

Educação em Revista

Apoio

UFMG

PRPQ
PRÓ-REITORIA
DE PESQUISA

FaE
Faculdade de Educação



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG



Educação em Revista

Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação
da Universidade Federal de Minas Gerais

Universidade Federal de Minas Gerais

Reitor

Jaime Arturo Ramírez

Vice-Reitora

Sandra Goulart Almeida

Faculdade de Educação

Diretora

Juliane Corrêa Marçal

Vice-Diretor

João Valdir Alves de Souza

Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação

Coordenadora

Maria de Fátima Cardoso Gomes

Vice-Coodenadora

Isabel de Oliveira e Silva

Educação em Revista / Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação,
Universidade Federal de Minas Gerais - n.1 (1985). Belo Horizonte: FaE/UFMG -
Vol. 33, n. 2 - jun. 2017.

Trimestral

ISSN 0102-4698 (impresso)

ISSN 1982-6621 (online)

1. Educação - Periódicos. 1. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação.

COD 370.5

CDU 37(05)

Catalogação da Fonte: Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG

Indexada em/Indexed in/Indexée dans

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC)
http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesouro.php
DIADORIM - Diretório de Políticas de Acesso Aberto das
Revistas Científicas Brasileiras - www.diarodim.ibict.br
DOAJ - Directory of Open Access Journals - www.doaj.org
Educ@ - Periódicos Online de Educação (FCC) - <http://educa.fcc.org.br/scielo.php>
GeoDados (Universidade Tecnológica Federal do Paraná) - www.geodados.uem.br
IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa
(do Centro de Estudios sobre la Universidad da Universidad
Nacional Autónoma do México) - www.cesu.unam.mx/iresie
LATINDEX - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas
de América Latina el Caribe, España y Portugal - www.latindex.unam.mx
SciELO - Scientific Electronic Library Online - www.scielo.br
Sumários.org - Fundação de Pesquisas Científicas de
Ribeirão Preto (FUNPEC-RP) - www.sumarios.org

v.33 | n.02

Educação em Revista

Junho - 2017
Belo Horizonte - MG
Periodicidade trimestral

Editor

Adriana Maria Cancelli Duarte – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Editores Adjuntos

Anna Paula Vencatto – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Adriana Araújo Pereira Borges – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Célia Abcailil Belmiro – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Cláudio Marques M. Nogueira – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Eucídio Pimenta Arruda – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Filipe Santos Fernandes – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Guilherme Trielli Ribeiro – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

José Angelo Gariglio – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Marisa Ribeiro Teixeira Duarte – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Mônica Yumi Jinzenji – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Shirlei Resende Sales – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Vanessa Ferraz Almeida Neves – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Conselho Consultivo

Alfredo Veiga Neto – ULBRA

Ana Luiza Bustamante Smolka – UNICAMP

Anne-Marie Chartier – Institut National de

Recherche Pédagogique, FR

Artur Gomes de Moraes – UFPE

Bernard Charlot – UFS

Carlos Roberto Jamil Cury – PUCMINAS

Cancionila Jankovski Cardoso – UFMT

Dalila Andrade Oliveira – UFMG

Dario Fiorentini – UNICAMP

Dermeval Saviani – UNICAMP

Diana Gonçalves Vidal – USP

Eliane Marta Teixeira Lopes – UNINCOR

Eliane Ribeiro Andrade – UFRJ

Elsie Rockwell – Centre de Investigación

y de Estudios Avanzados, MX

Fernando Hernández – Universidade de

Barcelona, ES

João Pedro da Ponte – Universidade

de Lisboa, PT

Joan Pagès Blanch – Universitat Autònoma
de Barcelona, ES

Jorge Jeria – Northern Illinois University, USA

Leôncio José Gomes Soares – UFMG

Lana Mara de Castro Siman – UFMG

Luciola Licínio de Castro P. Santos – UFMG

Magda Becker Soares – UFMG

Marta Maria Chagas de Carvalho – USP

Maria Clara Di Pierro – USP

Maria de Lourdes Dionísio – Universidade do
Minho, PT

Marília Pontes Spósito – USP

Mitsuko Aparecida Makino Antunes – PUCSP

Nadir Zago - UFSC Osmar Fávero – UFF

Osmar Fávero – UFF

Paulo Knauss de Mendonça – UFF

Regina Helena de Freitas – UFMG

Silvia Parrat-Dayana – Université e

Genève, Suisse

Editora Gerente

Sandra Mara Oliveira Barros

Produção Editorial

Andréa Estanislau

Projeto Gráfico

Fernanda Moraes

Diagramação

Renata Oliveira

Revisão em Português

Cláudia Rajão

Revisão em Inglês

Geraldo Majella Guimaraes

Capa

Bruna Araújo – Cedecom UFMG

Arquivos em XML

Serifas Editoração Eletrônica

SUMÁRIO | SUMMARY

ARTIGOS | ARTICLES

- LÍNGUA, CULTURA E EDUCAÇÃO DO POVO TRADICIONAL POMERANO** 9
LANGUAGE, CULTURE AND EDUCATION OF THE TRADITIONAL "POMERANO" PEOPLE
Erineu Foerste, Gerda Margit Schütz Foerste
- POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: UM ESTUDO SOBRE O PERFIL SOCIOECONÔMICO DE ESTUDANTES NOS ANOS 2010 A 2012** 33
SOCIAL INCLUSION POLICIES IN BRAZILIAN HIGHER EDUCATION: A STUDY ON THE SOCIOECONOMIC PROFILE OF STUDENTS IN THE YEARS 2010-2012
Anandra Santos Ribeiro de Oliveira, Ivair Ramos Silva
- PROMESSAS E LIMITES: O SISU E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS** 61
PROMISES AND LIMITS: SISU AND ITS IMPLEMENTATION AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF MINAS GERAIS
Cláudio Marques Martins Nogueira, Bréscia França Nonato, Gustavo Meirelles Ribeiro, Sandra Regina Dantas Flontino
- DOMESTICAÇÃO, CUIDADO E FORMAÇÃO: O ANIMAL COMO ESPECTRO DA ESCOLA EM VIGIAR E PUNIR** 91
DOMESTICATION, CARE AND EDUCATION: THE ANIMAL AS SPECTRUM SCHOOL IN DISCIPLINE & PUNISH
Alexandre Simão de Freitas
- NOS RASTROS DO CONCEITO DE PEDAGOGIAS CULTURAIS: INVENÇÃO, DISSEMINAÇÃO E USOS** 111
ON THE TRAILS OF THE CONCEPT OF CULTURAL PEDAGOGIES – INVENTION, DISSEMINATION AND USE
Paula Deporte de Andrade, Marisa Vorraber Costa

O QUE FAZER NO ANO QUE VEM? ARTICULAÇÕES ENTRE JUVENTUDE, TEMPO E ESCOLA <i>WHAT TO DO NEXT YEAR? ARTICULATIONS BETWEEN YOUTH, TIME AND SCHOOL</i> Sandra dos Santos Andrade	135
O TRABALHO PEDAGÓGICO CRIATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DIANTE DA CULTURA DA MÍDIA E DO CONSUMO <i>CREATIVE PEDAGOGICAL WORK IN CHILDREN EDUCATION IN RELATION TO THE MEDIA AND CONSUMER CULTURE</i> Mariangela Momo, Albertina Mitjáns Martínez	161
ESCRITA-EVENTO NA RADICALIDADE DA PESQUISA NARRATIVA <i>THE WRITING-EVENT IN NARRATIVE INQUIRY'S RADICALITY</i> Liana Arrais Serodio, Guilherme do Val Toledo Prado	189
A PRODUÇÃO SOBRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CONGRESSOS BRASILEIROS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (CBHES): UM LUGAR EM CONSTRUÇÃO <i>PRODUCTION ON HISTORY OF SPECIAL EDUCATION IN THE CONGRESSOS BRASILEIROS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (CBHE): A PLACE IN CONSTRUCTION</i> Giovani Ferreira Bezerra, Alessandra Cristina Furtado	207
CONTRIBUIÇÕES PARA COMPREENDER A FORMAÇÃO NA LICENCIATURA E NA DOCÊNCIA <i>CONTRIBUTIONS TO UNDERSTAND GRADUATION AND TEACHING TRAINING</i> Marisa da Silva Dias, Neusa Maria Marques de Souza	235
RESILIENCE PROCESSES WITHIN THE SCHOOL CONTEXT OF ADOLESCENTS WITH SEXUAL VIOLENCE HISTORY <i>PROCESSOS DE RESILIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR DE ADOLESCENTES COM HISTÓRICO DE VIOLÊNCIA SEXUAL</i> Alex Sandro Gomes Pessoa, Renata Maria Coimbra, Dorothy Bottrell, Amity Noltemeyer	259

**DESENVOLVIMENTO DE TALENTOS NO BRASIL: UMA ANÁLISE
DOS SERVIÇOS DE ATENDIMENTO** **285**

TALENT DEVELOPMENT IN BRAZIL: AN ANALYSIS OF PROGRAMS

Carolina Sertã Passos, Altemir José Gonçalves Barbosa

RESENHAS / REVIEWS

A SOCIALIZAÇÃO DO INDIVÍDUO E SUAS DIVERSAS FACETAS **307**

THE SOCIALIZATION OF THE INDIVIDUAL AND ITS MULTIPLE ASPECTS

Mylene Nogueira Teixeira



ARTIGO

LÍNGUA, CULTURA E EDUCAÇÃO DO POVO TRADICIONAL POMERANO¹

Erineu Foerste*

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória - ES, Brasil

Gerda Margit Schütz Foerste**

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória - ES, Brasil

RESUMO: Este artigo discute questões sobre diversidade linguístico-cultural e educação do campo junto ao Povo Tradicional Pomerano, conforme o Decreto nº 6.040 de 2007. Questiona a educação homogeneizadora promovida para o campo, que, segundo Paulo Freire e Alfredo Bosi, despreza culturas e línguas do povo. Analisa dados produzidos em grupos de pesquisa, com discussões acumuladas, registros nos diários de campo e arquivos de fotos. Executa uma revisão crítica da produção teórico-científica sobre o tema com leitura interpretativa. Avalia dificuldades históricas experimentadas por esse povo tradicional no Estado do Espírito Santo no processo de escolarização. Inscreve-se no debate sobre ações afirmativas que promovem, atualmente, avanços nos aspectos legais e conceituais para a formação dos sujeitos em contextos rurais. As análises permitem identificar aumento de pesquisa acadêmica e maior interesse em encontrar propostas alternativas para superar problemas históricos, como a invisibilidade do conhecimento, da língua e da cultura do Povo Tradicional Pomerano.

Palavras-chave: Diversidade linguístico-cultural. Currículo escolar. Povo Tradicional Pomerano.

LANGUAGE, CULTURE AND EDUCATION OF THE TRADITIONAL "POMERANO" PEOPLE

ABSTRACT: This article discusses the issues on Linguistic-cultural diversity and country site education by the traditional pomerano people, according the Decree 6.040 / 2007. It makes questions the homogenizing education promoted to the rural area, which, according to Paulo Freire and Alfredo Bosi, has despised the people's cultures and languages. It analyzes data produced by the research groups with accumulated discussions and records

*Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RIO. Professor Pesquisador dos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Líder do Grupo de Pesquisa: Culturas, Parcerias e Educação do Campo. E-mail: <erineufoerste@yahoo.com.br > .

**Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ). Professora Pesquisadora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Líder do Grupo de Pesquisa: Imagens, Tecnologias, Infâncias. E-mail: <gerda_foerste@yahoo.com.br > .

in the research diaries and photobook. It performs a critical review of the theoretical and scientific literature on the topic while making interpretative reading. The objective is to promote discussion about the historical difficulties in the schooling process experienced by this traditional people, in the State of Espírito Santo, Brazil. It's part of the debate on affirmative actions, that fosters nowadays an important advance in the legal and conceptual aspects for formation in rural contexts. The analyses allow to identify an increasing academic research and put more interest in finding alternative proposals to overcome historic problems, as the invisibility of knowledge, language and culture of this people.

Keywords: Linguistic-cultural diversity. School curriculum. Traditional Pomerano People.

INTRODUÇÃO

No Brasil, falamos Português! Essa é uma afirmação pouco questionada entre nós. Aqui se fala o português ou o *português*? A partir de debates sobre essa problemática, são elaborados currículos escolares que tematizam o ensino da chamada “língua materna”.² É uma forma educativa emblemática, na medida em que homogeneiza todos; elimina as diferenças etnoculturais e ignora a diversidade linguístico-cultural dos povos tradicionais³ de práticas escolares. Esse currículo centraliza-se na cultura livresca. Assim, questiona-se: como responder ao problema que se origina quando crianças que somente falam pomerano⁴ (ou outra língua de imigração e/ou minoritária) passam a frequentar a Educação Básica em contexto brasileiro?

Partindo disso, o presente artigo resulta de discussões acumuladas até o momento nos Grupos de Pesquisas (CNPq) “Culturas, Parcerias e Educação do Campo” e “Imagens, Tecnologias e Infâncias”, acerca do tema, com registros em diários de campo, acervo fotográfico, filmagens e outros dados sistematizados coletivamente. Realiza revisão crítica da produção teórico-científica do assunto, ao mesmo tempo que promove leitura interpretativa do campo investigado, em banco de dados produzidos durante os últimos cinco anos. A discussão objetiva focar o papel histórico das culturas e dos saberes do Povo Tradicional Pomerano em contexto capixaba. Há relatos e mesmo denúncias de dificuldades no processo de escolarização de crianças e adolescentes, que reproduzem processos de exclusão. Quando se consideram questões sobre aspectos da língua, dos costumes e dos valores tradicionais (espiritualidade, festas, culinária etc.) dos pomeranos, como parte constituidora de proposta do currículo prescrito na escola, observam-se descaso e omissão.

O texto que segue apresenta breve contextualização histórica e discussão da problemática que se relaciona ao Povo Tradicional Pomerano, particularmente sobre sua escolarização. Realiza revisão da produção teórica sobre o tema e, na sequência, apresenta a base legal e conceitual que orienta políticas voltadas à diversidade linguístico-cultural dos povos tradicionais. Buscam-se subsidiar discussões sobre diversidade linguístico-cultural na sua interface com educação. Avalia-se a criação do PROEPO (Projeto de Educação Escolar Pomerana), enquanto iniciativa de ensino da língua pomerana⁵ em contexto bilíngue.

CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMÁTICA

Uma análise do problema conta com a mediação imagética de uma fotografia dos anos de 1940, apresentada abaixo. Está referenciada ao contexto de educação rural em comunidades de imigrantes pomeranos no Estado do Espírito Santo, no Brasil. Podemos identificar, nesta imagem, aspectos importantes para compreensão da cultura pomerana. Percebem-se adultos, crianças, uma edificação escolar, partes da natureza e objetos culturais com expressivo simbolismo.

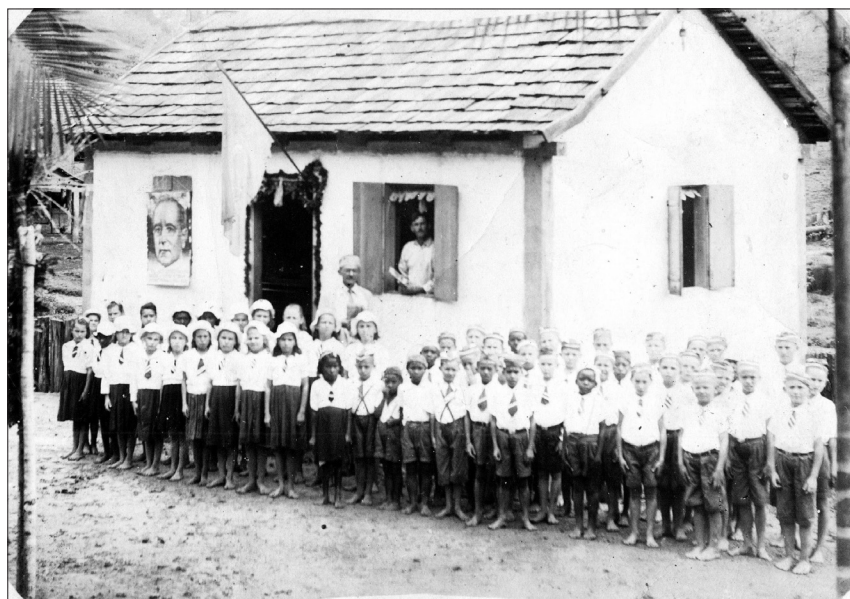
Com auxílio de dados produzidos com sujeitos representados, foi possível entender que se trata de registro fotográfico histórico de escola comunitária de sala multisseriada, localizada em propriedade do pomerano Senhor Carlos, pioneiro e um dos fundadores de Lajinha, no interior do município de Pancas-ES.⁶ Ao fundo, em pé, logo atrás do grupo de crianças, encontra-se o professor. Observando o cenário da janela, identifica-se o proprietário daquela porção de terra destinada à agricultura familiar. O chão batido à frente, o pasto ao fundo, a vegetação com parte de troncos e folhas de coqueiros também compõem a imagem disponibilizada. A escola foi edificada em estilo arquitetônico muito encontrado na região, com pilares e andaimes de madeira maciça (garibu amarelo, garibu preto, peroba, ipê amarelo, ipê roxo etc.), abundantes na Mata Atlântica, que predominava à época na região. As paredes, preenchidas com massa de adobe, foram erguidas em mutirão pelas famílias das comunidades pomeranas e afrodescendentes que lá residiam.

Podemos, dessa forma, inferir que também um projeto educativo se constituía enquanto demanda fundamental, numa época em que o Estado não desenvolvia políticas públicas e sociais na área de formação humana na chamada zona rural. Isso se evidencia pela significativa presença de crianças que frequentavam a escola.

Meninos e meninas afro-brasileiros, teuto-brasileiros, pomeranos, italianos, entre outros, registram a diversidade sociocultural da comunidade daquela escola. Os pés descalços das crianças mostram-nos a condição histórica de pobreza dos filhos de trabalhadores do campo. Os uniformes escolares impecáveis, as bandeirolas, as guirlandas, a bandeira e o cartaz com a fotografia de Getúlio Vargas afixados nas janelas e nas portas, assim como a pose para a fotografia oficial, oferecem-nos dados para compreender que o momento era de celebração e os motivos estavam fortemente relacionados à realidade política brasileira da Era Vargas⁷.

Destacamos, com esta fotografia, a diversidade que caracteriza os sujeitos da escola, em contraposição à centralidade discursiva do projeto político que orientava o Brasil naquele momento. Essa orientação, respeitados os devidos tempos históricos, em grande parte ainda está presente nas escolas campesinas, conforme buscaremos desenvolver a seguir.

FIGURA 1 – Fotografia de Escola Comunitária em Lajinha, Pancas-ES, 1940.
Autoria atribuída ao fotógrafo Emílio Schultz⁸



Fonte: Reprodução fotográfica de originais. Registros de pesquisa.

Escolas comunitárias, grupos escolares, as classes multisseriadas⁹ marcam, ao longo de décadas, a possibilidade de escolarização em contextos sociais onde vivem os Povos Tradicionais (RAMLOW, 2004;

MORETO, 2015; DELBONI, 2016). As escolas comunitárias, fundadas e mantidas pelos moradores locais (KREUTZ, 2000; CASTELLUBER, 2014), exerceram e ainda são atuantes na organização do processo educativo de comunidades de imigrantes no Brasil. Elas, em grande parte, são responsáveis pela formação de crianças e jovens nos espaços em que o Estado não se faz presente com a oferta de educação escolar e têm como objetivo principal a organização e o fortalecimento da comunidade em torno de seus valores e costumes.

As “colônias” alemãs, italianas e polonesas, isoladas por longo período, empreenderam uma ampla estrutura comunitária de apoio ao processo escolar, religioso e sociocultural, à semelhança dos países de origem. Para favorecer a dinâmica comunitária nos núcleos de imigrantes, organizava-se um conjunto de 80 a 100 famílias, aproximadamente, com suas pequenas propriedades, em torno de um centro para a comunidade, com infraestrutura de artesanato, comércio e atendimento religioso-escolar. Era uma estrutura física indispensável para a rede de organizações socioculturais e religiosas a animar toda a dinâmica da vida comunitária. A imigração japonesa, que se iniciou no Brasil apenas a partir de 1908, também teve um processo de escolas comunitárias, mas com uma dinâmica de coordenação laica, a partir das Associações de Pais. (KREUTZ, 2000, p. 159)

A imigração fez parte do processo acelerado de transformações sociais que ocorreram no Brasil na segunda metade do século XIX e no início do século XX. A ascensão das ideias republicanas, em substituição ao Brasil Império, com transformações políticas, sociais e culturais, teve impacto direto na população de imigrantes germânicos assentados em diversos Estados da Região Sudeste e Sul do país. No Estado do Espírito Santo, o começo da chegada dos imigrantes alemães data de 1847. A primeira colônia deles estabelece-se em Santa Isabel, Domingos Martins - ES. Em 1859, as comunidades pomeranas começaram a ser fundadas nas montanhas espírito-santenses, com imigrantes europeus provenientes da Pomerânia.

A imigração representou um mal necessário. Contudo, a presença germânica (e italiana), na primeira metade do século XX, passou a significar um problema, que se explicitava na dialética do progresso e da civilização. O estrangeiro foi considerado peça-chave ao projeto desenvolvimentista, ao mesmo tempo que era visto como indesejável à estrutura do Estado Nacional, uma vez que representava o diverso (estranho e desconhecido). Um dos principais conflitos dizia respeito aos valores, aos costumes e à língua das comunidades de imigrantes. Para fazer frente ao problema, medidas foram tomadas, tais como a obrigatoriedade do domínio da língua portuguesa, sobretudo pelas crianças em idade escolar. Nesse sentido, conforme Kreutz (2000), maior controle passou a ser exercido pelo Estado sobre as

escolas comunitárias, que foram submetidas a muitas transformações de interesse oficial, para atender ao projeto nacionalista.

Os grupos escolares, com orientação positivista, caracterizavam-se pela organização dos alunos em séries, planejamento centralizado do ensino, progressão por aprovação (NAGLE, 1974). Visavam unificar a todos pelo currículo oficial e com distribuição do livro didático. No Estado do Espírito Santo, foram implantados, a partir de 1908, enquanto projeto republicano, mas não alcançavam o interior nem cobriam as demandas por educação da época (SIMÕES; SALIM, 2012). Em 1926, funcionavam, no Espírito Santo, “os Grupos Escolares ‘Gomes Cardim’, em Victoria, ‘Bernardino Monteiro’ em Cachoeiro do Itapemirim e ‘Marcondes de Souza’ instalado em Muquy em Julho de 1925” (ESPÍRITO SANTO, 1926, p. 2310 apud SIMÕES; SALIM, 2012, p. 102).

À revelia desse processo, em cujo movimento a educação foi afetada de forma muito especial, o Povo Tradicional Pomerano (BRASIL, 2007), ao preservar com grandes dificuldades as escolas de salas multisseriadas, fundadas em suas comunidades e por elas mantidas durante longo período da história educacional pomerana no Brasil (ver o caso acima apresentado), produziu resistência ao projeto cultural homogeneizador do Estado (FOERSTE, 2014 e 2015; FOERSTE; KOELER, 2015; KOELER, 2016). As classes multisseriadas receberam e dedicaram-se a atender às demandas culturais dos pomeranos. Nessa fase os professores eram selecionados pelos próprios pais e outros moradores locais. Eram pomeranos que dominavam os rudimentos de língua (leitura e escrita do alemão e raramente do português) e da matemática e, por isso, eram escolhidos, pois falavam a língua pomerana com as crianças, bem como pertenciam à cultura delas. O material didático não era oficial, porém significativamente orientado pela dimensão religiosa (CASTELLUBER, 2015; DELBONI, 2016).

Quando se tornaram escolas dirigidas pelos órgãos vinculados ao Estado, entretanto, principalmente a partir do período da Segunda Guerra, deixaram de levar em consideração as necessidades culturais dos pomeranos na prática curricular, pois os conteúdos passaram a ser estabelecidos e controlados pelo Estado, alicerçados no projeto nacionalista vigente na época. O ensino em língua portuguesa tornou-se obrigatório, com proibição oficial das línguas de imigração (KREUTZ, 2000). Não importava mais se os professores não falassem pomerano ou não conhecessem a cultura da população com a qual trabalhavam. Os reflexos disso se fizeram sentir logo, com lamentável produção de fracasso escolar, sobretudo nas séries iniciais, momento em que as crianças estão se apropriando da língua portuguesa (MIAN, 1993;

WEBER, 1998; SILLER, 1999; RAMLOW, 2004; SCHAEFFER, 2012; SCHAFFEL-BREMENKAMP, 2015; DELBONI, 2016).

O Povo Tradicional Pomerano problematiza as escolas em suas comunidades. Elas instituem currículos dominados por conteúdos oficiais e alheios às demandas educacionais pomeranas, com forte controle externo, principalmente, e através dos chamados “exames nacionais”. Legitimam-se avaliações e provas, cujos objetivos estão voltados, na prática, para o ranqueamento e a consequente definição de prioridades, com distribuição de recursos públicos (DETTMANN, 2014; KÜSTER, 2015; DELBONI, 2016). Grave nesse processo é o fato de que esse movimento de intervenção do poder público resulta, na maioria das vezes, no fechamento desse tipo de escola, com argumento de contingenciamento financeiro.

Essas problemáticas do processo escolar pomerano, que atingem também os Povos Tradicionais em geral (quilombolas, indígenas, ribeirinhos, extrativistas, geraizeiros etc.), aos poucos passaram a ser objeto de estudos e pesquisas nas universidades. A seguir, apresentaremos breve levantamento de dissertações e teses desenvolvidas sobre o tema da escolarização dos pomeranos, com o objetivo de dimensionar as principais contradições destacadas e perspectivas de superação de problemas levantados.

PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO ENTRE O POVO TRADICIONAL POMERANO

Os estudos sobre a educação do Povo Tradicional Pomerano são desenvolvidos com interesse crescente. Um levantamento inicial sobre a problemática, realizado no banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior), Domínio Público, Scielo e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, aponta para uma produção relativamente recente e, portanto, pequena. A revisão crítica do conhecimento produzido teve como objetivos, entre outros: a) mapear pesquisas; b) identificar temáticas estudadas, bem como abordagens teóricas e metodológicas; c) discutir aspectos da problemática da articulação entre língua, cultura e educação pomeranas.

No banco de dissertações e teses CAPES foram encontradas 15 pesquisas, desenvolvidas em diferentes áreas, quando utilizados como descritores os termos “pomerano” e “pomeranas”, isto é, 10 dissertações e cinco teses. Na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações estão disponíveis 18 títulos que abarcaram comunidades pomeranas. Contudo, nem todos os textos identificados abordam o tema nas especificidades propostas nesta revisão. Apenas três

aprofundaram estudos sobre questões relativas ao ensino de língua pomerana propriamente dito. Destaca-se que, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/UFES (criado em 1978), aspectos da problemática da educação escolar pomerana são abordados somente a partir 1993, com um total de oito trabalhos.

As pesquisas, realizadas nos municípios de Domingos Martins e Santa Maria de Jetibá¹¹, denunciam principalmente as questões de alteridade e a necessidade de valorização das especificidades da cultura dos pomeranos, considerando-se basicamente a educação escolar (MIAN, 1993; WEBER, 1998; SILLER, 1999; RAMLOW, 2004; TRESSMANN, 2005; HARTWIG, 2011; SCHAEFFER, 2012; DETTMANN, 2014; SCHAFFEL-BREMENKAMPF, 2014; KÜSTER, 2015; DELBONI, 2016). Destacam a importância de implementação de políticas públicas de educação que superem problemas de fracasso e abandono. Dentre as dificuldades mais preocupantes em relação à escolarização do Povo Tradicional Pomerano, análises de Hartwig (2011), Dettmann (2014) e Küster (2015) indicam, entre outros aspectos: a) alto índice de reprovação; b) currículo desvinculado do contexto social; c) contratação de professores que não falam pomerano; d) inexistência de políticas de ensino bilíngue; e) gestores educacionais e equipe pedagógica que desconhecem a realidade local campesina e promovem fechamento de escolas locais; f) subestimação da capacidade de aprendizagem das crianças pomeranas; g) exclusão dos alunos das práticas escolares por não serem compreendidos em sua língua nem compreender a língua portuguesa; h) reprodução do mito de que os pomeranos são tímidos.

Cerca de 90% dos pomeranos vivem no campo e são bilíngues, porque usam duas línguas, ou seja, o pomerano e o português, de maneira a alterná-las, sem ter relevância o nível de proficiência que dispõem delas. Segundo Weinreich (1970), esse fenômeno linguístico é denominado bilinguismo e, em contextos desse tipo, os sujeitos são considerados pessoas bilíngues. De fato 85% da população pomerana emprega, de maneira fluente, as línguas pomerana e portuguesa (SCHAFFEL-BREMENKAMP, 2014). A tabela abaixo concretiza, em dados estatísticos, informações sobre o uso da língua pomerana na comunidade de Caramuru, em Santa Maria de Jetibá, onde a maior parte das pessoas pertence ao Povo Tradicional Pomerano. Chama a atenção que os adultos acima de 55 anos preferem falar o pomerano, enquanto as gerações mais jovens dizem não se comunicar preferencialmente nessa língua. Podem-se, então, levantar questionamentos que problematizam os dados: o uso predominante

da língua pomerana está relacionado ao nível de escolarização dos sujeitos, já que as pessoas com mais de 30 anos frequentaram apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental? Pomeranos de 14 a 30 anos de idade não explicitam prática de bilinguismo, conforme a tabela. Partindo do pressuposto de que a permanência por mais tempo na escola é um aspecto destacado para o uso predominante do português entre os falantes pomeranos com idade entre 9 e 13 e 14 e 30 anos, nesses casos, qual é, então, a influência do maior acesso por parte desses sujeitos às informações e/ou aos meios de comunicação, como televisão (antena parabólica) e internet (telefonia celular)?

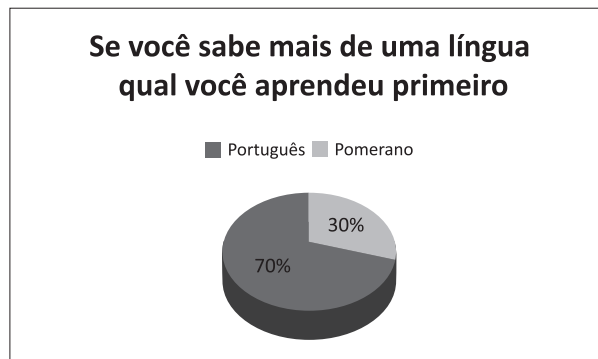
TABELA 1 – Sobre a preferência linguística dos informantes na pesquisa de Schaffel-Bremenkamp

Em que língua se sente melhor?	09 – 13 anos	14 - 30 anos	31 - 55 anos	> 55 anos	TOTAL
Pomerano	4/11 36,4%	2/10 20%	5/8 62,5%	10/11 90,9%	21/40 52,5%
Português	5/11 45,5%	8/10 80%	2/8 25%	0	15/40 37,5%
Português/ Pomerano	2/11 18,1%	0	1/8 12,5%	1/11 9,1%	04/40 10%
TOTAL	11	10	08	11	40

Fonte: SCHAFFEL-BREMENKAMP, 2014, p. 176, adaptado.

Investigando uma escola de Ensino Fundamental, onde se ensina pomerano em Santa Maria de Jetibá-ES, Küster (2015) levanta dados sobre os usos da língua pomerana e observa que 95% dos sujeitos se autoidentificam como pomeranos, e destes apenas 10% afirmam não falar o idioma. O número de sujeitos que aprendeu o pomerano como primeira língua é bastante representativo, conforme a Figura 2, a seguir.

FIGURA 2 – Sobre a primeira língua aprendida por informantes bilíngues da pesquisa de Küster



Fonte: KÜSTER, 2015, p. 163, adaptado.

Os estudos de Schaffel-Bremenkamp (2014), dados citados e analisados por Peres, Bremenkamp e Foerste (2015, 2016), no mesmo município, registraram também que informantes com idade acima de 55 anos falam somente o pomerano, mas entendem o alemão. Entre os mais velhos, encontram-se os chamados trilingües, pois, além de falar o pomerano como língua materna e o alemão, entendem o português. As primeiras gerações do Povo Tradicional Pomerano em Santa Leopoldina, Domingos Martins, Santa Maria de Jetibá, Afonso Cláudio etc. tiveram acesso à língua escrita através das chamadas escolas paroquiais (CASTELLUBER, 2014), organizadas pelas comunidades da Igreja Luterana Alemã, para suprir a ausência ou a omissão do Estado. Os pastores alemães, na ausência ou na omissão do Estado, assumiam também funções de magistério, já que, no contexto local, eles, praticamente, eram os únicos sujeitos que sabiam ler e escrever no idioma alemão. Assim, os pomeranos aprendiam a língua alemã pela educação escolar, e a língua portuguesa, pelo contato com outros falantes desse idioma. Somente entre pessoas com idade acima de 55 anos encontram-se sujeitos usuários exclusivamente da língua pomerana. Os mais jovens são bilíngües porque falam a língua pomerana e a portuguesa (SCHAFFEL-BREMENKAMP, 2014; PERES BREMENKAMP; FOERSTE, 2015, 2016). Qual é o significado de dados como esses do ponto de vista educacional e de que modo podem fundamentar políticas públicas para o ensino bilíngüe?

TABELA 2 – Sobre o perfil linguístico dos informantes da pesquisa de Schaffel-Bremenkamp

Quais línguas você fala?	09 - 13 anos	14 - 30 anos	31 - 55 anos	> 55 anos	TOTAL
Pomerano	0	0	0	5	5
Português	0	0	0	0	0
Pomerano e Português	11	10	5	3	29
Pomerano, Português e Alemão	0	0	3	2	5
Pomerano e Alemão	0	0	0	1	1
TOTAL	11	10	8	11	40

Fonte: SCHAFFEL-BREMENKAMP, 2014, p. 165, adaptado.

A língua pomerana em nosso país constitui-se como patrimônio cultural imaterial de grande significado e importância para autoafirmação do Povo Tradicional Pomerano (BRASIL, 2007; FOERSTE, 2014, 2015). O Decreto Presidencial nº 7.387, de 09 de dezembro de 2010, afirma: “Art. 5º As línguas inventariadas farão jus a ações de valorização e promoção por parte do poder público” (BRASIL, 2010).

Na sede do município de Santa Maria de Jetibá, identificam-se placas públicas bilíngues (localização, boas-vindas a visitantes, orientação de trânsito, identificação de órgãos públicos, igrejas, rodoviária etc.), com informações na língua portuguesa e no Pomerano. No comércio também há folhetos informativos em ambas as línguas. Atribui-se isso ao processo de cooficialização da língua pomerana e do desenvolvimento do *Programa de Educação Escolar Pomerana – PROEPO*, que descreveremos e analisaremos mais adiante.

Os pomeranos tiveram que se ajustar linguisticamente ao longo de toda a sua história, quando eram submetidos a práticas de silêncio cultural. Do ponto de vista oficial, no século XVI, mais especificamente a partir de 1530, a Reforma Luterana é introduzida na Pomerânia e, com ela, a língua alemã foi imposta e estabelecida em igrejas, escolas e repartições públicas (BUCHHOLZ, 1999; INNACHIN, 2008). A *cultura do silêncio, ou silenciamento*, é um fenômeno social e cultural muito presente na América Latina, herança do processo civilizatório típico da exploração europeia do mundo durante séculos. E, segundo Paulo Freire (1970), tal cultura produz a dicotomia opressor e oprimido; encontra suas raízes na colonização, na conquista e na dominação europeias sobre os povos desse território (BOSI, 1992). Essa prática cresceu e frutificou, tendo como alicerce “*a senhoria da terra [e] o poder do senhor, que se estendia da terra às pessoas*” (MARTIN-BARBERO, 2014, p. 23, grifo nosso); numa sociedade à época com história fortemente marcada pela escravidão e pelo índio, como a brasileira, consagraram-se, desse modo, o poder do patrão (e os governantes) e do padre, que têm o direito à palavra sobre o povo, que deve sempre silenciar e ouvir.

Mesmo à margem do projeto cultural hegemônico no país, os falantes da língua pomerana, por inúmeras vezes, optaram por estratégias de transgressão e resistência cultural (FOERSTE, 2014; 2015, FOERSTE; KOELER, 2015; KOELER, 2016), com recusa à opressão das classes dominantes (oligarquias agrárias). Assim, mantiveram, a duras penas, a língua ancestral em diferentes contextos sociais, em espaços em que o controle do poder oficial não os alcançava (lar, trabalho na lavoura, mutirões, festas comunitárias, rituais de cura, casamentos, batizados, confirmação, velórios e enterros etc.).

As práticas escolares, de modo geral, junto às comunidades pomeranas desconsideram ainda a cultura pomerana, em especial a língua pomerana (KÜSTER, 2015). Existem relatos de professoras que são orientadas pelo poder público a proibir as crianças a fazer uso da língua materna pomerana durante os períodos escolares regulares (principalmente na rotina didática de sala de aula), sob a

alegação de que a função da escola é ensinar a ler e escrever na *língua oficial*. Conforme já mencionado anteriormente, esse processo remete às políticas de nacionalização no Brasil, sobretudo no período da Segunda Guerra Mundial.

O fato de muitas crianças falarem o pomerano como língua materna, ao ingressarem na escola, é apontado por muitos professores e gestores educacionais como causa de fracasso escolar em contextos sociais com presença do Povo Tradicional Pomerano (MIAN, 1993; WEBER, 1998; SILLER, 1999; RAMLOW, 2004). As pesquisas colocam em evidência os impactos desse quadro. É verdadeiro que crianças pequenas de descendência pomerana, sobretudo da Educação Infantil, em fase de alfabetização, estranham a “língua da escola”, isto é, o português oficial. Sentem-se constrangidas, o que é visto como “timidez” por muitos (HARTWIG, 2011; DETTMANN, 2014; KÜSTER, 2015; DELBONI, 2016; KOELER, 2016). Em outro contexto, porém com alguma semelhança com os Povos Tradicionais no Brasil, Giroux (1986) discute esse tipo de atitude e a define como resistência linguística e cultural de falantes de línguas não oficiais. Os sujeitos calam-se diante da imposição cultural do currículo, o que é tomado como fracasso escolar.

As pesquisas sobre educação e língua pomeranas produziram relatos de crianças que têm medo de fazer perguntas referentes aos conhecimentos escolares por causa da dificuldade de comunicação na língua portuguesa. Elas têm “medo” de *falar errado*. O recreio é, não raras vezes, o momento em que as crianças se sentem livres no contexto escolar para conversarem em pomerano. Ao mesmo tempo, narrativas das famílias explicitam sentimento de tristeza face ao fato de os filhos resistirem, de forma crescente, ao ingressarem na escola, para falar a língua materna (o pomerano) também em casa. Recorrentemente, encontramos pessoas que reforçam a afirmativa acima. Durante conversa informal, funcionária municipal em Santa Maria de Jetibá nos relatava sobre a formação de seus filhos. Ela, que tem prática de conversação bilíngue em sua casa, percebeu que o filho mais velho, ao frequentar a escola, apresentou dificuldades em manter esse costume cultural. E completou: “Meu filho não falava mais pomerano, quando frequentava a escola. Agora ele está trabalhando na roça com parentes. Lá ele só fala em pomerano” (Mãe de jovem estudante em Santa Maria de Jetibá - ES, 2014).

Investigações de Siller (1999), desenvolvidas no contexto da Educação Infantil, registraram o desejo das famílias de ver uma escola que incentiva a valorização da cultura pomerana e da língua pomerana, que dialogue mais com a comunidade e suas culturas, enfim. Há

relatos de pais que afirmam que as crianças deveriam aprender os saberes da escola por meio das duas línguas: português e pomerano; outros sugeriram duas professoras: uma para falar pomerano, e outra, para falar português. O bilinguismo foi apresentado como proposta de trabalho pela maioria das famílias entrevistadas.

Vale destacar que o debate acadêmico acumulado sobre a escolarização do Povo Tradicional Pomerano refere-se, de forma recorrente, às escolas de salas multisseriadas.¹² Para Weber (1998), quanto mais a prática educativa da escola estimular diálogos entre crianças e professores, com base na cultura e nos saberes dos pomeranos, maior é a satisfação dos sujeitos, pois alcançam objetivos de leitura e produção textual propostos pelo currículo oficial e/ou prescrito e, ao mesmo tempo, estabelecem trocas entre os saberes locais e aqueles que a escola preconiza. As salas multisseriadas promovem processos de aprendizagem *na e com* a prática no contexto da vida dos educandos, nas respectivas comunidades. Nesse âmbito, o professor desenvolve-se profissionalmente e aprende sobre as culturas e os saberes locais, no encontro com a comunidade nas salas multisseriadas (MORETO, 2015). Nesse sentido, uma escola multisseriada constitui-se, como afirma Delboni (2016), de direito social conquistado pelos povos tradicionais do campo, reafirmados e ressignificados ao longo da história pelos movimentos sociais. Através dessas escolas, valorizam-se memórias dos camponeses (agricultores familiares, acampados/assentados de reforma agrária, dos indígenas, dos quilombolas etc.), ameaçados em suas culturas, saberes e identidades por projetos desagregadores de progresso e desenvolvimento próprios do agronegócio.

BASE LEGAL E CONCEITUAL: POVOS TRADICIONAIS E DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA

As comunidades tradicionais pomeranas são reconhecidas pela sua vinculação à terra, ao modo de produção da agricultura familiar e às práticas agroecológicas. A luta pela terra é parte da história desse povo e constitui um dos principais motivos da sua migração para o Brasil há aproximadamente 150 anos. Contudo, essa luta ainda é muito atual. No ano de 2002, no Estado do Espírito Santo, esse povo foi reconhecido como povo de cultura tradicional, no bojo das disputas pela criação do Parque Nacional dos Pontões Capixabas de Pancas e Águia Branca. Decorrente desse processo, também foi incluído entre os povos tradicionais no Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007. O governo do Presidente Luiz Inácio Lula

da Silva implementou políticas públicas com o objetivo de fortalecer as comunidades tradicionais. O referido decreto define os Povos e as Comunidades Tradicionais enquanto

[...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (DECRETO 6.040/2007, Art. 3º, inciso I) (BRASIL, 2007)

Nesse contexto, a aprovação do Decreto Presidencial nº 7.378/2010 incluiu na agenda oficial da União, dos Estados e dos Municípios o direito dos Povos e das Comunidades Tradicionais de terem suas línguas respeitadas e valorizadas, impactando de forma concreta a oferta de ensino escolar bilíngue. Antes disso, em 2007, a partir da organização de base do Povo Tradicional Pomerano no Estado do Espírito Santo, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN – promoveu a cooficialização linguística nos municípios capixabas de Pancas (2007), Laranja da Terra (2008), Santa Maria de Jetibá (2009) e Domingos Martins (2012), os quais já tiveram sancionadas as respectivas Leis Municipais de Cooficialização da Língua Pomerana.

Vale ressaltar, também, que, em 2012, foi realizado o 1º Encontro dos Povos e Comunidades Tradicionais no Estado do Espírito Santo, com o objetivo de fomentar a aproximação das diversas manifestações culturais tradicionais (Indígenas, Quilombolas, Povos de Terreiro, Ciganos, Pomeranos, Pescadores). Assim, pelo Decreto Estadual nº 3.248/2013 (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2013), foi criada a Comissão Estadual dos Povos e Comunidades Tradicionais no Estado do Espírito Santo.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE E DIVERSIDADE CULTURAL COMO DIREITO

Faz parte da agenda de lutas da Comissão Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais – CNPCT (Decreto nº 6.040/2007) – e da Comissão Estadual dos Povos e Comunidades Tradicionais no Estado do Espírito Santo (Decreto nº 3.248/2013) a realização de censos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – em Povos e Comunidades Tradicionais. Infelizmente esse órgão público ainda não incluiu no censo nacional questões específicas sobre o Povo Tradicional Pomerano, a exemplo do que já vem sendo feito oficialmente no caso de Indígenas e Quilombolas. Contudo, estima-se que, hoje, cerca de 300 mil pomeranos vivam no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Espírito Santo, Minas Gerais e Rondônia. No Estado

do Espírito Santo, a população de pomeranos é de 120 a 150 mil, conforme levantamentos preliminares realizados por Jacob (2012).

A língua pomerana, portanto, constitui-se de uma das dimensões articuladoras para reconhecimento do Povo Tradicional Pomerano atualmente no cenário das lutas coletivas por direitos sociais no Brasil. Essa língua é patrimônio cultural de um dos povos tradicionais brasileiros, hoje articulados na CNPCT e nas respectivas comissões estaduais. Os municípios de Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Laranja da Terra, Vila Pavão e Pancas, no Estado do Espírito Santo, no Brasil, articularam esforços interinstitucionais e estabeleceram parcerias¹³, cujas práticas estão muito próximas da definição teórica do termo proposto nas pesquisas de Foerste (2005). Assim se procedeu para elaboração e implementação do Programa de Educação Escolar Pomerana – PROEPO –, conforme análises de Hartwig (2011) e Peres, Bremenkamp e Foerste (2016). Compreende-se que é preciso essencialmente envidar esforços políticos para valorizar e fortalecer a cultura e a língua pomerana (SANTA MARIA DE JETIBÁ, 2011a). Há necessidade de ações articuladas para incremento do idioma no seu desenvolvimento e manutenção também como uma língua escrita.

Em 2011, o município de Santa Maria de Jetibá aprova a Lei nº 1.376, de 17 de agosto de 2011, que dispõe sobre o ensino de língua pomerana oral e escrita nas escolas da rede municipal daquele município (SANTA MARIA DE JETIBÁ, 2011b). Posteriormente, um termo de parceria entre os municípios participantes do PROEPO foi assinado em 07 de junho de 2014 (SANTA MARIA DE JETIBÁ, 2011a), em que se reafirmam necessidades como essas, na verdade, segundo avaliações de Foerste (2016b), construídas no acúmulo de debates populares realizados de forma crescente e ininterrupta pela sociedade civil sobre ensino da cultura e da língua pomerana, com demandas mais ampliadas inclusive (e ainda não atendidas), porém, captados pelas pesquisas realizadas até o momento e discutidas neste artigo.

O ano de 2003 é um marco importante na construção histórica desse processo, quando foi implementado o PROEPO. É elaborado no diálogo colaborativo entre os profissionais do ensino e a sociedade civil. Esse movimento é impulsionado pela preocupação de lideranças comunitárias articuladas a alguns dirigentes municipais frente à situação diagnosticada de que parte das gerações mais novas das comunidades pomeranas não se interessa mais (ou demonstra baixa motivação) em falar pomerano em contexto familiar e público. De outro lado, pais, mães, membros das comunidades (igreja, lideranças da sociedade civil e políticas), professores, pesquisadores etc. manifestam, há muito

tempo, preocupação com o fracasso escolar de crianças de origem pomerana, principalmente nas séries iniciais, pelo fato de dominarem o pomerano como língua materna e não falarem a língua portuguesa ao ingressarem na escola (WAIANDT; EMMERICH, s.d.). Porém, apenas em 2005 o PROEPO consolidou-se, quando o anteriormente referido consórcio de municípios envolvidos com a temática contratou um etnolinguista como assessor, para implementação da educação pomerana. Ele é responsável pela formação em serviço de professores dos cinco municípios que adotaram um programa específico de educação nas comunidades pomeranas, sobretudo nas escolas multisseriadas. Essa iniciativa tem como objetivo promover a educação bilíngue nas escolas das comunidades locais, com apoio dos governos municipais e estadual, através da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. Essa ação se consolida dia a dia, com crescente adesão de escolas e professores.

Para participar do PROEPO, exige-se que o professor seja falante da língua pomerana, uma vez que um dos objetivos é também promover o ensino da escrita do pomerano. Hartwig (2011), Dettmann (2014) e Küster (2015) defendem que a sistematização formal da língua constitui importante fator de autoidentificação dos pomeranos. Utiliza-se como material de apoio um dicionário pomerano/português elaborado pelo assessor do PROEPO e publicado em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo – SEDU. Em 2007, o projeto foi transformado em programa.

Vale destacar que materiais didáticos (livros, álbuns seriados, quebra-cabeças, mapas, músicas etc.) estão sendo elaborados por professores que trabalham com essa área emergente no currículo escolar. Não se encontram até o momento, como já se pode constatar sobre as Comunidades Tradicionais Indígenas e Afro-Brasileiras (e isso é compreendido como conquista e avanço), referências à cultura do Povo Tradicional Pomerano nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs –, tampouco em livros didáticos produzidos e distribuídos pelo Ministério da Educação. Apesar de algumas iniciativas oficiais isoladas de valorização local (isolada) da cultura pomerana no Brasil, há que se questionar a ausência de políticas públicas que promovam mais processos investigativos em relação aos pomeranos, com valorização de sua história e cultura, seja na educação escolar e/ou em outras agendas de promoção cultural, sobretudo no âmbito dos governos estaduais (Secretaria de Cultura e Secretaria de Educação) e federal (Ministério da Cultura e Ministério da Educação). A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI – do Ministério da Educação não incluiu, ainda, em seu

programa de trabalho a questão pomerana, um direito já conquistado pelos indígenas e pelos quilombolas, na medida em que, nesse órgão de governo, conta-se com coordenadorias de cultura e educação desses povos tradicionais. Articuladas politicamente pelo Povo Tradicional Pomerano, lideranças e entidades organizadas da sociedade civil (Associação Pomerana de Pancas – APOP, Associação Pomerana de Vila Pavão – APOVIP, Associação de Cultura Alemã no Espírito Santo – ACAES) clamam por ruptura desse *silenciamento oficial*.

Como toda prática social, que se encontra em fase de consolidação, o PROEPO tem apresentado suas potencialidades e, também, seus limites ao buscar uma educação escolar diferenciada. Podemos perceber que o programa traz importantes contribuições, principalmente para o debate da questão cultural, com ênfase no ensino bilíngue.

Não temos ainda escolas bilíngues como política pública entre os pomeranos no Estado do Espírito Santo. Por meio de programa, as aulas de língua e cultura pomeranas são realizadas de maneira muito semelhante à oferta do ensino de uma língua estrangeira entre nós (inglês, espanhol, francês etc.), como se as crianças não falassem o pomerano com domínio internalizado das estruturas gramaticais básicas de sua língua materna na concepção desta, discutida por Luft (1985). Como trabalhar questões da língua pomerana de modo alternativo ou alternado, a partir de uma abordagem de língua materna, sem produzir dicotomias na sala de aula entre as línguas e os saberes? O número de escolas que incluem atividades propostas pelo PROEPO não abarca a totalidade dos estabelecimentos de ensino existentes nas comunidades pomeranas. Portanto, o poder público não o universalizou até o momento. Há carência de professores que falam o pomerano e que fizeram adesão ao programa de ensino da cultura e língua pomeranas. Aqueles que aceitam participar dessa tarefa, até o momento, fazem-no por certa militância cultural e política e, por isso, acabam também por atender a muitas escolas (HARTWIG, 2011; DETTMANN, 2014; KÜSTER, 2015; KOELER, 2016) e promover ações colaborativas na concepção discutida por Foerste (2005).

O trabalho em mutirão entre os pomeranos é sempre destacado como uma prática que contribui para o fortalecimento da cultura desse povo. Concretiza cultivo de uma forma tradicional peculiar do modo de se viver em comunidade desde os tempos da chegada ao Brasil a partir de 1856. É uma tradição trazida da antiga Pomerânia e aqui, no contato e no diálogo com outras culturas de povos tradicionais em seus respectivos territórios (indígenas, quilombolas, caçaras, extrativistas, pescadores etc.), ressignificam-se e se abrem possibilidades de produzir outras culturas, apesar de

manter muitos dos traços originais dos tempos ancestrais dessas práticas. Crescentemente, essas e outras tradições são discutidas e incorporadas às práticas e aos currículos escolares em decorrência das lutas e da participação da comunidade nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avanços no debate sobre a diversidade linguístico-cultural, na sua relação com o processo escolar, são notórios, a considerar as pesquisas acumuladas (MIAN, 1993; WEBER, 1998; SILLER, 1999; RAMLOW, 2004; TRESSMANN, 2005; HARTWIG, 2011; SCHAEFFER, 2012; DETTMANN, 2014; SCHAFFEL-BREMENKAMP, 2015; KÜSTER, 2015; DELBONI, 2016). A crescente produção de pesquisas acadêmicas acerca do tema e os movimentos organizados da sociedade civil impulsionam políticas de valorização dos saberes e das culturas do Povo Tradicional Pomerano. Esse processo de investigação e produção de conhecimentos é dinâmico e está em movimento. Conclusões não podem ser fechadas ou categóricas, mas colocam-se no campo das possibilidades e do diálogo (FREIRE, 1970). Certamente, novos estudos contribuirão para o aprofundamento de questões sobre língua, cultura e educação pomeranas. Por ora, interessou-nos pontuar algumas conquistas e desafiar outras possibilidades na abordagem das questões que focalizam a problemática da escolarização pomerana na sua interface com a manutenção da língua pomerana.

Quando analisamos a maneira como o Povo Tradicional Pomerano manteve viva sua língua, transgredindo e resistindo a todas as proibições que lhe foram imputadas (FOERSTE, 2014; 2015; FOERSTE; KOELER, 2015; KOELER, 2016), o que a colocaram ao longo da história em situação de língua “periférica”, percebe-se que hoje há perspectivas para os pomeranos terem mais direitos sociais, juntamente com outros povos (Indígenas, Quilombolas, Ciganos etc.), sobretudo direitos linguístico-culturais. Entre as lutas ainda em curso, que certamente mereceriam mais atenção das pautas de pesquisa nas Universidades, pois não se encontram desarticuladas com os debates aqui realizados, estão, entre outros: a) oferta e manutenção (não fechamento ou reabertura) de escolas públicas de qualidade situadas nas comunidades tradicionais (escolas ou salas multisseriadas); b) proposta de currículo que atenda às necessidades ou especificidades do povo local, inclusive educação bilíngue; c) apoio à agricultura familiar (moradia, estradas, assistência técnica, comercialização, financiamentos etc.); d) assistência à saúde nas comunidades locais; e) disponibilização

de recursos e incentivo a projetos culturais diversos (música, literatura, cinema, dança, teatro etc.), com apoio para as diferentes faixas etárias, como a criança, a juventude, as mulheres, os homens, os idosos etc.; f) incremento de infraestrutura para acesso às tecnologias de comunicação e informação (TV a cabo, telefonia, internet etc.).

Integrado ao processo de cooficialização em Santa Maria de Jetibá-ES, realizou-se o censo linguístico municipal. Espera-se que os debates acumulados nesse processo incentivem novos levantamentos, que sejam balizadores para o fomento de políticas governamentais por parte dos poderes públicos local, estadual e nacional, principalmente com a realização de censos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

O PROEPO, nessa perspectiva, representa para todos aqueles envolvidos na luta por educação pomerana, especificamente, a possibilidade de aprender mais sobre essa língua e cultura. Trata-se de sistematização de conhecimentos constituidores de um currículo alternativo, bilíngue e diferenciado nas escolas das comunidades pomeranas pela valorização oral e escrita do pomerano. Busca-se aprofundar processos interdisciplinares de investigação sobre a história desse povo em território brasileiro e, ao mesmo tempo, estabelecer relações com outros contextos sociais do cenário internacional. Como transformar um programa linguístico-cultural do Povo Tradicional Pomerano bem-sucedido em diferentes municípios do Estado do Espírito Santo em política pública? Há que se fortalecer articulações de base dos pomeranos no Brasil (FOERSTE, 2016a) que unificam interesses dos Povos Tradicionais como prática intercultural (FORNET-BETANCOURT, 2001), embasadas na concepção de diálogo-libertador de Paulo Freire (1970). Assim, avanços serão coletivamente construídos, para fomentar e fortalecer movimentos de resistência, conforme diz Foerste (2014, 2015), ao projeto hegemônico de desenvolvimento e progresso das elites. Qual desenvolvimento e para quem? Qual progresso e para quem?

Essa articulação coloca-se como organização de base da sociedade civil contra o silenciamento imposto pelos colonizadores da América Latina (FREIRE, 1970; BOSI, 1992; MARTIN-BARBERO, 2014). A negação da palavra oprime e exclui os Povos Tradicionais daqui ao longo de mais de 500 anos de história, inclusive o Povo Tradicional Pomerano. Nesse sentido, a institucionalização da Comissão Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais – CNPCT –, através do Decreto Presidencial nº 6.040/2007, e a conquista de direitos linguísticos e de diversidade, pelo Decreto Presidencial nº 7.387/2010, fortalecem internamente as lutas do Povo Tradicional Pomerano por direitos

sociais, apoiados por outros Povos e Comunidades Tradicionais, bem como por instituições como as Universidades, SECADI, IBGE e IPHAN, entre outros, em suas lutas coletivas na construção de outro projeto de Brasil. A base desse processo encontra crescentemente, na educação pública de qualidade para todos, no direito à diversidade linguística e cultural, ferramentas de lutas coletivas.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz? São Paulo: Loyola, 1999.
- BARROS, P. de. **Francisco Seibel e Emílio Schultz**: dois fotógrafos num casamento pomerano. Vitória: Ed. do Autor, 2010.
- BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto Federal nº 6.040**, de 07 de fevereiro de 2007. Institui Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNCPT). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm> Acesso em: 10 jul. 2014.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto Federal nº 7.387**, de 09 de dezembro de 2010. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm> Acesso em: 10 jul. 2014.
- BUCHHOLZ, W. **Pommer**; Deutsche Geschichte im Osten Europas. Berlin: Siedler Verlag, 1999.
- CASTELLUBER, A. **Ensino primário e matemática dos imigrantes e descendentes germânicos em Santa Leopoldina, Espírito Santo, Brasil (1857-1907)**. 2014. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- DELBONI, J. H. B. **Imagens e memórias da escola multisseriada pomerana**. 2015, 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2016.
- DETTMANN, J. M. **Práticas e saberes da professora pomerana**: um estudo sobre interculturalidade. 2014. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2014.
- ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Governador de Estado. Decreto Estadual n. 3.248-R, de 11 de março de 2013. Cria a Comissão Estadual do Espírito Santo de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (CEDSPCT-ES). **Diário Oficial do ES**, Vitória-ES, p. 11-12, 12 mar. 2013.
- FOERSTE, E. Cultura e língua pomeranas: Diálogos interculturais sobre ensino bilíngue. In: SEMINÁRIO IBERO-AMERICANO DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, Foz do Iguaçu, Universidade da Integração Latinoamericana/Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2014. **Anais...** Foz do Iguaçu: UILA/IPHAN, 2014. p. 29-52.
- FOERSTE, E. **Língua pomerana na atualidade**: um diálogo sobre patrimônio cultural do Povo Tradicional Pomerano. Vitória-ES: UFES, 2016b. (Documento de trabalho)

- FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FOERSTE, E. Políticas linguística e cultural: os Povos Tradicionais do Brasil no Estado do Espírito Santo. In: DEUTSCHER LUSITANISTENTAG: UMBRÜCHE UND AUFBRÜCHE, 11., RWTH Universität Aachen/Deutscher Lusitanistenverband e. V. (DLV), 2015. **Anais...** Aachen/Alemanha: DLV, 2015. p. 191-192.
- FOERSTE, E. **Por uma articulação nacional do Povo Tradicional Pomerano**. Vitória-ES: UFES, 2016a. (Documento de trabalho)
- FOERSTE, E.; KOELER, E. Comunidade de resistência: memórias de comunidade de descendentes pomeranos no Brasil. In: DEUTSCHER LUSITANISTENTAG: UMBRÜCHE UND AUFBRÜCHE, 11., RWTH Universität Aachen/Deutscher Lusitanistenverband e. V. (DLV), 2015. **Anais...** Aachen/Alemanha: DLV, 2015, p. 104-105.
- FORNET-BETANCOURT, R. **Transformación intercultural de la filosofía**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- GERALDI, J. W. et al. **O texto na sala de aula**. Cascavel-PR: ASSOESTE, 1983.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HARTWIG, A. V. G. **Professores(as) pomeranos(as): um estudo de caso sobre o Programa de Educação Escola Pomerana – PROEPO – no município de Santa Maria de Jetibá/ES**. 2011. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2011.
- INNACHIN, K. T. **Die Geschichte Pommerns**. Rostok: Hinstorff Verlag, 2008.
- JACOB, J. K. **População pomerana no Estado do Espírito Santo – Brasil**. Vila Pavão-ES: Secretaria Municipal de Cultura, 2012. (documento de trabalho)
- KOELER, E. **Uma professora pomerana e sua comunidade**. 2016. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2016.
- KREUTZ, L. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 159-176, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a10.pdf>>. Acessado em: 25 ago 2016.
- KÜSTER, S. B. **Cultura e língua pomeranas: um estudo de caso em uma escola do Ensino Fundamental no município de Santa Maria de Jetibá – Espírito Santo – Brasil**. 2015. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2015.
- LUFT, C. P. **Língua e liberdade: por uma nova concepção de língua materna**. Porto Alegre: L&PM, 1985.
- MARTIN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MIAN, B. G. **Educação de filhos de imigrantes alemães no Espírito Santo: um processo pouco explorado**. 1993. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 1993.

MORETO, C. **Gerações de professores de classes multisseriadas do campo**. 2015. 381 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2015.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: E.P.U., 1974.

PERES, E. P.; BREMENKAMP, E.; FOERSTE, E. Análise sociolinguística da manutenção da língua pomerana em Caramuru, Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo. **Veredas**, Juiz de Fora, n. 19, p. 50-70, 2015.

PERES, E. P.; BREMENKAMP, E.; FOERSTE, E. Políticas linguísticas e o ensino bilíngue português-pomerano em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo. Vitória-ES: UFES, 2016. (No prelo)

RAMLOW, L. **Conflitos no processo de ensino-aprendizagem escolar de crianças de origem pomerana**: diagnóstico e perspectiva. 2004. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2004.

SANTA MARIA DE JETIBÁ-ES. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica para a educação básica da área de conhecimento**: língua pomerana. Santa Maria de Jetibá-ES: Secretaria Municipal de Educação, 2011a.

SANTA MARIA DE JETIBÁ-ES. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 1.376/2011**. Santa Maria de Jetibá-ES: Prefeitura Municipal, 2011b.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHAEFFER, S. C. B. **Descrição fonética e fonológica do pomerano falado no Espírito Santo**. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2012.

SCHAFFEL-BREMENKAMP, E. **Análise sociolinguística da manutenção da língua pomerana em Santa Maria Jetibá, Espírito Santo**. 2014. 291 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2014.

SILLER, R. R. **A constituição da subjetividade no cotidiano da Educação Infantil**. 1999. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 1999.

SIMÕES, R. H. S.; SALIM, M. A. A. A organização de grupos escolares capixabas na cena republicana do início do século XX: um estudo sobre a Reforma Gomes Cardim (1908-1909). **Cad. Pesq. Educ.**, Vitória-ES, v. 18, n. 35, p. 93-111, 2012.

TRESSMANN, I. **Da sala de estar à sala de baile**: estudos etnolinguísticos de comunidades camponesas pomeranas do Estado do Espírito Santo. 2005. 335 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2005.

WAIANDT, M. P.; EMMERICH, C. **Projeto pró-pomerano**. Santa Maria de Jetibá-ES: Secretaria Municipal de Educação, s.d. (*mimeo*).

WEBER, M. G. **A escolarização entre descendentes pomeranos em Domingos Martins**. 1998. 315 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 1998.

WEINREICH, U. **Language in contact**: findings and problems. Paris: The Hague Mouton, 1970.

NOTAS

¹ Declaramos que as abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas. Declaramos que não foram omitidas informações relativas a órgãos e/ou instituições financiadoras.

² Nos anos de 1980, emergiu um debate sobre produção textual na escola, notadamente, sobre o ensino da língua materna e os padrões de correção gramatical, que não respeitavam as expressões regionais. Cf.: GERALDI, J. W. et al., 1983. Polemiza-se esta abordagem com publicações que se sucederam desde então. Destacamos aqui especialmente os livros: a) *Língua e liberdade: por uma nova concepção de língua materna* (LUFT, 1985); b) *Preconceito linguístico: o que é, como se faz?* (BAGNO, 1999). As discussões contemporâneas ampliaram e aprofundaram o debate em torno da diversidade linguística e, através da pressão exercida pelos movimentos da sociedade civil organizada, em 2010 foi publicado o Decreto nº 7.387 (BRASIL, 2010), que instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). Contudo, esse tema ainda não alcançou satisfatoriamente as políticas voltadas à elaboração de currículos escolares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

³ O termo “Povo Tradicional” é definido a partir do Decreto nº 6.040/2007 (BRASIL, 2007), no Art. 3º, parágrafo I, como abordaremos à frente. Esse decreto instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

⁴ Pomerano é um povo tradicional (BRASIL, 2007). Os primeiros pomeranos chegaram ao Brasil em 1856, vindos da Pomerânia, região localizada no Mar Báltico, norte da Europa. No Estado do Espírito Santo, Região Sudeste do Brasil, ocuparam parte da região montanhosa, hoje compreendida entre os municípios de Domingos Martins, Santa Maria de Jetibá e Santa Leopoldina, acerca de 50 quilômetros do Porto de Vitória, onde desembarcaram a partir de 1859. São trabalhadores da terra, realizam a agricultura familiar e falam a língua pomerana, a qual é crescentemente estudada enquanto língua minoritária (TRESSMANN, 2005; SCHAEFFER, 2012; SCHAFFEL-BREMENKAMP, 2014; PERES; BREMENKAMP; FOERSTE, 2015). Em diversas escolas do campo junto ao Povo Tradicional Pomerano, muitas crianças chegam sem saber falar português. Para esses sujeitos, o contato com uma segunda língua, isto é, o português e sua aprendizagem formal, dão-se a partir do momento em que ingressam na escola, portanto.

⁵ O pomerano permaneceu por muito tempo como língua ágrafa, que não se confunde com o idioma alemão, conforme Tressmann (2005), Schaeffer (2012) e Schaffel-Bremenkamp (2014).

⁶ Pesquisas em andamento sobre o Povo Tradicional Pomerano buscam captar aspectos sobre suas práticas linguístico-culturais ontem e na atualidade, com ênfase nas questões que se referem aos contatos entre línguas em contextos regionais diferenciados entre si, porém marcados pela interculturalidade (Cf.: DETTMANN, 2014; DELBONI, 2016; PERES; BREMENKAMP; FOERSTE, 2015, 2016), o que não constitui tema específico neste artigo. Cabe ressaltar, no entanto, que já se acumularam debates acadêmicos sobre cultura e língua pomeranas a partir de estudos realizados em Domingos Martins e Santa Maria de Jetibá, que contribuíram para implementação de projeto diferenciado de educação (Cf.: HARTWIG, 2011; DETTMANN, 2014; KÜSTER, 2015; PERES; BREMENKAMP; FOERSTE, 2015, 2016), bem como para a cooficialização da língua pomerana em municípios do Estado do Espírito Santo, conforme discutido neste artigo.

⁷ A chamada *Era Vargas* refere-se ao período em que Getúlio Vargas governou o Brasil de forma contínua, por 15 anos, de 1930 a 1945.

⁸ O Senhor Emílio Schultz (1904-1988) era agricultor familiar pioneiro e fundador da comunidade de Lajinha, Pancas – ES. Até hoje é reconhecido como aquele que registrou de forma única em imagens fotográficas aspectos da cultura e saberes dos pomeranos no Estado do Espírito Santo. Cf.: BARROS, 2010.

⁹ Escolas comunitárias, grupos escolares, classes multisseriadas são três diferentes formas pelas quais se realizou a escolarização do filho do trabalhador do campo. A oferta de escolas públicas em contexto rural não se universalizou e muitas iniciativas para fomentar a educação das gerações partiram da comunidade. As escolas comunitárias constituíram-se a partir da iniciativa das comunidades, especialmente de imigrantes, para suprir a ausência do Estado na oferta de escolas para formação dos seus filhos, especialmente no meio camponês. No início do período republicano, predominaram os grupos escolares. Segundo a Lei 545 de 1909, as escolas primárias eram classificadas como escolas isoladas, mistas, noturnas, reunidas, grupos escolares e Escola Modelo, essa última anexa à Escola Normal. Em regiões com baixa densidade demográfica, as escolas multisseriadas atendem às crianças em diferentes idades e séries, na mesma sala, com um único professor. Na atualidade, as classes multisseriadas ainda são, por vezes, a única proposta de escola para atender os filhos dos camponeses.

¹⁰ ESPIRITO SANTO (Estado). Presidente de Estado (1925-1928: Avidos) Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 15 de abril de 1926 [por] Florentino Avidos, Presidente do Estado do Espírito Santo. Vitória: S. I., 1926.

¹¹ Mian (1993) e Weber (1998) investigaram processos de escolarização pomerana em Melgaço (comunidade situada no interior de Domingos Martins), cujos estabelecimentos de ensino foram fundados pelos imigrantes assim que chegaram da Pomerânia no ES, na segunda metade do século XIX. Hartwig (2011), Dettmann (2014) e Küster (2015), por sua vez, focaram as pesquisas em escolas de Santa Maria de Jetibá, criadas de modo semelhante. Em ambos os municípios, identificou-se que as crianças atendidas nas escolas, descendentes de pomeranos, não falam nem compreendem o português.

¹² As escolas rurais são uma herança do período colonial e escravagista. Na sua gênese estão relacionadas ao projeto dos jesuítas, que reforçava e consolidava processos de colonização, cuja prática de aculturação estava diretamente relacionada à catequese. Cf.: SAVIANI, 2013.

¹³ “Parceria” e “colaboração” são conceitos discutidos por Foerste (2005), quando analisa práticas sociais em que sujeitos e instituições se organizam para resolver problemas decorrentes da falta de políticas públicas por omissão do Estado. Cf.: FOERSTE, 2005.

Submetido: 08/10/2015

Aprovado: 03/08/2016

Contato:

Erineu Foerste

Rua Antônio Régis dos Santos, nº 368, Itapoã

Vila Velha | ES | Brasil

CEP 27 999018604

ARTIGO

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR
BRASILEIRO: UM ESTUDO SOBRE O PERFIL SOCIOECONÔMICO
DE ESTUDANTES NOS ANOS 2010 A 2012**

Anandra Santos Ribeiro de Oliveira*

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto - MG, Brasil

Ivair Ramos Silva**

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto - MG, Brasil

RESUMO: Ao longo dos anos, o Ensino Superior brasileiro vem se caracterizando como excludente. Para combater essa realidade, várias foram as ações de ampliação de acessibilidade adotadas pelo Governo Federal no intuito de garantir que a população historicamente excluída pudesse também passar a frequentá-lo. Este artigo propõe, portanto, investigar a democratização do Ensino Superior brasileiro a partir do perfil socioeconômico de alunos pertencentes a esse nível educacional. Foram analisadas as características socioeconômicas de estudantes brasileiros dos anos de 2010, 2011 e 2012, a partir dos microdados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Para análise dos dados, foram utilizadas técnicas de análise descritiva e métodos estatísticos multivariados. Percebeu-se maior inserção de alunos de classes sociais menos favorecidas após a criação dos programas de inclusão social no Ensino Superior. No entanto, verifica-se, ainda, a presença de alguns marcadores de que a democratização ainda está em vias de construção.

Palavras-chave: Ensino Superior. Democratização do Ensino Superior. Políticas de inclusão social no Ensino Superior.

SOCIAL INCLUSION POLICIES IN BRAZILIAN HIGHER EDUCATION: A STUDY ON THE SOCIOECONOMIC PROFILE OF STUDENTS IN THE YEARS 2010-2012

ABSTRACT: Over the years, the Brazilian higher education has been characterized as exclusive. To combat this reality, there were several actions of accessibility expansion adopted by the Federal Government, enabling the historically excluded population could also pass to attend it. Therefore, this paper proposes to investigate the democratization of Brazilian high education based on socioeconomic profile of students. For this, we analyzed the

*Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: <anandraribeiro@gmail.com>.

**Doutor em Estatística pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pós-Doutorado em Estatística pela Harvard Medical School. Professor adjunto do Departamento de Estatística da Universidade Federal de Ouro Preto-MG, Brasil. É pesquisador convidado do Department of Population Medicine, Harvard Medical School and Harvard Pilgrim Health Care Institute, Boston, MA, USA. E-mail: <ivairrest@gmail.com>.

socioeconomic characteristics of Brazilian university in the years 2010, 2011 and 2012, from microdata provided by the National Institute of Educational Studies Anísio Teixeira (Inep). Data analysis has used techniques as descriptive analysis and multivariate statistical methods. It was noticed a greater inclusion of less favored social classes of students after the creation of social inclusion programs in higher education. However, we verify the presence of some markers that show democratization is still under construction.

Keywords: Higher education. Democratization of higher education. Social inclusion policies in higher education.

INTRODUÇÃO

Historicamente, o Ensino Superior brasileiro tem se mostrado excludente, na medida em que não possibilita o acesso igualitário da população, refletindo as desigualdades econômicas, sociais, políticas e culturais do país (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 1). Para a análise de tal fenômeno contribuem os estudos da Sociologia da Educação, ao trazerem evidências da relação entre origem social e maior ou menor participação no sistema escolar. Ou seja, descobre-se, a partir de inúmeras investigações, que a origem social poderia explicar trajetórias escolares mal ou bem-sucedidas, que poderiam assim ser identificadas, genericamente, por meio de menor ou maior acesso aos diversos níveis educacionais (NOGUEIRA; FORTES, 2004, p. 59).

Condizente com o argumento sociológico há o estudo feito pelo IBGE/PNAD, do ano de 2009, constatando que a participação no Ensino Superior de estudantes provenientes de famílias com os rendimentos mais baixos corresponde a apenas 3,4%. E, daqueles originários de famílias com rendimentos mais altos, corresponde a mais da metade dos matriculados nas instituições de Ensino Superior públicas e privadas (NEVES, 2014, p. 280). No entanto, para além de possíveis determinismos entre origem social e escolarização, em recente estudo sobre a ampliação da acessibilidade dos níveis educacionais brasileiros, Brito (2010) encontrou crescimento, nos últimos 50 anos, da população que chega e conclui o Ensino Básico (oito anos de estudo), havendo ainda muitas barreiras que se colocam para a conclusão do Ensino Médio e entrada nas universidades. Afirma, ainda, que, “com os ganhos em acessibilidade, os efeitos da origem social tendem a diminuir nos níveis básicos, indicando diminuição da desigualdade de oportunidades educacionais para estes níveis” (BRITO, 2013, p. 24), mas que, “a partir da entrada no Ensino Médio, a diminuição na desigualdade de oportunidades educacionais condicionada à origem social não é tão clara, e os níveis de desigualdade

tenderam à estabilidade ao longo do período analisado” (BRITO, 2013, p. 24). Santos e Cerqueira (2009) também compartilham dessa opinião quando afirmam que “quanto mais elevado é o nível de escolaridade, maior é a sua capacidade de excluir” (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 1). Para exemplificar, em 2013, segundo os dados disponibilizados pelo observatório do Plano Nacional de Educação¹, 93,4% de crianças entre 6 e 14 anos estavam matriculadas no Ensino Fundamental. No entanto, segundo a mesma fonte, apenas 71,7% concluíram tal etapa educacional, em 2013. Por conseguinte, apenas 59,5% de jovens entre 15 e 17 anos matriculam-se no Ensino Médio, de forma que apenas 16,6% dos jovens brasileiros na faixa etária de 18 a 24 anos matricularam-se no Ensino Superior.²

Como se nota, há um processo decrescente de participação da população em sistemas de ensino na medida em que se eleva o nível de escolaridade. Fica-se, assim, com a impressão de que, quanto maior o nível de escolaridade, maior é a dificuldade em atingi-lo e de desvencilhá-lo da origem social. Não diferentes são os dados informados por Lima (2014) sobre, atualmente, apenas 14,9% dos jovens com idades entre 18 e 24 anos estarem matriculados no Ensino Superior. Esse valor segue acompanhado, segundo Souza (2009), da baixa representatividade dos setores populares nesse seguimento, sobretudo negros e pobres.

As questões mencionadas introduzem a temática da expansão do acesso ao ensino brasileiro, em especial, ao Ensino Superior. Esse que tem sido alvo de ações governamentais voltadas exatamente para sua democratização, objetivando-se a superação da baixa acessibilidade se comparada com os outros níveis educacionais, bem como o compartilhamento do valor social atribuído à Educação Superior por possibilitar melhores colocações profissionais e possível mobilidade social.

Diante dessa problemática, esse artigo propõe, portanto, investigar o perfil socioeconômico de alunos entrantes no nível superior após a implantação dos programas de acessibilidade, como Programa Universidade para Todos (Prouni), Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), Programa Incluir, cotas raciais e sociais, Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), Sistema Universidade Aberta do Brasil, Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e demais ações afirmativas. Pois, compreende-se que estudar o perfil desses alunos configura-se como uma estratégia de reconhecimento da proporção de participação no Ensino Superior desses grupos e populações sub e super-representados. Para a investigação, portanto, foram analisadas as características do público de universitários brasileiros dos anos de 2010, 2011 e 2012, momento posterior aos programas maciçamente implantados. Para isso, foram

utilizados os microdados do Exame Nacional de Desempenho de Estudante (Enade) disponibilizados pelo Inep e que trazem características dos alunos do Ensino Superior brasileiro, analisados, por sua vez, por técnicas estatísticas descritivas e multivariadas.

Organizado em quatro seções, além da introdução, esse texto trata, na primeira parte, de breve histórico sobre o Ensino Superior no Brasil, de modo a apontar sua configuração atual e a temática da desigualdade educacional nesse nível de ensino. Em seguida, aborda-se o tema das políticas de inclusão social adotadas pelo governo. Serão apresentados, ainda, a metodologia, os resultados e as considerações finais.

HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Compreendido como a etapa educacional mais elevada, o Ensino Superior brasileiro, segundo Durham (2005), caracteriza-se como tardio, se comparado ao que aconteceu na América Espanhola. Pois, diferentemente da América Espanhola, que construiu, já no século XVI, no início de sua colonização, as universidades católicas, o Brasil não ergueu durante todo o período colonial universidades ou qualquer outro tipo de Instituição de Ensino Superior (IES). Foi apenas no início do século XIX, mais especificamente em 1808, que surgiram as primeiras IES. E, apenas, nos anos 1930 surgiram as primeiras universidades brasileiras.

Para fins didáticos, Durham divide a história do Ensino Superior em períodos. O primeiro, conhecido como monárquico, vai de 1808 a 1889 e caracterizou-se pela criação de cursos isolados, por iniciativa da Coroa Portuguesa, para formação de profissionais liberais. Foram criadas nessa época as escolas autônomas de Cirurgia e Anatomia, na Bahia e no Rio de Janeiro. Também no Rio de Janeiro foi criada a Academia de Guarda da Marinha; e, em 1810, a Academia Real Militar. O período seguinte, conhecido como Primeira República, vigorou de 1889 a 1930 e caracterizou-se pela descentralização do sistema, uma vez que surgiram, ao lado das escolas federais, as de natureza pública (estaduais ou municipais) e as privadas (DURHAM, 2005, p. 193). É válido ressaltar que nessa época, apesar da criação de 56 novas escolas superiores no Brasil, sendo a grande maioria privada, elas não se configuravam como universidades, mas como escolas autônomas centradas em cursos únicos (SANTOS; CERQUEIRA, 2009). Note-se que no período aludido já era marcante a presença da iniciativa privada à frente das IES.

Apenas no período seguinte, conhecido como Estado Novo (1930 a 1945), instalaram-se as primeiras universidades brasileiras, que somavam, ao todo, três: duas no Rio de Janeiro e uma em São Paulo.

Nessa época, a quantidade de universitários aproximava-se de 33.723 (SANTOS; CERQUEIRA, 2009). Já em 1945, esse valor se alterou para 42 mil alunos, estando 48% deles no ensino privado. Esse período se caracterizou pelas reformas educacionais que, ao atingirem o Ensino Superior, pouco alteraram sua estrutura. Pois, a reforma do governo Vargas instituiu as universidades e definiu o formato legal ao qual deveriam obedecer todas as instituições que viessem a ser criadas no Brasil, mas não propôs a eliminação das escolas autônomas e nem negou a liberdade para a iniciativa privada (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Sucessor do Estado Novo, outro período histórico, a Segunda República (1945-1964), caracterizou-se pela ampliação do número de universidades públicas, tendo em vista o período anterior em que foram criadas apenas três. Assim, entre 1946 e 1960, foram criadas 18 universidades públicas e 10 particulares, de maioria confessional católica e presbiteriana (SAMPAIO, 2000, p. 70-71). Manteve-se também nesse período a estabilidade da participação do setor privado, que acumulava entre 45% e 47% das matrículas (DURHAM, 2005). Por outro lado, aumentou-se a reivindicação por maior número de vagas nas IES públicas, o que suscitou a movimentação intensa de estudantes em torno da implantação de reformas universitárias. Esse movimento concentrou-se, principalmente, em torno da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 que, para o Ensino Superior, previa a expansão das universidades públicas e gratuitas. A intenção era as IES públicas substituírem todo o ensino privado. No entanto, após a aprovação da LDB de 1961, pouco se alterou a estrutura vigente, de modo a conservar o predomínio do setor privado e a desigualdade social e de acesso ao Ensino Superior.

Seguiu-se, assim, o período do Regime Militar e a Reforma (1964-1980). Marcado pela preocupação em suprimir a movimentação estudantil, o governo militar derrotou a mobilização universitária, primeiramente, para, em seguida, promover grande reforma educacional nessa área, onde se propôs a

[...] extinção da cátedra; fim da autonomia das faculdades; criação de institutos, faculdades e/ou escolas; introdução do sistema de créditos; ciclo básico antes da formação profissional; garantia da representação discente e docente; ingresso contínuo por carreiras e currículos mínimos fixados pelo MEC (não à flexibilização). (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 5)

Os mesmos autores apontam que, apesar da proposta, a reforma foi incompleta. Não houve verdadeira reforma curricular e a ampliação do sistema se deu simplesmente por meio da multiplicação da matrícula nos mesmos cursos tradicionais (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 6). Ainda assim, pulou-se de 95.961 matrículas, em 1960, para

134.500, em 1980. É importante ressaltar, igualmente, que já nessa época havia maior concentração de matrículas no ensino privado na região sudeste. Durham (2005) atribui isso à vinculação da expansão do setor privado à lógica de mercado, justificando, portanto, sua concentração nas regiões de maior desenvolvimento econômico.

Considerado como um período de crise política, tendo em vista a transição de regime político que estava por vir, os anos 1980 também ficaram conhecidos como a década da crise econômica e da inflação crescente. Isso pode ter ocasionado a estagnação do Ensino Superior, verificada por meio da queda da porcentagem de matrículas no ensino privado. Outra característica que marca esse período é a expansão, principalmente nas IES privadas, do número de cursos noturnos. Esses que foram criados pela demanda de atender a um público já inserido no mercado de trabalho que, por essa razão, não podia frequentar os cursos diurnos. Assim, segundo Durham (2005), em 1986, a taxa de matrículas em cursos noturnos privados era de 76,5%. Já nas IES federais, esse percentual caiu para 16%. Também houve, nesse período, aumento do número de universidades privadas, ou seja, passaram de 20 para 49, entre os anos de 1985 e 1990. Esse fato não significou, necessariamente, ampliação da inserção de egressos do Ensino Médio no Ensino Superior ou mesmo melhoria da qualidade do ensino para esse nível educacional. Afinal, tal expansão foi fomentada por grupos que apoiavam a massificação do ensino, seguida da obtenção de lucros e pouca preocupação com o desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa.

Na sequência, seguiram os anos 1990 e 2000, os quais tiveram como marco a aprovação da LDB de 1996, que agregou para o Ensino Superior:

[...] a explicitação dos variados tipos de IES admitidos. Por universidade se definiu a instituição que articulasse ensino e pesquisa. A nova Lei fixou a obrigatoriedade do credenciamento das instituições de ensino superior, precedida de avaliações, além de estabelecer a necessidade de renovação periódica para o reconhecimento dos cursos superiores. Se para as instituições públicas pouco ou nada afetou a implantação da nova Lei, para o setor privado representou uma ameaça de perda de *status* e autonomia. (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 7)

Além do mais, com vistas a monitorar a qualidade do Ensino Superior, criou-se, ainda na década de 1990, um sistema de avaliação conhecido como Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente conhecido como “Provão” e substituído, em 2004, pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), ainda em vigor e que passou a integrar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), englobando, além da avaliação do estudante, a avaliação das

IES e dos cursos. Criou-se, igualmente, em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que, em princípio, tinha a função de avaliar o Ensino Médio, mas foi posteriormente utilizado como alternativa ao tradicional vestibular das IES. Nesse período também se iniciou a oferta de cursos a distância para o Ensino Superior, previsto na LDB, de 1996 (as IES que se interessassem por oferecer tal modalidade deveriam obter o credenciamento específico da União).

Nos anos 2000, foram criadas, igualmente, metas de acesso ao Ensino Superior, descritas no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, que previam a ampliação das matrículas em IES para jovens na faixa etária de 18 a 24 anos de 12% para 30%. Propôs-se a política de reserva de vagas para egressos de escolas públicas, negros e indígenas nas IES públicas. Para as IES privadas, foram instituídos o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) – este substituiu o crédito rotativo. Também foram instituídos programas que envolvem diversificação acadêmica e de articulação do ensino, pesquisa e extensão, programas/ações de avaliação e de regulação do sistema, programas/ações de cooperação e relações internacionais, programas/ações de articulação da Educação Superior com a Educação **Básica** e programas/ações de acesso e permanência. A partir dos anos 2000, portanto, percebe-se que grande parte das ações voltadas ao Ensino Superior orienta-se para a ampliação de acesso ao mesmo.

No entanto, Durham (2005) afirma que a democratização do Ensino Superior brasileiro permanece atrelada à expansão da iniciativa privada, o que não garante o acesso universal. Esse fato é corroborado pelo último censo do Ensino Superior brasileiro, de 2012, que mostra a tendência histórica das IES brasileiras serem, em sua maioria, vinculadas à rede privada (87,4%, contra 12,6% das IES da rede pública). Além disso, o aludido censo aponta os cursos das IES privadas oferecerem, em média, mais vagas que os cursos em IES públicas, apesar de os cursos das IES públicas terem, em média, procura maior que os cursos das IES privadas, considerando-se a média de inscritos nos processos seletivos (INEP, 2014)

Como se nota, o atual quadro de acesso ao Ensino Superior guarda semelhanças com o que se vivenciou historicamente, pois, permanecem características como a ampla participação do setor privado nessa etapa de ensino, se comparado ao restrito crescimento da rede pública. Soma-se a esse conjunto de características a desigualdade geográfica de acesso. Martins (2000) exemplifica essa iniquidade regional ao relatar que o Sudeste abriga 59% das IES; enquanto o Sul e o Nordeste, 13% cada; já o Centro-Oeste, 15%; e o Norte, apenas 4%. Esse mesmo autor chama

a atenção para a continuidade de um modelo universitário marcado por diferenciações entre ensino de elite/ensino de massa, cursos dominados por camadas privilegiadas socialmente, divisão entre aqueles que acessam o nível da graduação/pós-graduação, etc.

Por outro lado, é necessário apontar mudanças como maior número de pessoas do sexo feminino nas IES, assim como maior volume de estudantes que conciliam estudo e trabalho, além da crescente incorporação de público diferenciado socialmente, mediante programas de inclusão no Ensino Superior. Observa-se também incremento na titulação de professores universitários, em razão da regulamentação da LDB/1996, que sugere um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado (BRASIL, 1996). Além do aumento, ainda que discreto, do número de universidades públicas, seguido do decréscimo do número de faculdades isoladas. Para exemplificar, ainda citando Martins (2000), em 1980, havia no país 797 estabelecimentos isolados que diminuíram para 727 no ano de 1998. Durante o mesmo período, as 65 universidades existentes passaram para 153, registrando crescimento de 135%. Enquanto o número de universidades federais permaneceu praticamente estável durante esse período, as estaduais triplicaram, passando de nove para trinta instituições.

Como se nota, o Ensino Superior brasileiro guarda em sua expansão traços de sua história pregressa, apesar de novas condições de existência. Por esse motivo, tem-se dado ênfase aos programas de inclusão social no Ensino Superior, buscando-se exatamente sanar as desigualdades presentes nas décadas anteriores. Na seção seguinte, esses programas serão mais bem descritos.

POLÍTICAS CRIADAS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Ao se tratar da expansão do acesso ao Ensino Superior torna-se central nos debates a problemática do acesso desigual, surgindo reflexões em torno da necessidade da implantação de medidas que propiciem a inclusão e reparação social, tais quais as ações afirmativas. Essas, a partir de Barbosa (2005, p. 9), podem ser compreendidas como “um conjunto de políticas de caráter público ou privado que visa atender a grupos específicos com o intuito de corrigir desvantagens em termos sociais, políticas e econômicas oriundas de processos históricos de discriminação”. As ações afirmativas aparecem no Ensino Superior a partir de iniciativas como: Programa Universidade para Todos (Prouni), cotas raciais e sociais, Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e Bolsa Permanência. Segundo o Grupo de Estudos

Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEEMA), do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da UERJ, essas seriam as ações afirmativas mais importantes no Brasil (UERJ, 2014).

De modo geral, esses programas beneficiam o público estudante de escola pública ou que tenha estudado com bolsa em escola particular, pretos, pardos, indígenas ou quilombolas e deficientes físicos (UERJ, 2014). Para melhor compreendê-los, esses programas podem ser divididos em ações voltadas para a iniciativa privada e pública, com exceção da Bolsa Permanência, utilizada em cursos gratuitos e não gratuitos. Assim, ligados exclusivamente à iniciativa privada estão o Prouni e o Fies; e, ligados às IES públicas, o sistema de cotas raciais e sociais.

Programas direcionados para as IES privadas

Criado em 1999, o Fies, entre os programas mencionados, foi o primeiro a ser instituído pelo Governo Federal, sendo regulamentado pela Medida Provisória nº 1.827 (BRASIL, 1999a), inicialmente, e, posteriormente, pelas Portarias MEC nº 860 (BRASIL, 1999b) e nº 1.386/1999 (BRASIL, 1999c) e a Resolução CMN nº 2.647 (BANCO CENTRAL, 1999). Voltado para o financiamento de cursos de graduação não gratuitos, o Fies poderá ser solicitado apenas por alunos com renda familiar mensal bruta de no máximo 20 salários mínimos e poderá ser utilizado para financiar 100% da mensalidade de um curso ou 50% da mensalidade em situações nas quais o aluno possuir uma bolsa de 50% do Prouni. A definição pelo financiamento de 50% ou 100% passa pela análise da renda familiar mensal bruta e do comprometimento dessa renda com os custos da mensalidade. Outra característica do programa refere-se ao início do pagamento do financiamento feito, que acontecerá após o término do curso, isto é, a primeira parcela do pagamento do Fies deve ser paga 18 meses (um ano e meio) após o término da faculdade. É importante lembrar que o apoio restringe-se ao pagamento das mensalidades, não cobrindo, portanto, gastos com transporte, roupas, comida, livros, entre outros. Em 2013, o MEC contabilizou a marca de 556.000 contratos estabelecidos. E, desde 2010, tem-se a marca de 1,6 milhão de alunos beneficiados (PORTAL BRASIL, 2014). É importante ressaltar que o Fies também adota o critério racial, ou seja, inclui o quesito cor/raça na composição do índice de classificação, aumentando as chances de os solicitantes negros, por exemplo, conseguirem o financiamento (LIMA, 2010).

Também ligado à iniciativa privada tem-se o Prouni. Criado em 2004 e implantado por meio da Lei Federal nº 11.096/2005, ele oferece, em contrapartida, a isenção de alguns tributos àquelas instituições de

ensino que aderem ao programa. Segundo Lima (2010), o Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda em cursos de graduação e sequenciais de formação específica de instituições privadas de Educação Superior. Esse mesmo programa, segundo Lima (2010), apresenta política de cotas para os que se autodeclararam pretos, pardos ou índios e optam por serem beneficiários desse sistema no ato de inscrição. As instituições de Ensino Superior participantes do Prouni devem destinar um percentual de bolsas para utilização do público geral e para os cotistas. Para esses últimos, a proporção deverá se basear no número de cidadãos pretos, pardos e índios, por unidade da federação, segundo o último censo do IBGE, devendo o beneficiário se enquadrar em um dos critérios gerais de seleção do programa, a saber: ter renda familiar *per capita* de até três salários mínimos; ter realizado o Ensino Médio em escola pública ou em escola privada com bolsa integral da instituição; ter cursado o Ensino Médio parcialmente em escola pública e parcialmente em escola privada com bolsa integral da instituição; ser pessoa com deficiência; ser professor da rede pública de Ensino Básico, em efetivo exercício, integrando o quadro permanente da instituição, e estar concorrendo a vaga em curso de licenciatura, Normal Superior ou Pedagogia (nesse caso, a renda familiar por pessoa não é considerada); ter realizado a prova do Enem na edição imediatamente anterior ao processo seletivo do Prouni e obter a nota mínima nesse exame estabelecida pelo MEC, que é, atualmente, de 450 pontos.

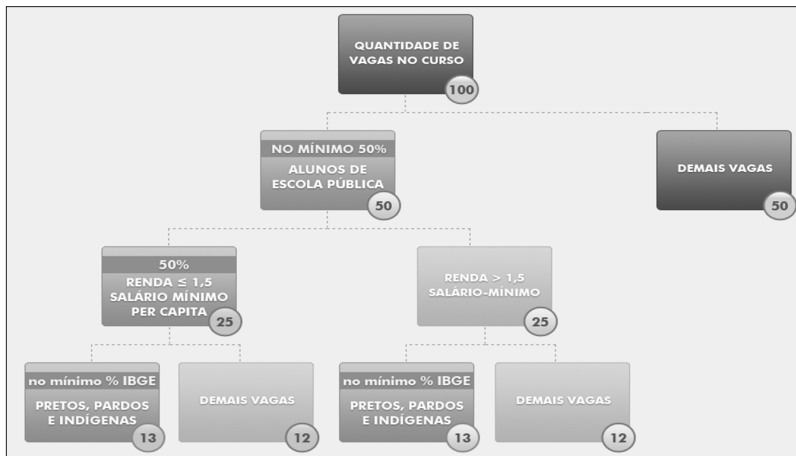
Programas mistos

Nessa divisão há apenas o programa Bolsa Permanência. Considerado misto por ser utilizado tanto na iniciativa privada quanto pública, trata-se de ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais e particulares de Ensino Superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. O recurso é pago diretamente ao estudante de graduação por meio de um cartão de benefício e aproxima-se do valor mensal de R\$ 400,00. A bolsa permanência é um benefício com o valor máximo equivalente ao praticado na política federal de bolsas de iniciação científica, concedido apenas a estudantes com bolsa integral do Prouni em utilização, matriculados em cursos presenciais com no mínimo seis semestres de duração e cuja carga horária média seja igual ou superior a seis horas diárias de aula, de acordo com os dados cadastrados pelas instituições de ensino junto ao MEC.

Programas direcionados para as IES públicas

Ligado às IES públicas está o sistema de cotas raciais e sociais. Apesar de muitas universidades públicas terem inserido em suas regulamentações o sistema de cotas, desde 2002, a Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), que organiza essa modalidade de ação afirmativa, foi aprovada apenas em agosto de 2012, passando a legitimar a reserva de vagas nas universidades públicas para estudantes de escola pública, com renda familiar mensal igual ou inferior a um salário mínimo e meio, autodeclarados pretos, pardos, indígenas ou deficientes. As reservas seriam, assim, por curso e turno, em universidades públicas, exclusivamente, de modo a conceder no mínimo 50% das vagas totais de um curso para alunos oriundos de escolas públicas. Para fins de cumprimento da lei, 50% dessas vagas reservadas deverão ser destinadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*. Por fim, distribuem-se 50% dessas últimas vagas discriminadas por renda para estudantes autodeclarados negros, pardos, indígenas e deficientes. O sistema de cotas funcionaria, portanto, da seguinte forma:

FIGURA 1 – Funcionamento da distribuição das cotas segundo o MEC



Fonte: MEC.³

Daflon, Feres Júnior e Campos (2013) relatam, no entanto, que, das 70 universidades públicas brasileiras que hoje têm um programa de ação afirmativa, apenas 50% (n=35) delas usam o sistema de cotas, de forma a reservar vagas para os beneficiários dos programas. Outras sete universidades oferecem o sistema de bonificação no vestibular como forma de atribuir vantagem adicional ao candidato que atenda aos critérios estabelecidos pela lei de cotas. Há ainda três

universidades que adotam a medida de acréscimo de vagas aos seus cursos, reservando-as para os candidatos que se enquadrem no perfil das cotas. As demais universidades combinam, por sua vez, os três procedimentos mencionados, cotas, bônus e acréscimo de vagas. A não uniformidade observada das políticas afirmativas praticadas nas universidades brasileiras poderá ser superada na medida em que a Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), for implementada. Isso não só tornará heterogêneo o público que frequenta a educação superior, no sentido de legitimar a diversidade social e racial, como também possibilitará que ações afirmativas possam contribuir para a política pública brasileira se configurar como redistributiva e promotora do reconhecimento identitário, ligada a questões de reconhecimento social e racial, portanto (DAFLON, FERES JÚNIOR, CAMPOS, 2013).

Consideram-se, ainda, como promotores conjuntos da democratização do ensino superior: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a Universidade Aberta do Brasil, Programa Incluir, Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, pois possibilitaram ampliar o acesso e a permanência na educação superior. No entanto, não focaremos nossa análise sobre essas ações conjuntas, tendo em vista a dificuldade de mensurá-las – pela ausência de bancos de dados disponíveis – e agregá-las, portanto, ao nosso objetivo inicial de caracterizar o perfil de alunos que adentram no Ensino Superior, levando-se em consideração aqueles que o conseguem por meio de políticas afirmativas.

ABORDAGEM ANALÍTICA

Para a realização deste estudo, utilizaram-se como recurso metodológico para tratamento dos dados as técnicas de análise descritiva e métodos estatísticos multivariados. A escolha de tais técnicas deu-se em razão da natureza do objeto investigado, a saber, perfil socioeconômico dos estudantes universitários, que, para a estatística, são variáveis aleatórias e, por isso, possivelmente, apresentam correlações. Considerou-se, portanto, a análise multivariada como o mecanismo mais adequado para a análise proposta. Os dados utilizados foram extraídos de base de dados pública disponibilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Utilizaram-se, portanto, os dados compilados do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), dos anos de 2010, 2011 e 2012. O recorte temporal justifica-se por ser o período posterior aos programas de acessibilidade maciçamente implantados e que continha as variáveis socioeconômicas de interesse: idade; tipo

de escola onde se cursou o Ensino Médio (público ou privado); tipo de IES em que se estuda (pública ou privada); tipo de organização acadêmica da IES na qual se estuda (universidade, centro universitário ou faculdade); raça/etnia; renda familiar e política afirmativa associada à entrada na IES. A amostra é composta de universitários de todas as regiões do Brasil, de IES públicas e privadas, somando-se, ao todo, cerca de 1.187.469 de estudantes respondentes, dos cursos das áreas de Ciências Agrárias, Biológicas, Saúde, Exatas e da Terra, Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes e Tecnólogos. Trata-se, assim, de estudo transversal, na medida em que examinou, em único momento, 2010 a 2012, cada uma das áreas. Não se procurou estimar as variações das informações socioeconômicas em anos distintos, de tal forma que se avaliassem as transformações desses mesmos elementos ao longo do tempo. O próprio formato de aplicação do Enade em ciclos favoreceu a análise transversal, pois os dados do período 2010-2012 abordaram grupos distintos, de modo que, apenas ao final de três anos, todos os cursos e áreas seriam avaliados. Assim, os cursos/áreas contemplados em 2010 não foram estudados em 2011, tampouco em 2012. A título de exemplificação, no ano de 2010 foram avaliados os campos da Saúde, Ciências Agrárias e áreas afins. Já no ano de 2011, Ciências Exatas, licenciaturas e áreas afins. E, por fim, em 2012, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e áreas afins. Dessa forma, considerou-se o estudo transversal adequado à proposta do artigo, uma vez que não estavam disponíveis, para consulta pública, dados repetidos dos anos subsequentes (longitudinais) para as diferentes áreas.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Nas seções a seguir, serão apresentadas as análises feitas a partir da base de dados disponibilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de modo a descrever o perfil socioeconômico do público estudado: alunos que participaram do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade) nos anos de 2010, 2011 e 2012.

Descritivas globais

Os exames do Enade nos anos de 2010, 2011 e 2012 contaram com a participação de 1.386.466 alunos. Destes, 85,6% (n=1.187.469) responderam ao questionário socioeconômico e 14,4% (n=198.997) foram contabilizados como não respondentes. O detalhamento da participação de alunos por ano pode ser visualizado por meio da

Tabela 1, que sugere haver tendência de aumento no percentual de respondentes ao longo dos anos, o qual saltou de 74,5%, observado em 2010, para 92% no ano de 2012.

TABELA 1 – Total de alunos participantes do Enade e respondentes do questionário socioeconômico nos anos 2010, 2011 e 2012

Ano do ENADE	Total de Alunos	Respondentes do quest. Socioeconômico	%
2010	422.896	314.960	74,5
2011	376.219	332.233	88,3
2012	587.351	540.276	92,0
Total	1.386.466	1.187.469	85,6

Fonte: Elaboração pelos autores a partir do banco de dados do Inep.⁴

Os percentuais das variáveis socioeconômicas (idade, tipo de instituição onde se cursou o Ensino Médio, raça/etnia, renda familiar e tipo de organização acadêmica da IES vinculada ao aluno), por sua vez, estão descritos na Tabela 2 e serão detalhados, a seguir. Os percentuais observados estão discriminados por área de formação e subsidiarão as análises da próxima seção.

TABELA 2 – Distribuição percentual dos respondentes do questionário socioeconômico por área de formação

Áreas	% respondentes por área	Idade		Categoria Ens. Médio		Categoria IES		Raça/Etnia					Renda Familiar		Organização Acadêmica		
		18 a 24	>24	Público	Privado	Público	Privado	Branco	Negro	Pardo	Amarelo	Indígena	Até 3 Sal. Mínimos	Mais que 3 Sal. Mínimos	Universidade	Centro Univ.	Faculdade
Ciências Agrárias	2,7	73,5	26,5	44,4	55,6	62,6	37,4	66,9	5,3	25,0	2,0	0,7	46,3	53,7	69,8	7,8	22,5
Ciências Biológicas	2,7	60,6	39,4	57,6	42,4	36,4	63,6	62,2	6,5	28,9	1,8	0,7	40,1	59,9	58,9	15,2	25,9
Ciências da Saúde	23,5	60,4	39,6	44,3	55,7	21,3	78,7	64,1	6,5	26,8	2,0	0,6	38,8	61,2	49,2	17,6	33,2
Ciências Exatas e da Terra	3,8	43,8	56,2	66,4	33,6	41,6	58,4	62,1	6,8	28,4	2,0	0,7	29,8	70,2	65,2	11,0	23,9
Ciências Humanas	11,7	25,9	74,1	76,1	23,9	30,7	69,3	56,0	9,7	32,2	1,2	0,8	45,9	54,1	61,3	10,2	28,5
Ciências Sociais Aplicadas	35,9	40,2	59,8	58,4	41,6	15,7	84,3	64,4	6,4	26,8	1,8	0,6	30,2	69,8	48,7	15,0	36,4
Engenharias	3,7	42,2	57,8	47,3	52,7	38,9	61,1	71,7	4,5	20,6	2,8	0,4	15,4	84,6	65,3	14,2	20,4
Linguística, Letras e Artes	2,6	31,1	68,9	75,6	24,4	53,3	46,7	52,7	9,3	35,7	1,4	0,9	45,8	54,2	72,8	8,8	18,4
Tecnólogos	13,4	31,7	68,3	75,5	24,5	7,7	92,3	60,4	8,1	29,0	1,8	0,6	36,8	63,2	42,2	24,8	33,0
Total	100,0	43,53	56,47	59,4	40,6	22,4	77,6	62,6	7,1	27,9	1,8	0,6	35,3	64,7	52,1	15,8	32,1

Obs.: para a variável “Categoria de Ensino Médio” foram somadas as contagens das categorias “todo em escola pública” com “maior parte em escola pública”.

Fonte: Elaboração pelos autores a partir do banco de dados do Inep.

Áreas e cursos frequentados pelos estudantes do Ensino Superior

Observa-se, de modo geral, que os alunos do Ensino Superior concentram-se nas áreas de Ciências Sociais (35,9%), seguidos das áreas de Ciências da Saúde (23,5%), Tecnólogos (13,4%), Ciências Humanas (11,7%), Ciências Exatas e da Terra (3,8%), Engenharias (3,7%), Ciências Agrárias (2,7%), Biológicas (2,7%) e, por fim, Linguística, Letras e Artes (2,6%).

Os cursos que participaram da amostra foram aglutinados em grandes áreas objetivando-se otimizar as análises, o que evitou a fragmentação dos resultados. A Tabela 3 apresenta a composição das grandes áreas.

TABELA 3 – Distribuição dos cursos por área de formação

Ciências Sociais Aplicadas	Ciências Exatas e da Terra	Ciências Biológicas	Engenharias
Direito; Administração; Ciências Contábeis; Turismo; Economia; Arquitetura e Urbanismo; Comunicação; Serviço Social; Relações Internacionais; Secretariado Executivo.	Matemática; Física; Química e Ciência da Computação.	Ciências Biológicas.	Geológica; Agrimensura; Cartográfica; Civil; Recursos Hídricos; Sanitária; Elétrica; Industrial Elétrica; Eletrotécnica; Computação; Comunicações; Redes de Comunicação; Eletrônica; Mecatrônica; Controle e Automação; Telecomunicações; Industrial Mecânica; Mecânica; Aeroespacial; Aeronáutica; Naval; Bioquímica; Biotecnologia; Industrial Química; Química; Alimentos; Indústria Têxtil; Têxtil; Materiais; Física; Metalúrgica; Produção; Ambiental; Industrial de Minas; Petróleo e Pesca.
Ciências da Saúde	Ciências Agrárias	Ciências Humanas	Linguística, Letras e Artes
Biomedicina; Medicina; Nutrição; Farmácia; Enfermagem; Educação Física; Fisioterapia; Fonoaudiologia; Terapia Ocupacional.	Agronomia; Engenharia Florestal; Engenharia Agrícola; Zootecnia; Medicina Veterinária; Ciência e Tecnologia de Alimentos.	Filosofia; Ciências Sociais [Sociologia e Ciências Políticas]; História, Geografia; Psicologia; Educação [Pedagogia].	Letras; Artes; Música; Design.

Fonte: Elaboração pelos autores a partir do banco de dados da Capes.⁵

Faixa etária

No que diz respeito à idade dos universitários, nota-se a concentração de pessoas na faixa etária de 25 anos ou mais (56,47%). Observa-se, igualmente, que as áreas que abrigam em maior frequência alunos na faixa etária de 18 a 24 anos são as Ciências Agrárias (73,5%), Biológicas (60,6%) e da Saúde (60,4%). Ao contrário, os alunos mais velhos encontram-se nas áreas de Ciências Humanas (74,1%), Linguística, Letras e Artes (68,9%) e Tecnólogos (68,3%).

Tipo de Ensino Médio cursado e tipo de IES que cursa atualmente

Quanto ao tipo de Ensino Médio cursado, público ou privado, identifica-se que 59,4% dos respondentes cursaram o referido nível educacional em escolas públicas. No entanto, apesar desse considerável volume de alunos oriundos de escolas públicas, verifica-se que apenas 22,4% dos estudantes brasileiros investigados acessam o Ensino Superior público. Assim, grande parte dos alunos das IES, em torno de 77,6%, está nas instituições privadas, apesar de proveniente do Ensino Médio público. Ao que parece, repete-se a estrutura de funcionamento contraditória do nosso sistema educacional, já mencionada por Souza (1990/1991) e por Nogueira (2003). Pois, constata-se a existência de trajetórias escolares que passam pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio em escolas públicas, mas que acessam somente o Ensino Superior privado. Souza (1990/1991) denomina isso “circuito vicioso” e seria, segundo Nogueira, (2003), próprio aos mais desafortunados.

Raça/etnia

Já em relação à raça/etnia, percebe-se o predomínio de pessoas autodeclaradas brancas (62,6%), seguido de pardos (27,9%), negros (7,1%), amarelos (1,8%) e indígenas (0,6%). Ressalta-se, ainda, a maior concentração de alunos autodeclarados brancos e amarelos na área de Engenharia (71,7%). Por outro lado, a maior concentração de negros está nas áreas de Ciências Humanas. Já as áreas de Linguística, Letras e Artes contêm o maior número de pardos e indígenas.

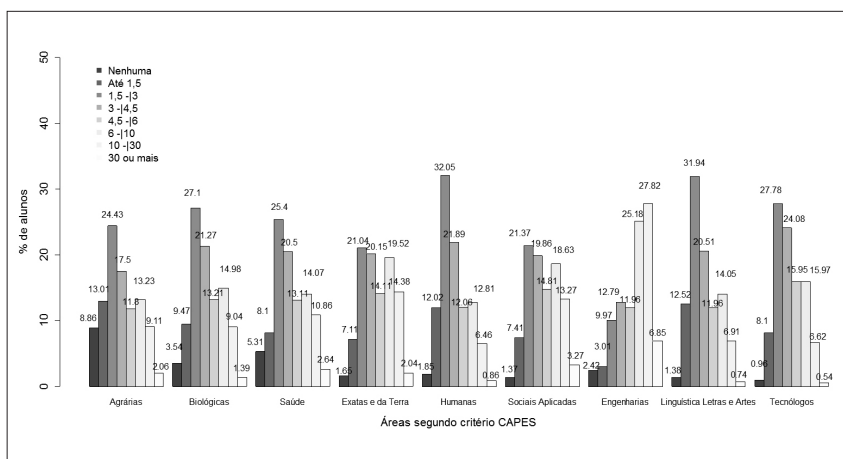
Renda

Para análise da renda familiar, utilizamos as faixas estabelecidas pelo questionário socioeconômico do Enade, em que o valor do salário mínimo foi fixado em R\$ 465,00 para os três anos, 2010, 2011 e 2012. As faixas de renda consideradas, portanto, dividem-se em: nenhuma renda; até 1,5 salário mínimo (até R\$ 697,50); acima de 1,5 até 3 salários mínimos (R\$ 697,51 a R\$ 1.395,00); acima de 3 até 4,5 salários mínimos (R\$ 1.395,01 a R\$ 2.092,50); acima de 4,5 até 6 salários mínimos (R\$ 2.092,51 a R\$ 2.790,00); acima de 6 até 10 salários mínimos (R\$ 2.790,01 a R\$ 4.650,00); acima de 10 até 30 salários mínimos (R\$ 4.650,01 a R\$ 13.950,00); acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 13.950,01). Isso nos forneceu dois tipos de

análises principais. A primeira aponta que apenas um terço (35,3%), aproximadamente, da população universitária possui renda familiar de até três salários mínimos. Desse grande grupo, destoam as Engenharias, que representam apenas 15,3% nessa categoria (TABELA 2).

Para o segundo tipo de análise, a partir da Figura 1, observa-se a grande maioria das áreas possuir renda familiar entre 1,5 e 4,5 salários mínimos. Estão nessa faixa Ciências Agrárias (50%), Biológicas (58%), Saúde (54%), Exatas (48%) e Ciências Sociais Aplicadas (49%). Já as áreas Linguística, Letras e Artes (52%) e Tecnólogos (52%) situam-se, majoritariamente, na faixa entre 1,5 e 4,5 salários mínimos. Novamente, as Engenharias apareceram como exceção, ao possuírem apenas 26% de seu corpo de alunos com renda familiar entre até 1,5 e 4,5 salários mínimos. Ao contrário, a concentração de renda dessa área está na faixa de 6 a 30 salários mínimos (53%). Em relação à faixa de renda maior (6 a 30), grande parte dos cursos aparece nessa divisão de maneira pouco expressiva, ou seja, em torno de valor médio de 26%. Em síntese, pelo quesito renda, os dados sugerem a concentração de renda alta na área de Engenharia, unicamente. As outras áreas, por sua vez, caracterizam-se pela concentração da renda em valores de até 4,5 salários mínimos.

FIGURA 1 – Distribuição dos alunos nas categorias de renda por área de formação



Fonte: Elaboração pelos autores a partir do banco de dados do Inep.

Tipo de organização frequentada pelos universitários

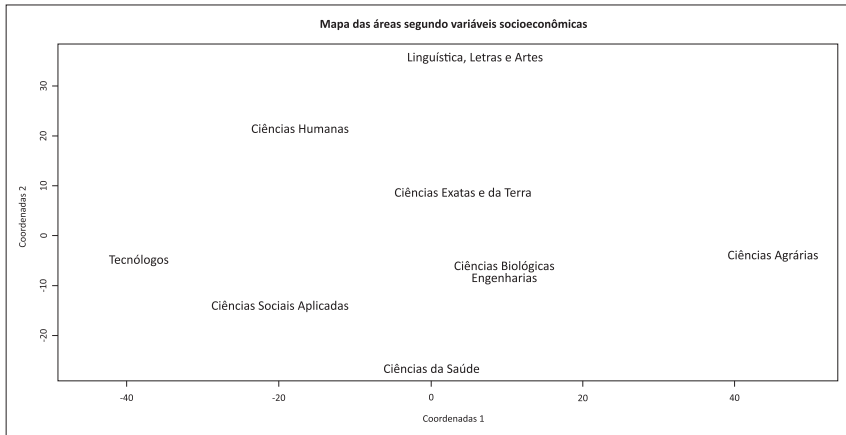
Quanto à distribuição dos alunos por tipo de organização acadêmica, mais da metade encontram-se matriculados em

universidades (52,1%) e faculdades (32,1%). Uma possível hipótese para essa distribuição refere-se ao fato de, apesar do quantitativo de faculdades ser numericamente maior ($n=2.044$), 66,6% dessas ofertam até cinco cursos apenas, apresentando, por conseguinte, menor número de matriculados (INEP, 2014). Os dados sugerem, igualmente, o predomínio de matriculados em IES públicas nas áreas de Linguística, Letras e Artes (72,8%), Ciências Agrárias (69,8%) e Engenharias (65,3%), fato que pode ser explicado pela oferta de vagas para essas áreas ser maior ou quase exclusiva das IES públicas.

Perfis dos cursos segundo as análises socioeconômicas

Adicionalmente, é notória a existência de perfis semelhantes entre o alunado de acordo com a área de formação vinculada. Como exemplo, cita-se a semelhança entre Ciências Biológicas e Engenharias, pois acumulam características como aproximadamente 50% dos estudantes serem oriundos da escola pública e cursarem o Ensino Superior em IES pública. Além disso, são áreas predominantemente compostas por brancos e pardos e matriculados em universidades. Por outro lado, identificam-se perfis antagônicos: por exemplo, os cursos Tecnólogos e Ciências Agrárias, comparativamente às demais áreas, apresentam perfis opostos entre si para a maior parte das variáveis. Assim, entre os Tecnólogos, a proporção de alunos na faixa etária de 18 a 24 anos é baixa (31,7%), o percentual de brancos (60,4%) apresenta-se abaixo da média global (62,6%), e menos da metade (42,2%) estuda em universidades. Entre as Ciências Agrárias, a grande maioria (73,5%) encontra-se entre os mais jovens, o percentual de brancos é o segundo maior (66,9%), e quase 70% estudam em universidades.

Com o intuito de fornecer um resumo descritivo dos perfis mais parecidos, apresenta-se a Figura 2, que traz um mapa de similaridades entre as áreas, de acordo com os percentuais observados para cada variável (colunas 3 a 18 da Tabela 2). Este mapa foi obtido pelo método de escalonamento multidimensional com base nas distâncias euclidianas entre as áreas. Os pontos neste mapa são representados segundo os eixos das componentes principais de maior variabilidade explicada. Para mais detalhes sobre o método de escalonamento multidimensional, veja-se Cox T. e Cox M. (2001).

FIGURA 2 – Mapa de similaridades entre as áreas segundo variáveis socioeconômicas

Fonte: Elaboração pelos autores a partir do banco de dados do Inep.

Apesar dos eixos representados no mapa da Figura 2 não favorecerem interpretação em escala objetiva, ele é útil para que se possa visualizar em quais aspectos as áreas são mais similares ou distintas.

Políticas afirmativas em IES públicas

As informações extraídas do questionário socioeconômico do Enade que abordam a entrada nas IES por meio de políticas afirmativas estão descritas nas Tabelas 4 e 5. Essas que apresentam a distribuição dos alunos, de IES públicas, pelos tipos de critérios de uso das políticas afirmativas mais representativos. Percebe-se, portanto, que independentemente da área de formação ou da faixa etária, a política afirmativa de maior representatividade é aquela que favorece os alunos que fizeram Ensino Médio, todo ou em maior parte, em instituição pública. Assim, enquanto 87,16% dos alunos de 18 a 24 anos não fazem uso desse mecanismo de entrada nas IES, aqueles que o fazem representam 12,84% do total e estão distribuídos da seguinte forma: apenas 1,70% adentram no Ensino Superior por meio de cotas raciais; e 0,97%, por critério social, ou seja, possuem renda de até 1,5 salário mínimo. Esse padrão de utilização se repete tanto na faixa etária de 18 a 24 anos quanto na de 25 anos ou mais.

É importante ressaltar que as Engenharías apresentam o menor número de alunos beneficiados por políticas de inclusão social, em ambas as faixas etárias. Fato que pode estar associado ao maior nível de renda familiar observado entre as áreas (84,6% possuem renda acima de três salários mínimos). Já a área com maior

percentual de alunos beneficiados por essas políticas refere-se aos cursos Tecnólogos, para a faixa de 18 a 24 anos. E, para a faixa etária de 25 anos ou mais, encontra-se a área de Ciências Humanas. Ressalta-se, igualmente, que o maior percentual de alunos beneficiados pelas políticas de inclusão encontra-se na faixa etária de 25 anos ou mais.

TABELA 4 – Distribuição dos alunos de IES públicas por tipo de critério de utilização da política afirmativa

	18 a 24 anos					25 anos ou mais				
	Não	Étnico/Racial	Renda	Ensino médio público ou privado	Outro	Não	Étnico/Racial	Renda	Ensino médio público ou privado	Outro
Ciências Agrárias	85,24	1,77	0,96	8,34	3,68	87,10	2,36	0,80	5,06	4,68
Ciências Biológicas	89,23	1,33	0,89	5,88	2,67	83,07	2,65	1,04	5,32	7,91
Ciências da Saúde	85,79	1,89	0,67	8,12	3,54	85,21	2,57	0,60	6,51	5,11
Ciências Exatas e da Terra	88,42	1,24	1,14	6,24	2,96	86,86	1,37	1,47	4,31	5,99
Ciências Humanas	86,40	2,51	1,18	6,74	3,17	80,89	3,18	2,45	5,11	8,38
Ciências Sociais Aplicadas	87,86	1,67	1,08	6,66	2,73	85,67	2,40	2,10	5,14	4,70
Engenharias	95,39	0,39	0,40	2,61	1,21	93,32	0,78	0,84	2,89	2,17
Linguística, Letras e Artes	86,11	2,11	1,12	7,01	3,64	83,27	2,62	2,06	4,58	7,46
Tecnólogos	81,30	1,39	2,34	9,86	5,11	81,57	1,45	2,15	8,32	6,50
Total	87,16	1,70	0,97	7,03	3,14	84,59	2,39	1,79	5,15	6,08

Fonte: Elaboração pelos autores a partir do banco de dados do Inep.

Uma hipótese a se verificar diz respeito à existência de associação entre a área de formação e a idade do aluno. É razoável também supor que tal associação dependa do tipo de política afirmativa da qual o aluno utilizou. Pois, como se nota, tanto para o critério étnico-racial quanto para renda, há predomínio de alunos de 25 anos ou mais beneficiados pela ação afirmativa. Apenas quanto ao tipo de Ensino Médio cursado se nota o predomínio de alunos beneficiados na faixa etária de 18 a 24 anos. Ressalta-se, igualmente, entre os critérios de entrada, ser a renda o menos utilizado, e quem mais o utiliza são os alunos com 25 anos ou mais. Tais fatos merecem ser investigados, para melhor compreensão da utilização e alcance das políticas afirmativas na área da Educação.

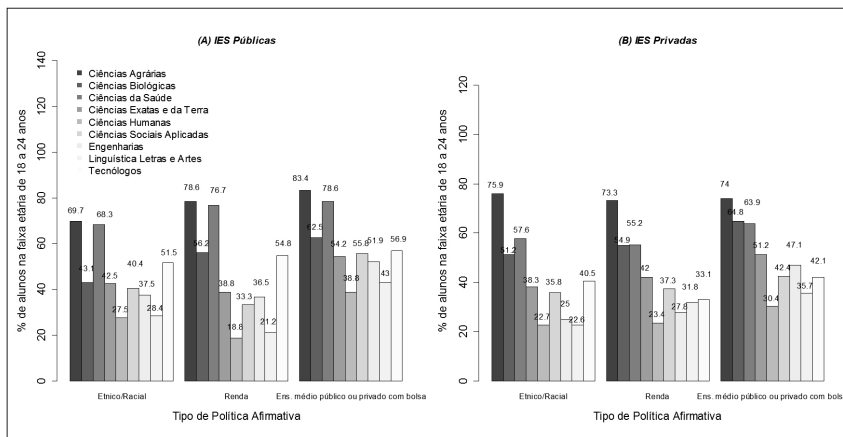
Na Tabela 5 observam-se as distribuições percentuais das faixas etárias por área, para os três principais tipos de critérios adotados pelas políticas afirmativas (étnico/racial, renda e categoria da instituição do Ensino Médio). Já a Figura 3 (A) ajuda a ressaltar as faixas etárias que concentram a maior porção de alunos por área de formação da IES públicas.

TABELA 5 – Distribuição dos respondentes de IES públicas dentro das faixas etárias por política afirmativa

	Étnico/ Racial		Renda		Ensino médio público ou privado	
	18 a 24 anos	25 anos ou mais	18 a 24 anos	25 anos ou mais	18 a 24 anos	25 anos ou mais
Ciências Agrárias	69,7	30,3	78,6	21,4	83,4	16,6
Ciências Biológicas	43,1	56,9	56,2	43,8	62,5	37,5
Ciências da Saúde	68,3	31,7	76,7	23,3	78,6	21,4
Ciências Exatas e da Terra	42,5	57,5	38,8	61,2	54,2	45,8
Ciências Humanas	27,5	72,5	18,6	81,2	38,8	61,2
Ciências Sociais Aplicadas	40,4	59,6	33,3	66,7	55,8	44,2
Engenharias	37,5	62,5	36,5	63,5	51,9	48,1
Linguística, Letras e Artes	28,4	71,6	21,2	78,8	43,0	57,0
Tecnólogos	51,5	48,5	54,8	45,2	56,9	43,1
Total	44,1	55,9	37,5	62,5	60,3	39,7

Fonte: elaborada pelos autores a partir do banco de dados do Inep.

FIGURA 3 – Representação percentual para a faixa etária de 18 a 24 anos por tipo de política afirmativa



Fonte: Elaboração pelos autores a partir do banco de dados do Inep.

Políticas afirmativas em IES privadas

Entre os respondentes de IES privadas, à exceção das Engenharias, a maior parte dos que ingressaram por meio de políticas afirmativas foram beneficiados pelo critério de renda (TABELA 6), o que difere do observado no caso dos alunos de IES públicas. Para esses últimos, o critério mais frequente foi o de categoria da

instituição em que cursaram o Ensino Médio (TABELA 4). Esse comportamento nas IES privadas pode ser justificado pela grande utilização do Prouni como mecanismo de entrada.

Tal como explorado para o caso das IES públicas, a Tabela 7 traz as distribuições percentuais das faixas etárias, por área, para os três principais critérios componentes das políticas afirmativas. Já a Figura 3 (B) ilustra as faixas etárias que concentram a maior porção de alunos por área de formação das IES privadas.

TABELA 6 – Distribuição dos alunos de IES privadas por tipo de critério da política afirmativa utilizado

	18 a 24 anos					25 anos ou mais				
	Não	Étnico/Racial	Renda	Ensino médio público ou privado com bolsa	Outro	Não	Étnico/Racial	Renda	Ensino médio público ou privado com bolsa	Outro
Ciências Agrárias	84,9	0,7	4,2	3,0	7,2	84,7	0,6	4,3	2,9	7,5
Ciências Biológicas	85,1	0,7	3,7	3,5	7,0	83,4	1,0	4,7	3,0	7,9
Ciências da Saúde	85,1	0,7	3,8	3,5	7,0	84,1	0,8	4,4	2,8	7,9
Ciências Exatas e da Terra	82,8	0,5	4,7	4,5	7,6	84,3	0,6	5,0	3,3	6,9
Ciências Humanas	81,4	0,8	6,2	3,5	8,2	82,0	0,8	6,2	2,5	8,5
Ciências Sociais Aplicadas	83,8	0,8	5,0	3,7	6,7	82,7	1,0	5,6	3,3	7,4
Engenharias	85,3	0,3	3,1	4,3	6,9	85,8	0,5	4,3	2,6	6,9
Linguística, Letras e Artes	80,0	0,7	6,5	4,4	8,4	81,2	1,0	5,9	3,3	8,7
Tecnólogos	77,9	0,9	9,3	4,2	7,7	82,3	0,6	7,9	2,5	6,7
Total	83,3	0,8	5,1	3,7	7,1	82,9	0,5	5,9	2,9	7,5

Fonte: Elaboração pelos autores a partir do banco de dados do Inep.

Percebe-se, igualmente, nas IES particulares maior frequência de pessoas beneficiadas. Na faixa etária de 18 a 24 anos, por exemplo, encontra-se a proporção de 16,7% alunos assistidos por algum tipo de ação afirmativa. Já na faixa de 25 anos ou mais, tem-se a proporção de 17,1%. Esses valores são superiores aos encontrados nas IES públicas, 12,84% e 15,41%, respectivamente.

Convém ressaltar que nas Tabelas 4 e 6 há grande percentual de respondentes na coluna “Outro”. Esse percentual refere-se às demais respostas do questionário, englobadas no mesmo tópico e que tratam, de modo misto, de ações que favorecem a permanência dos alunos nas IES. São as seguintes: outro tipo de bolsa oferecido por governo estadual, distrital ou municipal; F = bolsa integral ou

parcial oferecida pela própria instituição de ensino; G = bolsa integral ou parcial oferecida por outra entidade (empresa, ONG, etc.); H = financiamento oferecido pela própria instituição de ensino; I = financiamento oferecido por outra entidade (banco privado, etc.); J = mais de um dos tipos de bolsa ou financiamento citados.

TABELA 7 – Distribuição dos respondentes de IES privadas dentro das faixas etárias por critério utilizado da política afirmativa

	Étnico/ Racial		Renda		Ensino médio público ou privado com bolsa	
	18 a 24 anos	25 anos ou mais	18 a 24 anos	25 anos ou mais	18 a 24 anos	25 anos ou mais
Ciências Agrárias	75,9	24,1	73,3	26,7	74,0	26,0
Ciências Biológicas	51,2	48,8	54,9	45,1	64,8	35,2
Ciências da Saúde	57,6	42,4	55,2	44,8	63,9	36,1
Ciências Exatas e da Terra	38,3	61,7	42,0	58,0	51,2	48,8
Ciências Humanas	22,7	77,3	23,4	76,6	30,4	69,6
Ciências Sociais Aplicadas	35,8	64,2	37,3	62,7	42,4	57,6
Engenharias	25,0	75,0	27,8	72,2	47,1	52,9
Linguística, Letras e Artes	22,6	77,4	31,8	68,2	35,7	64,3
Tecnólogos	40,5	59,5	33,1	66,9	42,1	57,9
Total	39,6	60,4	37,6	62,4	46,8	53,2

Fonte: Elaboração pelos autores a partir do banco de dados do Inep.

Descritivas para os programas Prouni e Fies

Como mencionado, os programas Fies e Prouni destinam-se, exclusivamente, aos alunos das IES privadas. Observa-se, a partir da Tabela 8 (se comparadas as frequências de utilização do Prouni e Fies), Prouni Integral e Parcial terem sido os recursos de inclusão social mais frequentes na faixa etária de 18 a 24 anos. Para a faixa etária de 25 anos ou mais, nota-se o predomínio do Fies, seguido do Prouni Parcial e Fies e Prouni Integral ou Parcial.

Ressalta-se a presença, recorrente, das áreas beneficiadas estarem entre as Ciências Agrárias, Biológicas e Saúde, para a faixa etária de 18 a 24 anos. Já para a faixa etária de 25 anos ou mais, identifica-se a presença, também recorrente, das áreas de Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes. A grande novidade nesse caso é a entrada das Engenharias para o grupo de beneficiados pelas políticas afirmativas voltadas à Educação.

TABELA 8 – Distribuição dos respondentes de IES privadas por tipo de programa

	ProUni integral ou parcial		FIES		ProUni parcial ou FIES	
	18 a 24 anos	25 anos ou mais	18 a 24 anos	25 anos ou mais	18 a 24 anos	25 anos ou mais
Ciências Agrárias	74,73	25,27	63,35	36,65	68,75	31,25
Ciências Biológicas	63,85	36,15	57,78	42,22	50,00	50,00
Ciências da Saúde	64,29	35,71	55,06	44,94	63,80	36,20
Ciências Exatas e da Terra	50,62	49,38	32,46	67,54	37,35	62,65
Ciências Humanas	34,47	65,53	29,78	70,22	32,80	67,20
Ciências Sociais Aplicadas	45,34	54,66	35,37	64,63	35,50	64,50
Engenharias	45,86	54,14	26,65	73,35	35,21	64,79
Linguística, Letras e Artes	39,89	60,11	28,50	71,50	36,84	63,16
Tecnólogos	47,57	52,43	34,78	65,22	40,43	59,57
Total	49,12	50,88	43,04	56,96	44,13	55,87

Fonte: Elaboração pelos autores a partir do banco de dados do Inep.

DISCUSSÃO

Ao longo do texto, foram apresentados indícios sobre a situação da expansão e inclusão social no Ensino Superior, conhecida como democratização. Tal qual mencionamos anteriormente, o Ensino Superior tem sido considerado *locus* refletor das desigualdades econômicas, sociais, políticas e culturais do país (SANTOS; CERQUEIRA, 2009). Tal argumento encontra evidências em indicadores socioeconômicos dos universitários, como renda familiar, participação étnica/racial nas IES, tipo de Ensino Médio cursado, tipo de IES a qual estava vinculado (se público ou privado), faixa etária predominante dos alunos, entre outros marcadores. Neves (2014), em recente estudo, afirma que a participação de universitários oriundos das famílias com os rendimentos mais baixos girava em torno de 3,4%, e a daqueles com rendimentos mais altos correspondia a mais da metade dos matriculados. Ao contrário, em nossas análises encontramos 1/3 da população estudantil, aproximadamente, como possuidor de renda familiar de até três salários mínimos. Por outro ângulo, tem-se que a grande maioria das áreas de conhecimento possui renda familiar entre *até 1,5 e entre 1,5 e 4,5* salários mínimos. Há aí apenas uma exceção, a saber, as Engenharias. E, sobre os alunos com as maiores rendas familiares, grande parte das áreas aparece nessa divisão de maneira pouco expressiva, ou seja, em torno do valor médio de 26%.

Foram encontradas, igualmente, evidências de que houve aumento do percentual de participação de negros e pardos no Ensino Superior. Oliveira e Melo-Silva (2010) relatam que, em termos étnico-raciais, o perfil da população que atingia a universidade distribuía-se da seguinte forma: 79% se autodenominavam de cor branca; 16,8%, parda; e 2,4%, negra. Em nosso estudo, verificou-se que 62,6% dos universitários se autodeclararam como brancos; 27,9%, pardos; e 7,1%, negros. Da mesma forma, nosso estudo contradiz estudos que apontam o grande público de universitários originários do Ensino Privado (MARKON, 2008). Ao contrário, 59,4% desses cursaram o Ensino Médio, majoritariamente, em sistema público. Em síntese, do ponto de pertencimento social, que engloba indicadores como renda, tipo de Ensino Médio cursado e etnia/raça, parece ter havido maior inclusão.

No entanto, apesar de maior inserção de alunos de classes sociais menos favorecidas, não se pode negar alguns marcadores de que a democratização ainda está em vias de construção. Pois, identificou-se, em nossos estudos, que grande parte dos alunos ainda se matricula nas IES privadas. Associado a isso, evidenciam-se maior quantitativo de IES privadas e maior utilização de políticas afirmativas voltadas ao Ensino Particular. Também se verificou que menos da metade dos universitários encontra-se na faixa etária esperada, ou seja, de 18 a 24 anos. Esse dado confirma outros estudos que apontam essa característica do ensino superior brasileiro como um traço recorrente (SILVA JÚNIOR; LUCENA; FERREIRA, 2011; INEP, 2014).

Como se nota, apesar de aparente alteração na estrutura de oportunidades de entrada no Ensino Superior e maior diversidade do público que o cursa, é necessário refletir sobre essa heterogeneidade, levando-se em conta que muitas vezes ela se dissipa, ao se verificar a polarização de perfis em algumas áreas específicas. Identifica-se, assim, a concentração de negros e pardos nas áreas de Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes. Também associados a essas áreas estão as menores rendas, os alunos em faixa etária acima de 25 anos e provenientes, majoritariamente, do Ensino Médio público, sem, no entanto, permanecerem em sua grande maioria nas IES públicas. Essas duas áreas estão entre as que possuem o maior número de alunos beneficiados pelas políticas afirmativas.

A propósito, apesar de os dados analisados indicarem ter havido modificação no perfil de alunos entrantes no Ensino Superior, se comparados aos anos anteriores a 2010, sugere-se para trabalhos posteriores a realização de outras análises, a título de melhor compreensão desse complexo e recente fenômeno de inclusão social no

âmbito de ensino aqui considerado. Pois, ficam interrogações a respeito do porquê, independentemente da área de formação ou da faixa etária, apesar de existirem outros critérios próprios às políticas afirmativas, ser o critério de política afirmativa de maior representatividade aquela que favorece os alunos oriundos do Ensino Médio cursado, todo ou em maior parte, em instituição pública. Sugere-se, ainda, investigar a ocorrência da inclusão desdobrando-se as áreas em seus cursos componentes para verificação desse comportamento por curso, e não pela grande área de conhecimento, entre tantos outros temas. Resta, portanto, o desafio para trabalhos posteriores, no intuito de ampliarem a leitura sobre a democratização da educação superior.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Joaquim. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas**. 2005. Disponível em: <http://www.mundojuridico.adv.br/sis_artigos/artigos.asp?codigo=333>. Acesso em: 23 nov. 2014.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Resolução nº 2.647**, de 22 de setembro de 1999. Dispõe sobre Regulamentação de dispositivos da Medida Provisória nº 1.865-4, de 1999, que trata do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/RESBACEN2647.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 dez. 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. **Medida Provisória nº 1.827**, de 27 de maio de 1999. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, 1999a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/1999/medidaprovisoria-1827-27-maio-1999-378036-norma-pe.html>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Portaria n. 860**, de 27 de maio de 1999. Dispõe sobre as diretrizes para o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior. Brasília, 1999b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Portaria%20n860.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Portaria n. 1.386**, de 15 de setembro de 1999. Dispõe sobre procedimentos para inscrição dos candidatos ao Fundo de Financiamento Estudante do Ensino Superior – FIES e dá outras providências. Brasília, 1999c. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=181979xxx>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

BRITO, Murillo Marschner Alves de. **Estratificação Educacional entre os Jovens no Brasil: Progressão Educacional e Origem Social nos Censos: 1960 a 2010**. Londres, jul.

2013. Disponível em: <<https://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/kbi/people/visitingresearchers/pastvisitingresearchers/MurilloJulho2013.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

COX, T. F.; COX, M. A. A. **Multidimensional Scaling**. Second edition. Chapman and Hall, 2001.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR., João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/15.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2015.

DURHAM, Eunice. Educação superior, pública e privada (1808–2000). In: SCHWARTMAN, Simon; BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 197-240.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Resumo técnico Censo do Ensino Superior 2012**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2014.

LIMA, Márcia. As novas políticas de inclusão escolar e as famílias: o caso dos beneficiários do Prouni na Região Metropolitana de São Paulo. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 312-333.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos estud. – CEBRAP**, São Paulo, n. 87, p. 77-95, jul. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n87/a05n87.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2014.

MARKON, Frank. Do ensino básico ao ensino público superior: distorções sociais e étnico-raciais em Sergipe. **Revista Fórum Identidades**, Sergipe, v. 3, n. 3, p. 19-32, 2008.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60, mar. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9801.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2015.

NEVES, Clarissa Baeta. Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir. (Org.). **Família e escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 278-311.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na Sociologia da Educação contemporânea. **Revista Paideia**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 57-74, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 125-154.

OLIVEIRA, Melina del Arco de; MELO-SILVA, Lucy Leal. Estudantes universitários: a influência das variáveis socioeconômicas e culturais na carreira. **Psicol. Esc. Educ.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 23-34, jan./jun. 2010.

PORTAL BRASIL. **Fies supera marca de 556 mil contratos em 2013**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/01/fies-supera-marca-de-556-mil-contratos-em-2013>>. Acesso em: 1º dez. 2014.

SAMPAIO, H. **Ensino Superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: Hucitec, 2000.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., 25-27 nov. 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2009. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT14092013162802.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; LUCENA, Carlos; FERREIRA, Luciana Rodrigues. As relações entre o ensino médio e a educação superior no Brasil: profissionalização e privatização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 839-856, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a12v32n116.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

SOUZA, Maria do Socorro Neri Medeiros de. **Do seringal à universidade**: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre. 2009. 214 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2009.

SOUZA, Paulo Renato. A Universidade e a crise da educação. **Revista da USP**, São Paulo, n. 8, p. 27-32, dez./fev. 1990/1991.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO – UERJ. Grupo de Estudos Multidisciplinares da ação afirmativa – GEEMA. **Inclusão e Igualdade na Universidade**: um guia rápido para ingressar, permanecer e concluir o ensino superior. Rio de Janeiro: GEEMA/UERJ, 2014.

NOTAS

¹ Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

² Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

³ Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/agosto/lei-de-cotas-nas-universidades-completa-tres-anos>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

⁴ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

⁵ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento_072012.pdf>. Acesso em: Acesso em 13 mar. 2017.

Submetido: 01/09/2015

Aprovado: 03/11/2015

Contato:

Anandra Santos Ribeiro de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto,
Departamento de Educação.
Rua do Seminário, s/nº, Centro.
Mariana | MG | Brasil
CEP 35.420-000
Telefone: +55 (31) 35579407

ARTIGO

PROMESSAS E LIMITES: O SISU E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Cláudio Marques Martins Nogueira^{*}

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte - MG, Brasil

Brécia França Nonato^{**}

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte - MG, Brasil

Gustavo Meirelles Ribeiro^{***}

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto - MG, Brasil

Sandra Regina Dantas Flontino^{****}

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte - MG, Brasil

RESUMO: Com base em dados disponibilizados pela própria universidade, o artigo investiga as implicações da adesão da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Analisam-se basicamente três aspectos: o grau de eficiência alcançado na ocupação das vagas oferecidas no Sisu pela instituição, considerando-se os fenômenos da não matrícula de alunos aprovados e da evasão e da mudança de curso de parte dos matriculados; a possível diversificação do alunado em termos da origem geográfica; os possíveis efeitos do Sisu e da chamada Lei de Cotas sobre o perfil social dos alunos atendidos pela instituição. O artigo evidencia que a adesão ao Sisu está produzindo mudanças consideráveis na universidade. Argumenta-se que, para compreendê-las, é necessário considerar que o sistema induz os candidatos a um comportamento mais estratégico e que os submete a uma forte concorrência, inclusive no interior das diferentes modalidades de cotas.

Palavras-chave: Acesso ao Ensino Superior, ações afirmativas, política de cotas, Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

^{*} Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Associado de Sociologia da Educação da Faculdade de Educação da UFMG. E-mail: <cmnm@uol.com.br> .

^{**} Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora dos anos iniciais da Educação Básica e do Ensino Superior. E-mail: <brescianonato@yahoo.com.br> .

^{***} Mestre em Patologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Adjunto da Escola de Medicina da Universidade Federal de Ouro Preto. Doutorando em Educação: Sociologia da Educação: escolarização e desigualdades sociais. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: <gustavomeirelles@uol.com.br> .

^{****} Mestre em Educação: Sociologia da Educação: escolarização e desigualdades sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora de Sociologia na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais. E-mail: <sandrauab@gmail.com> .

PROMISES AND LIMITS: SISU AND ITS IMPLEMENTATION AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF MINAS GERAIS

ABSTRACT: Based upon data provided by the university itself, this paper investigates the implications of the adherence to the Unified Selection System (Sisu) by Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). The analysis considers three aspects. The first one is the degree of efficiency achieved in the occupation of the vacancies offered in Sisu by the university, considering the phenomena of the non-enrollment of approved students, the dropouts, and the changing courses by the enrolled students. The second one is the possible diversification of the student body, considering their geographical origin. Finally, the third one is the possible effects of Sisu and the so-called “Quota Law” (a form of affirmative action implemented in Brazil) on the social profile of the enrolled students. The article shows the significant changes that Sisu is producing in the university. It points out the need to consider that the system induces applicants to adopt a strategic behavior and that it submits them to a strong competition, even within the different kinds of quotas.

Keywords: Access to higher education, affirmative action, quota policy, Unified System Selection (Sisu).

INTRODUÇÃO

O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) foi criado em 2010 pelo governo federal, como alternativa aos vestibulares realizados até então, de forma descentralizada, pelas instituições públicas de Ensino Superior (BRASIL, 2010). Embora não existisse uma obrigatoriedade de adesão ao sistema, ele foi paulatinamente adotado pela grande maioria das universidades, institutos federais de educação tecnológica e por algumas instituições estaduais.

O Sisu apresentaria, supostamente, três vantagens básicas em relação aos vestibulares. Em primeiro lugar, ele traria um ganho institucional, ao tornar o processo de ocupação das vagas mais barato e mais eficiente. A redução dos custos estaria associada à eliminação dos gastos de cada instituição com a realização de seu próprio vestibular. A maior eficiência na ocupação das vagas decorreria, por sua vez, da facilitação do acesso a elas por parte de estudantes de todo o país. Por meio da plataforma *online* do Sisu, os estudantes tomariam conhecimento e poderiam se candidatar a qualquer vaga disponível em qualquer instituição participante, sem a necessidade de se prepararem para vestibulares específicos e sem os custos envolvidos na participação nesses diferentes processos seletivos, incluindo o deslocamento para

a realização de provas. Essa facilitação do acesso poderia minimizar um problema tradicional do sistema de Ensino Superior brasileiro: a existência de um número significativo de vagas ociosas em certos cursos e instituições. Em segundo lugar, e diretamente relacionado ao ponto anterior, o Sisu teria a vantagem de propiciar maior mobilidade geográfica aos estudantes, ampliando as trocas acadêmicas e culturais e a própria integração do país. A oportunidade de se candidatar a vagas em todo o território nacional, sem a necessidade de realização de diferentes vestibulares, estimularia um número maior de indivíduos a se deslocar para estudar fora da sua região de origem. Em terceiro lugar, é preciso destacar o possível efeito de inclusão social do Sisu. Em relação a esse ponto, vale inicialmente registrar a possibilidade aberta aos mais pobres de se candidatarem a cursos e instituições que seriam inacessíveis pelos próprios custos, já mencionados, implicados na participação em diferentes vestibulares. Talvez ainda mais importante do que isso seja a articulação do Sisu com a lei de reserva de vagas (Lei nº 12.711/2012), conhecida como Lei de Cotas (BRASIL, 2012). A partir de 2016, quando se completou a fase de implementação dessa lei, pelo menos cinquenta por cento das vagas oferecidas pelo Sisu para cada curso, em cada instituição, passou a ser reservada para alunos que fizeram o Ensino Médio em escolas públicas.¹

Metade dessas vagas, ou seja, no mínimo vinte e cinco por cento do total, deve ser destinada especificamente para alunos da rede pública com renda familiar *per capita* inferior a um salário mínimo e meio. A lei prevê ainda que, dentro dos dois conjuntos de cotas assim estabelecidos, seja garantido um percentual de vagas para pretos, pardos e indígenas correspondente à proporção desses grupos, indicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na população da unidade da federação em que se encontre a instituição.

Sinteticamente, é possível dizer, portanto, que o Sisu teria três vantagens em relação aos vestibulares tradicionais: 1) ampliaria a eficiência institucional ao baratear o processo de seleção de alunos e melhorar a ocupação das vagas; 2) aumentaria a mobilidade geográfica dos estudantes brasileiros; 3) traria maior inclusão de alunos pertencentes a grupos sub-representados no Ensino Superior brasileiro – basicamente, oriundos de escolas públicas, filhos de famílias de baixa renda, pobres, pretos, pardos e indígenas.

Este artigo se propõe a discutir criticamente essas três promessas relacionadas ao Sisu por meio da análise de uma série de dados relativos aos primeiros anos de adesão da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) ao sistema.²

Em relação à promessa de maior eficiência institucional, discutiremos, sobretudo, a previsão de uma ocupação mais completa das vagas oferecidas pela instituição.³ De fato, após a adoção do Sisu, cresceu muito o número de candidatos inscritos para a UFMG. Esse crescimento foi acompanhado, no entanto, de dois fenômenos inesperados. Em primeiro lugar, um aumento significativo do número de aprovados que não efetivam suas matrículas, obrigando a universidade a convocar um contingente grande de alunos após a primeira chamada, o que ocasionou atrasos no processo de ocupação inicial das vagas. Em segundo lugar, um aumento considerável do percentual de ingressantes que abandonam a instituição ainda no primeiro período dos seus cursos, gerando dificuldades adicionais para a universidade relativas à ocupação das vagas que se tornam prematuramente ociosas. Como discutiremos no corpo do artigo, esses dois fenômenos parecem associados à própria lógica de funcionamento do Sisu, que indiretamente estimula a escolha, por parte dos candidatos, do curso que é possível, dada sua nota no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e não daquele verdadeiramente preferido.

Em relação à promessa do ingresso de um número maior de estudantes oriundos de outras regiões do país, os dados também são contraditórios. Como veremos, houve um aumento significativo de inscritos de outras partes do território nacional. O número de estudantes de fora de Minas Gerais que efetivamente se matriculou na instituição não cresceu, no entanto, na mesma proporção, permanecendo relativamente baixo. Mais uma vez, para entender essa aparente contradição é necessário considerar as regras de funcionamento do Sisu. Por um lado, é dada aos alunos a oportunidade de se candidatar ao curso que quiserem, em qualquer lugar do Brasil; por outro lado, não são garantidas as condições objetivas para sua subsistência fora do seu local de origem, o que seria fundamental para aqueles com uma situação social menos favorável. Mesmo que haja a possibilidade real de o estudante ser beneficiado pela assistência estudantil após ingressar na universidade, até o momento da matrícula, esse não tem nenhuma garantia em relação a isso.

Finalmente, no que concerne à promessa de maior inclusão, os dados relativos à UFMG mostram que o perfil geral do alunado da universidade durante o período considerado se alterou menos do que se poderia imaginar; em parte, possivelmente, pelo fato de que a instituição já adotava um sistema de bonificação que contemplava alunos de escolas públicas, estudantes de origem social mais baixa, pretos, pardos e indígenas. De qualquer forma, como veremos, é possível identificar

mudanças mais expressivas quando se analisa o perfil do alunado por curso. Assim, nos cursos mais seletivos da universidade houve um aumento considerável de alunos de escolas públicas. Mesmo nesse caso, no entanto, observaremos que esse aumento se deu basicamente com o ingresso de mais candidatos oriundos de estabelecimentos federais de Ensino Médio, que tradicionalmente, até mesmo pelo fato de aplicarem processos seletivos de ingresso, tendem a atender a alunos com um perfil social e escolar mais elevado do que os perfis das demais escolas públicas. No corpo do artigo, discutiremos que os limites no processo de inclusão via Sisu parecem relacionados ao fato de que as notas de corte para os cursos mais seletivos continuaram elevadas, mesmo no interior das cotas.

Discutiremos, na primeira parte deste estudo, a lógica de funcionamento do Sisu e como ela afeta as decisões individuais. Na segunda parte, descreveremos inicialmente o processo de adesão da UFMG ao sistema e sua adequação às cotas. Em seguida, servindo de dados da própria universidade, analisaremos em que medida as três promessas relacionadas ao Sisu, mencionadas, foram cumpridas durante a fase de implementação do sistema na instituição. O artigo termina com algumas considerações sobre o atual cenário.

O SISU E AS DECISÕES INDIVIDUAIS

Para compreender a inovação no acesso ao Ensino Superior introduzida pelo Sisu parece necessário analisar com mais detalhes as próprias regras de funcionamento do sistema e o modo como os indivíduos reagem a elas. Como observam Abreu e Carvalho (2014), o Sisu funciona basicamente como um mecanismo de *matching*, ou seja, de pareamento ou ajustamento entre vagas ofertadas por instituições de todo o país e indivíduos, também situados em todo o território nacional, interessados em ocupá-las. Esse ajustamento se realiza em diferentes etapas. Uma primeira, chamada pelos autores de etapa “pré-jogo”, na qual os indivíduos sinalizam quais são seus dois cursos preferidos e o sistema faz e divulga simulações sobre suas probabilidades de serem aprovados. Uma segunda, denominada “jogo de *matching*”, na qual são feitas as escolhas definitivas e os indivíduos são ou não aprovados. E a terceira, o “ajuste de *matching*”, na qual os indivíduos aprovados em primeira chamada apenas para sua segunda opção e aqueles não aprovados em nenhuma das duas opções decidem se entrarão ou não na lista de espera para as próximas chamadas de suas primeiras opções.

Iniciado o período de inscrição, as instituições divulgam numa plataforma *online* as vagas que estão disponíveis para os diferentes cursos, dentro de cada uma das cinco modalidades estabelecidas pela lei de reserva de vagas: livre concorrência; egressos de escola pública, independentemente da renda; egressos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, independentemente da renda; egressos de escola pública com renda familiar mais baixa; egressos de escola pública com renda familiar mais baixa e autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Já no primeiro dia de inscrição, os indivíduos que fizeram o Enem no ano imediatamente anterior têm a oportunidade de manifestarem, na mesma plataforma, sua opção por uma das modalidades de concorrência e seu interesse por dois cursos de uma mesma ou de duas instituições, um em primeira e outro em segunda opção. A partir do número de indivíduos interessados nas vagas disponíveis para os cursos de cada instituição em cada modalidade de concorrência e de suas notas no Enem,⁴ o sistema calcula a nota mínima que seria necessária para a aprovação. Os indivíduos que manifestaram interesse nessas vagas são também classificados em função de sua nota no Enem⁵. Na madrugada do segundo dia de inscrições, o sistema divulga a nota de corte prevista e cada candidato tem também acesso à sua classificação provisória nos cursos por ele indicados. As notas mínimas e a classificação, divulgadas nesse momento, funcionam apenas como simulação, não havendo qualquer garantia de que se manterão ao final das inscrições. De qualquer forma, com base nessas informações, os indivíduos podem redefinir suas opções em função da probabilidade maior ou menor que vislumbram de serem selecionados para os cursos e instituições que inicialmente indicaram. A partir dessas redefinições, o sistema calcula mais uma vez a nota de corte prevista para cada curso e indica a classificação do indivíduo nos cursos indicados por ele. Esse processo se repete ao longo dos dias de inscrição, dando aos candidatos novas oportunidades de ajustarem suas escolhas às suas reais possibilidades de aprovação. Essa etapa é chamada por Abreu e Carvalho (2014) de “pré-jogo”.

Ao final desse período, os interessados são obrigados a indicar, de maneira definitiva, uma primeira e uma segunda opção de curso. É com base nessas últimas indicações que o sistema calcula a nota de corte efetiva para os cursos de cada instituição dentro de cada modalidade de concorrência e define a lista de aprovados. Esse seria o “jogo de *matching*” propriamente dito (ABREU; CARVALHO, 2014).

Divulgados os resultados, os candidatos aprovados, seja para os cursos que indicaram como primeira ou segunda opção, são

chamados para se matricularem nas instituições de Ensino Superior. Aqueles aprovados para sua primeira opção de curso que não se matricularem perdem automaticamente o direito de ocuparem qualquer vaga. Aqueles que não foram aprovados em nenhuma de suas opções de curso ou que o foram apenas na segunda podem participar de uma lista de espera, organizada pelas próprias instituições, para sua primeira opção de curso⁶. As vagas não ocupadas pelos candidatos aprovados e convocados pelo próprio sistema são redirecionadas para aqueles que manifestaram interesse em participar das listas de espera. Com base nessas listas, as instituições realizam sucessivas chamadas, visando ao preenchimento da totalidade das vagas ofertadas. Essa é a etapa de “ajuste de *matching*”.

Para se entender o comportamento dos candidatos diante do Sisu é preciso considerar, em primeiro lugar, que eles já entram no sistema com uma nota, definida pelo seu desempenho no Enem. No vestibular, o indivíduo se candidata a um curso e, em seguida, realiza um exame no qual precisa alcançar nota suficiente para ser aprovado. O Sisu inverte essa dinâmica: o indivíduo já tem uma nota e se candidata a dois cursos (em primeira e segunda opção) em relação aos quais ele já sabe com muito mais segurança do que no vestibular, dadas as simulações feitas na etapa inicial do Sisu, suas possibilidades reais de ser aprovado.

Essa diminuição do nível de incerteza tende, logicamente, a estimular uma escolha estratégica pelo curso possível. O candidato não tem como se iludir sobre ser aprovado num determinado curso quando as simulações da primeira etapa do Sisu sugerem sistematicamente o contrário. Além disso, ao mesmo tempo em que sonhos impossíveis são desfeitos, opções mais viáveis são apresentadas. O candidato não precisa, assim, sair do processo com o peso de ter sido simplesmente reprovado. Ao contrário, o sistema indiretamente o estimula, por meio das simulações iniciais, a ajustar suas preferências originais ao que é objetivamente possível de modo a ser aprovado, mesmo que não no curso ou instituição mais desejados.

Como já foi bastante documentado pela literatura (PAUL; SILVA, 1998; BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2001; PEIXOTO; BRAGA, 2004), essa escolha pelo possível também ocorre no vestibular, porém de forma bem mais limitada. Nesse caso, os indivíduos se orientam pela informação do que foi a nota de corte dos diferentes cursos nos anos anteriores – informação bem mais insegura do que a oferecida na primeira fase do Sisu – e pela expectativa, também incerta, sobre qual será seu próprio desempenho nas provas do vestibular escolhido. A partir dessas informações relativamente

precárias também é possível adequar minimamente as preferências às possibilidades reais. Para muitos, esse ajustamento, no entanto, demora anos. O indivíduo tenta várias vezes o vestibular para determinado curso até se convencer de que não é possível e mudar seus objetivos. Com o Sisu, esse ajustamento pode ser feito de forma muito mais precisa, rápida e sem custos adicionais.

Vale notar que o Sisu abre também a possibilidade de ajustamentos em direção contrária. Um indivíduo que, pela nota de corte dos anos anteriores e por suas expectativas de desempenho no vestibular, poderia abrir mão da opção por um curso mais seletivo, pode se surpreender, descobrindo, na primeira fase do Sisu, que tem condições de ser aprovado. Nesse aspecto, o sistema pode favorecer especialmente candidatos com uma origem social mais baixa e que, nos termos de Bourdieu (2013a, 2013b), aprenderam, em função de seu *habitus* de classe, a terem aspirações escolares mais modestas.

Se a escolha pelo possível pode ter esse lado positivo, não se pode esquecer que majoritariamente ela significa o afastamento do candidato em relação às suas preferências reais. A opção por um curso possível em detrimento do curso efetivamente desejado pode se traduzir na não matrícula após a aprovação ou mesmo na evasão logo após o ingresso na universidade, dois fenômenos que parecem estar se acentuando, como veremos em relação à UFMG.

Cabe ainda salientar que, embora o Sisu reduza, por meio das simulações iniciais, o grau de incerteza das decisões individuais, os candidatos continuam operando num ambiente de informação limitada e, portanto, de risco. Como já foi dito, as simulações da primeira etapa não garantem que o candidato será aprovado num curso em que ele estava bem classificado até o dia anterior e nem asseguram que ele não poderia ser aprovado em determinado curso que parecia inacessível. Como todos os indivíduos estão revendo suas apostas continuamente até os últimos minutos da etapa inicial, a nota de corte definitiva e a classificação efetiva dos candidatos são até certo ponto incertas. Além disso, os candidatos não sabem o que ocorrerá na fase de ajuste de *matching*, ou seja, quantos candidatos aprovados para o curso de sua preferência realizarão efetivamente suas matrículas e, portanto, quais suas chances reais de serem convocados a partir da lista de espera.

ENTRE PROMESSAS E LIMITES: A IMPLEMENTAÇÃO DO SISU NA UFMG

Como mostra o Quadro 1, a adesão da UFMG ao Sisu em 2014 foi precedida da incorporação progressiva da nota do Enem ao

vestibular. Com o Sisu, a universidade passou a realizar dois processos seletivos anuais,⁷ diferentemente do que ocorria antes, quando havia apenas um vestibular com duas entradas ao ano.

Quase todas as vagas antes oferecidas por meio do vestibular passaram a ser vinculadas ao novo sistema, tendo como exceção os cursos de educação a distância, a Licenciatura em Educação do Campo e a Formação Intercultural para Educadores Indígenas. No caso dos cursos que exigem habilidades específicas⁸, a universidade utiliza o Sisu apenas na primeira etapa.

QUADRO 1 – Formas de processos seletivos utilizados pela UFMG entre 2010 e 2015

	Vestibular 2010	Vestibular 2011	Vestibular 2012	Vestibular 2013	Sisu 2014	Sisu 2015
1ª etapa	Provas da UFMG (64 pontos)	Média das 5 provas do Enem (64 pontos)	Média das 4 provas do Enem (64 pontos)	Média das 4 provas do Enem (100 pontos)	Fim da 1ª etapa (exceto nos cursos de habilidades)	Fim da 1ª etapa (exceto nos cursos de habilidades)
2ª etapa	Provas específicas da UFMG (96 pontos)	Provas específicas da UFMG (96 pontos)	Provas da UFMG + redação do Enem (80 pontos + 16 pontos)	Provas da UFMG + redação do Enem (125 pontos + 25 pontos)	Média das 5 provas do Enem (em torno de 1.000 pontos)	Média das 5 provas do Enem (em torno de 1.000 pontos)
Total	100% de provas da UFMG	40% de provas do Enem + 60% de provas da UFMG	50% de provas do Enem + 50% de provas da UFMG	50% de provas do Enem + 50% de provas da UFMG	100% de provas do Enem	100% de provas do Enem
Política de ação afirmativa	Bônus: 10% e 15%	Bônus: 10% e 15%	Bônus: 10% e 15%	Cotas: 12,5%	Cotas: 25%	Cotas: 37,5%

Fonte: UFMG, 2015a.

O quadro apresentado mostra que, além da transição do vestibular para o Sisu, a universidade viveu nos últimos anos a passagem de um programa de ação afirmativa baseado em bônus para um sistema de cotas. Vigente entre 2009 e 2012, o programa de bônus acrescentava 10% à nota de alunos que cursaram os últimos sete anos da Educação Básica na escola pública e 15% à nota daqueles que, além disso, se autodeclaravam negros.⁹

A partir de 2013, com a aprovação da Lei Federal nº 12.711, a UFMG encerrou a política de bônus e começou a implementar, de modo gradual, a reserva de vagas por curso. No processo seletivo de

2013, 12,5% das vagas foram destinados a candidatos que fizeram o Ensino Médio em escolas públicas, oriundos de famílias de baixa renda, pretos, pardos e indígenas. Em 2014, esse percentual foi elevado para 25%, passando, em 2015, para 37,5%. Em 2016, com a finalização do processo de implementação da política de cotas, chegaremos a 50 % de vagas reservados.

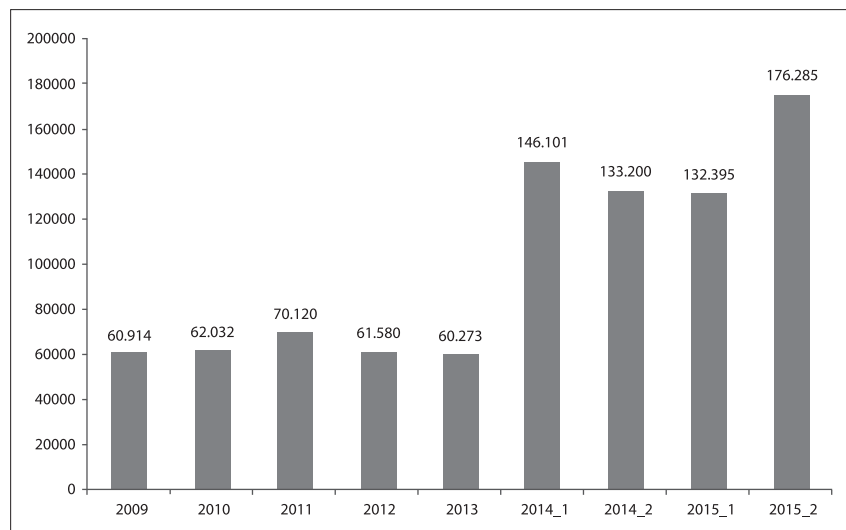
A seguir, analisaremos como as três promessas principais associadas ao Sisu estão se realizando na UFMG nesses primeiros anos de adoção do sistema. A discussão será feita considerando que em 2015 a política de cotas ainda não estava plenamente implementada.

MAIOR EFICIÊNCIA NA OCUPAÇÃO DAS VAGAS?

Como possível efeito da entrada da UFMG no Sisu, observou-se um grande aumento no número de inscrições nos processos seletivos, a partir do primeiro semestre de 2014. O Gráfico 1 mostra esse crescimento, considerando-se todos os cursos ofertados.

GRÁFICO 1

Número de candidatos inscritos nos processos seletivos da UFMG entre 2009 e 2015



Fonte: UFMG, 2015a, 2015b.

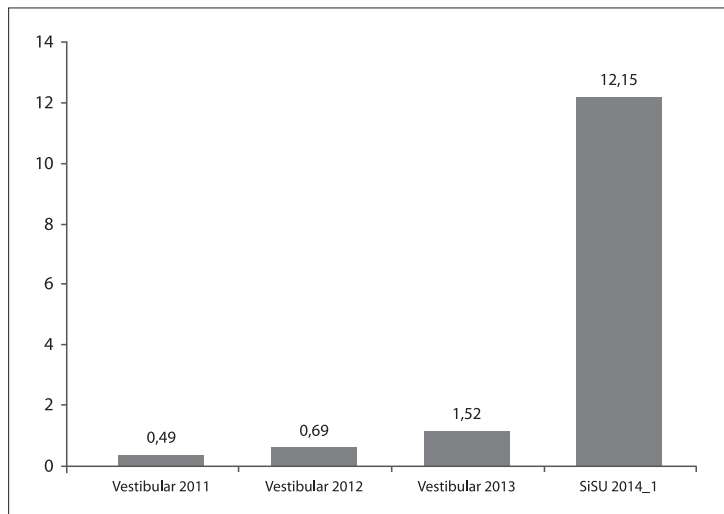
O aumento do número de inscritos poderia sugerir que se resolveria finalmente o problema da ocupação das chamadas vagas ociosas na universidade. Entretanto, conforme já mencionado, dois novos fenômenos passaram a ser observados. Em primeiro lugar,

grande parte dos aprovados e convocados na primeira chamada não se matriculou. Para preencher suas vagas, a universidade passou a ter que convocar, em chamadas subsequentes, um número muito maior de candidatos, segundo as listas divulgadas pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico da UFMG (DRCA) (UFMG, 2015c).

Em segundo lugar, como mostra o Gráfico 2, observou-se, a partir da adoção do Sisu, um aumento expressivo da evasão, já no primeiro período do curso.

GRÁFICO 2

Alunos que mudaram de curso/evadiram no 1º período entre 2011 e 2014 na UFMG
(% do total de matriculados)



Fonte: UFMG, 2015a.

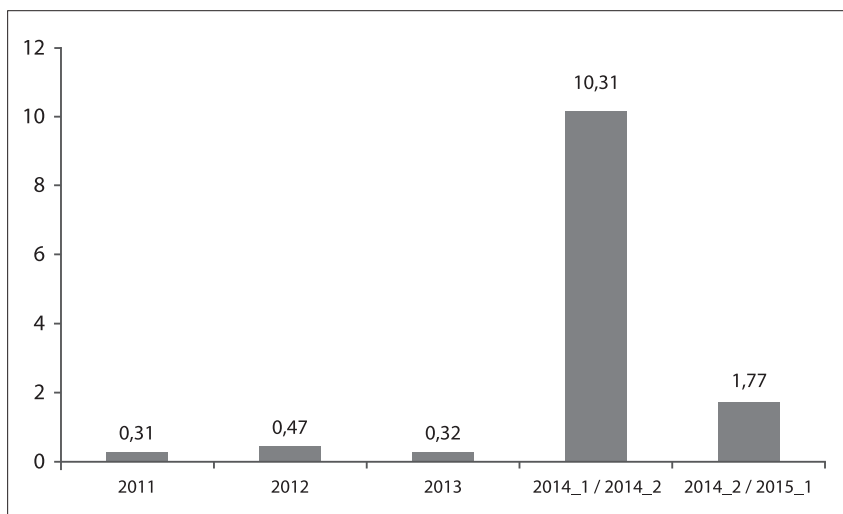
O aumento do percentual de alunos convocados que não se matriculou e o aumento das taxas de evasão podem ter várias explicações. Como abordado anteriormente, é possível que as opções feitas pelos candidatos no Sisu não correspondam, em alguma medida, às escolhas que fariam caso não tivessem acesso às simulações relativas às notas de corte e à ordem de classificação no período de inscrição. Também não se pode esquecer que a facilidade para se inscrever a partir de qualquer ponto do país não significa a eliminação dos custos e dificuldades para se estudar fora do local de residência. Nesse sentido, como veremos posteriormente, o aumento do número de inscritos de fora de Minas Gerais na UFMG não é acompanhado de elevação equivalente no percentual de matriculados de fora do estado. É importante considerarmos também que continuam existindo, paralelamente ao

Sisu, outras formas de acesso ao Ensino Superior, como vestibulares específicos em instituições públicas que não aderiram ao sistema e a possibilidade de bolsas de estudo e financiamento estudantil em instituições privadas por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Essas alternativas podem se tornar atraentes para alunos que não obtiveram acesso a nenhum curso ou aos cursos de sua preferência por meio do Sisu, e mesmo para aqueles que foram bem-sucedidos, mas que encontraram dificuldades práticas para se deslocar ou se manter na instituição para a qual foram selecionados.

Os dados da UFMG permitem supor ainda que parte da evasão registrada não significa um simples abandono da instituição pelos alunos, mas uma estratégia de mudança de curso. Boa parte dos evadidos retorna à UFMG utilizando a mesma nota do Enem. Assim, no Gráfico 3, podemos observar um percentual expressivo de mudança de curso mediante novo processo seletivo entre as entradas do primeiro e segundo semestre de 2014. Mesmo na passagem de 2014 para 2015, o percentual de alunos que reingressou na UFMG por novo processo seletivo foi bastante superior ao que se observava em anos anteriores. Mesmo que nesse caso seja necessário fazer novo Enem, os custos e as dificuldades do processo são bastante inferiores às que existiam quando era necessário se submeter a novo vestibular.

GRÁFICO 3

Percentual de mudanças de curso mediante processo seletivo do ano/semestre seguinte na UFMG



Fonte: UFMG, 2015a.

No que se refere ao uso do Sisu no meio do ano como estratégia para mudança de curso é preciso também considerar que o nível de seletividade na primeira edição anual do Sisu tende a ser maior do que na segunda edição, até mesmo pelo fato de parte dos candidatos com maiores notas no Enem já ter sido aprovada no começo do ano. Em 2014, por exemplo, a média da nota de corte de todos os cursos ofertados pela UFMG foi 4% mais alta na primeira edição do Sisu, enquanto a média da nota máxima foi 2,2% mais alta nessa mesma edição (UFMG, 2015d).¹⁰

Do ponto de vista da eficiência na ocupação das vagas disponíveis na universidade, cabe considerar que a facilidade para se inscrever no Sisu e a possibilidade de utilização da mesma nota do Enem para uma segunda edição do Sisu no meio do ano geraram efeitos perversos consideráveis. Por um lado, como vimos, houve um aumento das taxas de não matrícula, acarretando aumento do número de chamadas para preenchimento das vagas remanescentes e atraso na entrada de alunos no primeiro período de curso. Por outro lado, o aumento da evasão e das mudanças de curso ampliou o problema das vagas ociosas nos semestres seguintes dos cursos. Este último problema mostra-se particularmente grave no caso dos cursos de menor prestígio social, que têm perdido boa parte dos alunos inicialmente matriculados e que não recebem fluxos significativos de novos alunos evadidos de outros cursos.

MAIOR MOBILIDADE ESTUDANTIL?

Uma das promessas do Ministério da Educação (MEC) em relação ao Sisu era a ampliação da mobilidade estudantil, entendida como a possibilidade de um aluno de um estado ou região se inscrever em instituições de Ensino Superior localizadas em outro estado ou região do país servindo-se apenas da nota do Enem. Essa forma de seleção nacional traria benefícios para os estudantes de baixa renda, por meio da diminuição de custos com vestibulares, além de um crescimento no acesso às vagas das universidades mais distantes dos grandes centros (LUZ; VELOSO, 2014). Além disso, a comodidade do sistema levaria, segundo o MEC, a uma maior integração nacional, favorecendo os intercâmbios culturais, a socialização e um maior conhecimento das realidades de cada canto do país.

Os dados da UFMG (TABELA 1) mostram, no entanto, que a origem do alunado permaneceu maciçamente mineira após a adoção do Sisu, embora o número de estudantes de outros estados tenha passado de 4% em 2011, para 7% em 2015.

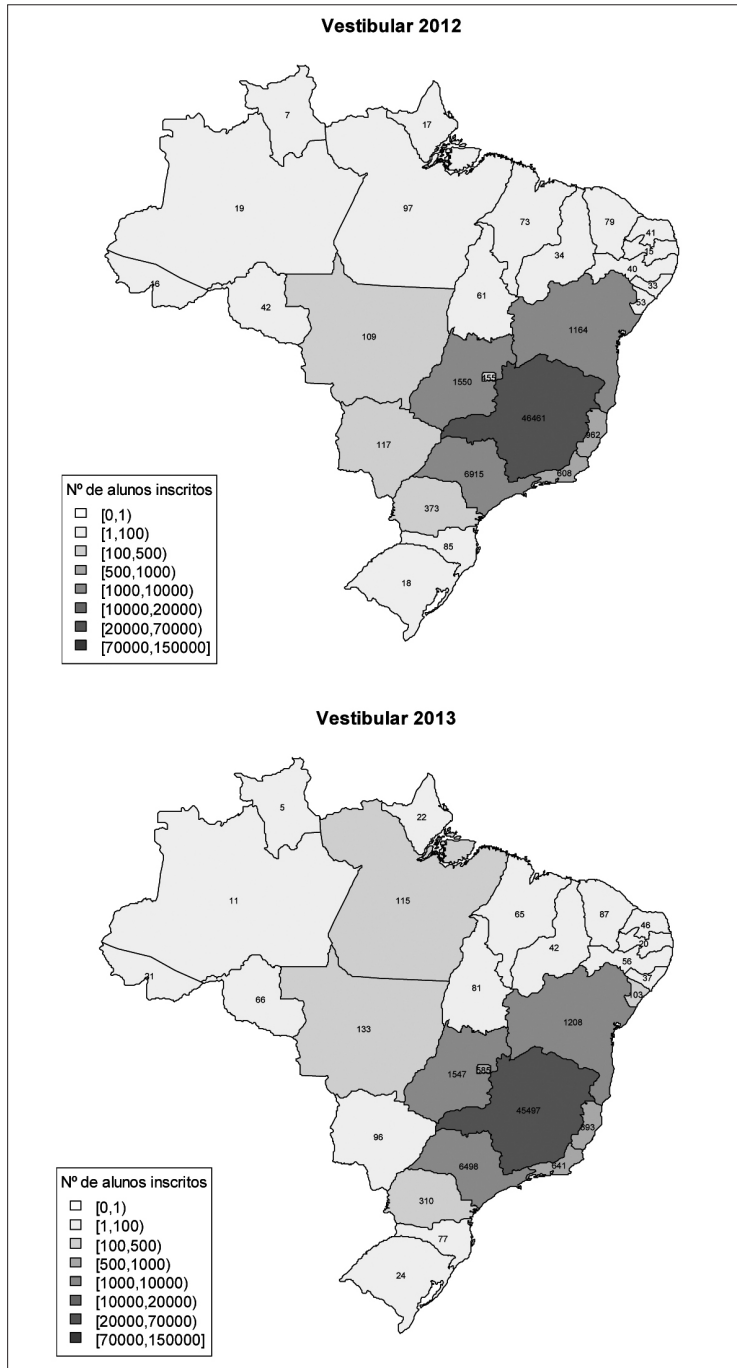
TABELA 1 – Local de origem do alunado da UFMG

	Até 2012	2013	2014	2015
Belo Horizonte	64%	65%	64%	61%
Região Metropolitana de Belo Horizonte	17%	17%	14%	15%
Interior de Minas Gerais	16%	14%	15%	17%
Outros estados	4%	4%	6%	7%

Fonte: UFMG, 2015a

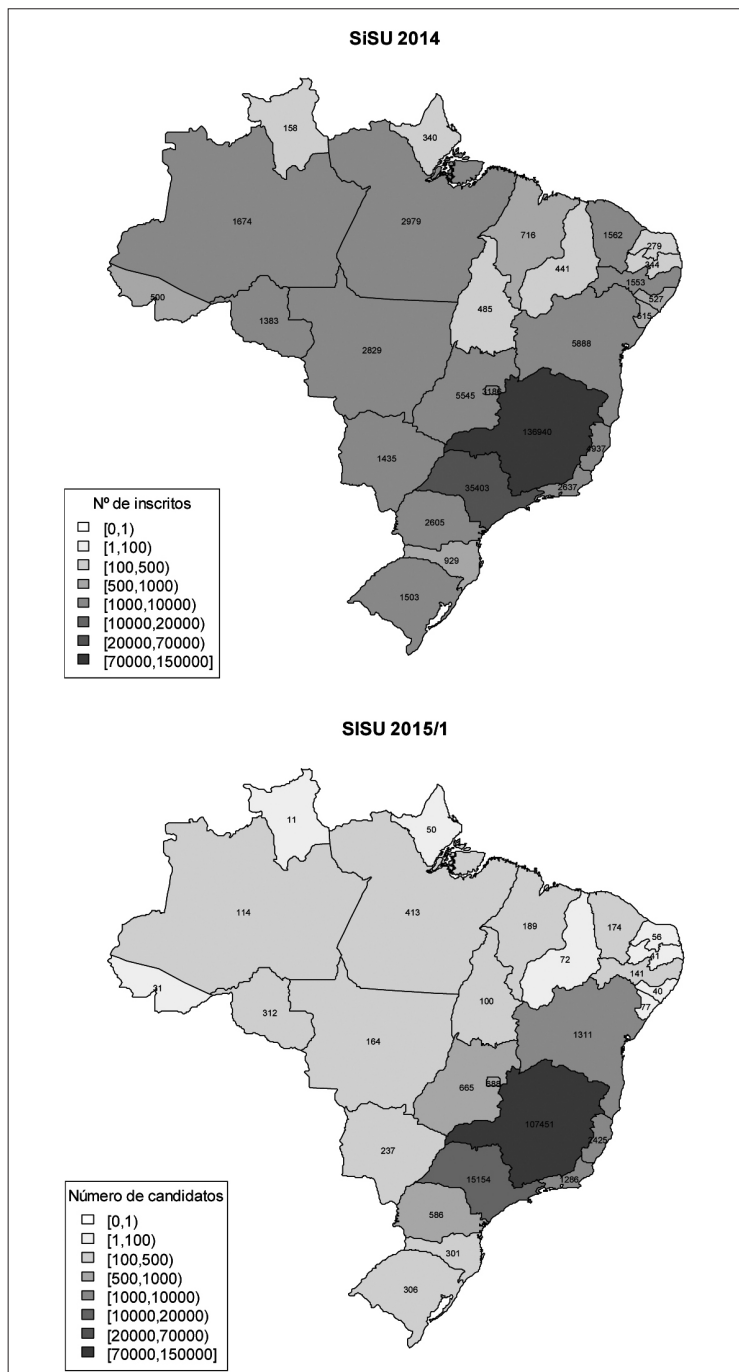
É interessante observar algumas mudanças consideráveis no percentual de inscritos e de matriculados de outras regiões antes e depois da adoção do Sisu pela UFMG. Segundo relatório da Pró-Reitoria de Graduação (UFMG, 2015a), em 2012, com o sistema de vestibular, o número de inscritos para esta universidade no estado do Amazonas era de 19 estudantes. Com o Sisu, em 2014, esse número saltou para 1.674 estudantes. Já em relação aos alunos efetivamente matriculados, não se registrou nenhuma matrícula do estado do Amazonas em 2012; em 2014, com o Sisu, ocorreram duas matrículas. Outro exemplo, também da região Norte, é o estado do Pará, que contava com 115 estudantes inscritos em 2013 e passou a ter 2.979 inscritos no Sisu de 2014. Três alunos efetivamente se matricularam na UFMG em 2012 (vestibular) e esse número passou para seis em 2014, mesmo número de 2015. Já os nove estados da região Nordeste possuíam 1.532 inscrições em 2012 e esse valor subiu para 11.925 com a primeira edição do Sisu em 2014. Já na extremidade oposta do nosso território temos, por exemplo, o estado do Rio Grande do Sul com 18 inscritos no vestibular de 2012 e 1.503, em 2014; este estado saltou de uma matrícula na UFMG em 2012 para cinco, em 2014.

Os dados deixam claro, portanto, que o aumento do número de candidatos de outras regiões inscritos na UFMG, após a adoção do Sisu, não foi acompanhado de uma elevação igualmente expressiva no número de matriculados de fora de Minas Gerais. As figuras a seguir mostram isso de forma contundente. Enquanto a origem geográfica dos candidatos (FIGURA 1) se espalha por todo o país após a adoção do Sisu, a origem geográfica dos matriculados permanece basicamente a mesma (FIGURA 2).

FIGURA 1 – Mapa de alunos inscritos na UFMG entre os anos de 2012 e 2015

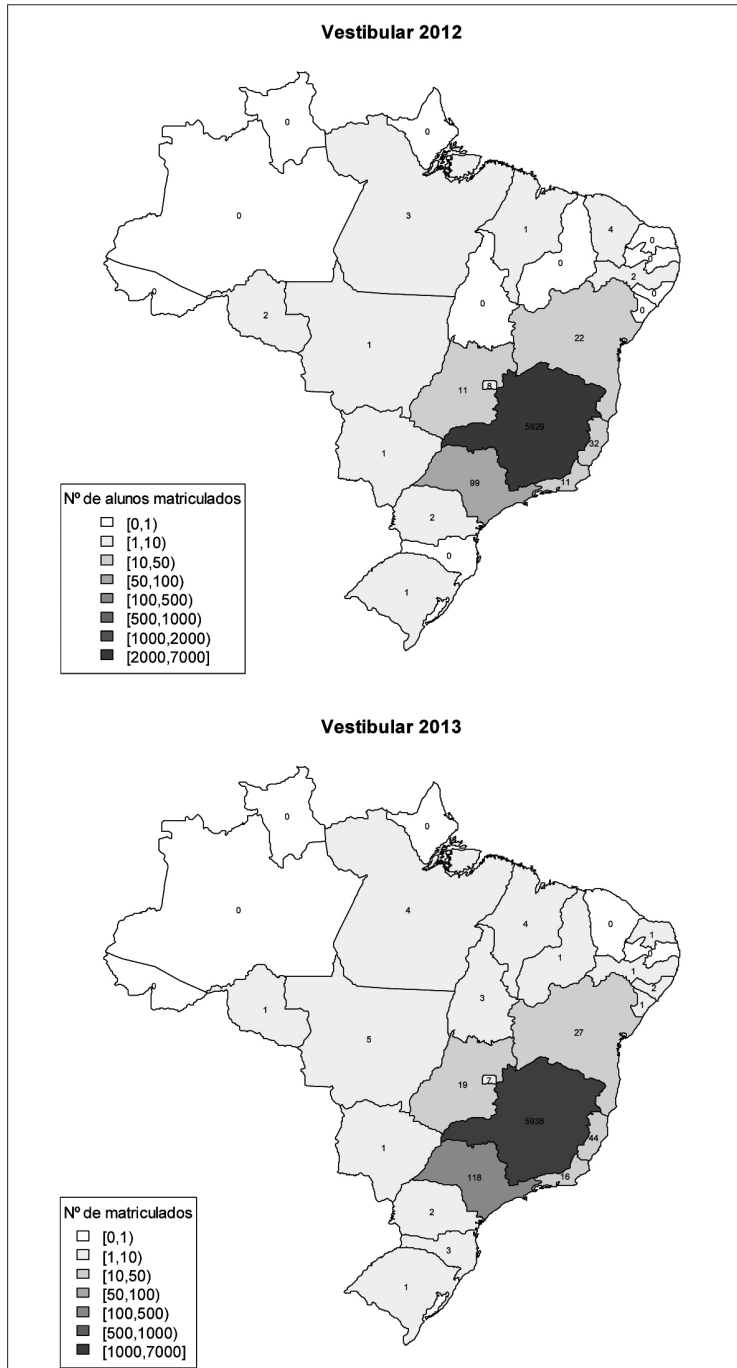
Fonte: UFMG, 2015a.

FIGURA 1 – Mapa de alunos inscritos na UFMG entre os anos de 2012 e 2015 (continuação)



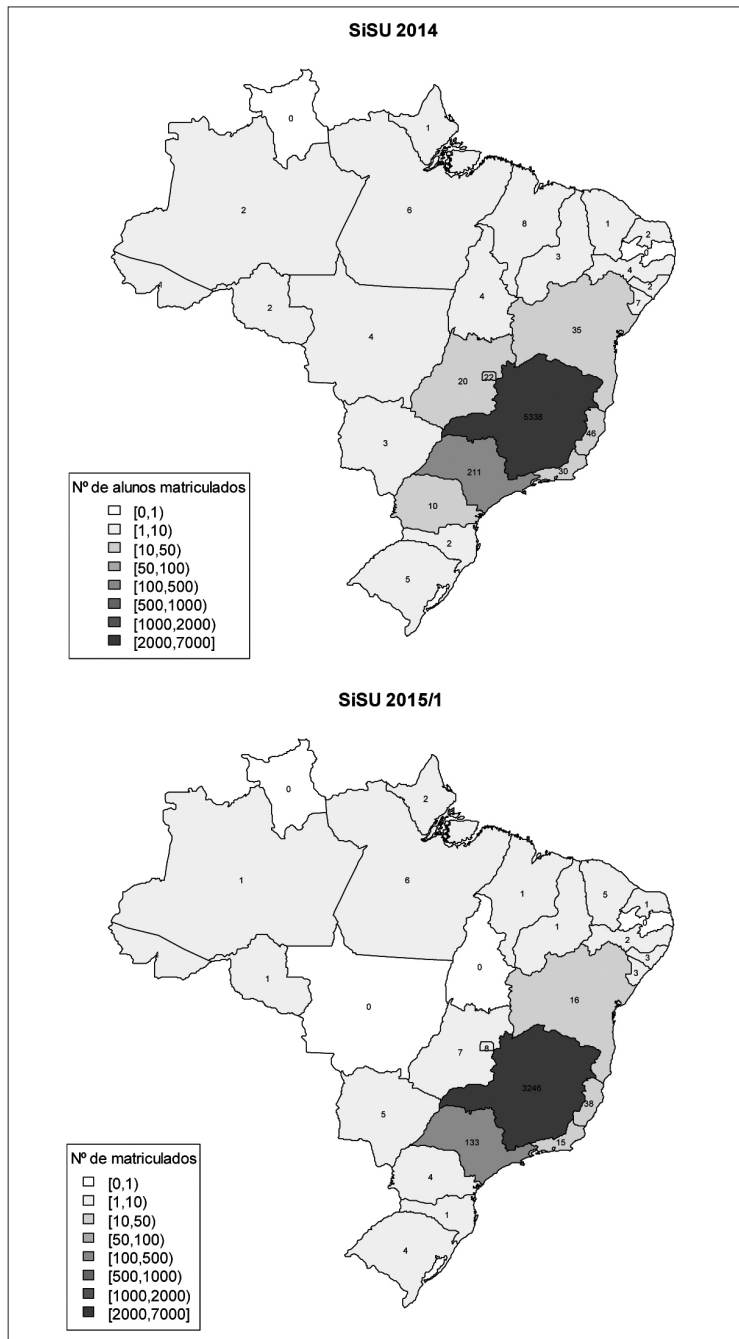
Fonte: UFMG, 2015a.

FIGURA 2 – Mapa dos alunos matriculados na UFMG entre os anos de 2012 e 2015



Fonte: UFMG, 2015a.

FIGURA 2 – Mapa dos alunos matriculados na UFMG entre os anos de 2012 e 2015 (continuação).



Fonte: UFMG, 2015a.

Para se entender as razões dessa discrepância entre o aumento exponencial de inscritos e o crescimento modesto no número de inscritos de outros estados é preciso considerar, em primeiro lugar, que o número total de candidatos inscritos na UFMG passou de 61.580 em 2012 para 146.101 em 2014, após a adoção do Sisu. Assim, é possível dizer que o Sistema de Seleção Unificada propicia um maior número de inscrições, mas amplia, concomitantemente, a concorrência e o número de pessoas que não conseguem ingressar na universidade, pelo menos nos cursos de maior prestígio social.

Conforme já discutimos, é preciso considerar também que a lógica de funcionamento do Sisu, especialmente com as simulações da etapa inicial de “pré-jogo”, estimula uma escolha estratégica pelo curso possível. Diante da evidência da impossibilidade de ter acesso ao curso que realmente prefere, o aluno pode se inscrever e até ser aprovado em outro curso, sem que de fato pretenda cursá-lo. O fato de o sistema oferecer a possibilidade de uma segunda opção de curso acentua ainda mais esse fenômeno. Se a primeira opção já não corresponde necessariamente às verdadeiras preferências do candidato, visto que esse foi levado a se adaptar às suas possibilidades reais de aprovação, isso é ainda mais provável no caso da segunda opção.

Finalmente, para se compreender o número grande de inscritos e o número baixo de matriculados oriundos de outros estados é necessário pensar criticamente sobre o discurso de democratização do acesso que o Sisu proporciona: se com o sistema de vestibulares, a opção por fazer provas em universidades de várias localidades do país estava reservada aos estudantes de maior poder aquisitivo, a mobilidade estudantil pós-Sisu em grande medida também só é efetivamente acessível àqueles que possuem renda para se deslocar – e se manter – em universidades distantes da sua moradia. Há uma série de restrições objetivas que fazem a promessa da mobilidade não ser tão realizável quanto deveria. O que Luz e Veloso (2014) chamam de “elitismo educacional” continua a existir, uma vez que estudantes de menor poder aquisitivo dependerão das políticas de assistência estudantil, que ainda são incipientes e não dão conta de atender plenamente às necessidades dos acadêmicos migrantes. Vale observar que o período entre a aprovação no Sisu e a mudança para o novo local de estudo é muito curto e que o aluno não tem a certeza de que terá a assistência estudantil que lhe possibilitaria a efetiva permanência no curso superior¹¹. A UFMG procurou amenizar esse problema fazendo, já no ato da matrícula, a análise socioeconômica dos aprovados e a seleção dos alunos que necessitariam de algum tipo de assistência estudantil. Já é um avanço, visto que, antes, o estudante ficava esperando até por um semestre por essa avaliação. As dificuldades, no entanto, não deixam de existir.

MAIOR INCLUSÃO SOCIAL?

De modo geral podemos dizer que o Sisu traz consigo pelo menos dois aspectos que podem ser considerados positivos do ponto de vista da inclusão de novos grupos sociais ao Ensino Superior. O primeiro deles, conforme abordado anteriormente, se refere à possibilidade de ampliação do acesso em função da diminuição dos custos que antes seriam necessários para participação em múltiplos processos seletivos. Deixa de ser necessário que o candidato disponha de recursos financeiros para inscrição e deslocamento entre diferentes instituições públicas federais do país para concorrer a vagas nos cursos de graduação.

O segundo, que supostamente possui maior efeito inclusivo, diz respeito à obrigatoriedade da articulação do Sisu com a Lei de Cotas. Em função dessa obrigatoriedade, esperava-se uma visível alteração no perfil social dos estudantes das universidades federais.

No caso da UFMG, quando se considera a origem escolar do conjunto de alunos matriculados entre 2010 e 2015 (TABELA 2), é possível dizer, no entanto, que não houve alterações radicais na destinação das vagas. No período considerado, as duas mudanças mais significativas foram o aumento do percentual de egressos de escolas particulares e a redução daqueles estudantes de escola pública durante os anos de 2013 e 2014. Essas mudanças, revertidas em 2015, parecem associadas ao fim dos bônus raciais e sociais e sua substituição por cotas inicialmente muito modestas, 12,5% em 2013 e 25% em 2014.

TABELA 2

Escola onde o estudante cursou, integralmente ou na sua maior parte, o Ensino Médio¹²

	GERAL											
	2010		2011		2012		2013		2014		2015	
Escola particular	3.522	53,5%	3.407	51,8%	3.331	51,0%	3.675	55,5%	3.529	57,6%	3.207	51,7%
Escola pública	3.053	46,3%	3.147	47,9%	3.193	48,9%	2.921	44,1%	2.566	41,9%	2.981	48,1%
Escola estadual	2.053	67,2%	2.179	69,2%	2.218	69,5%	2.063	70,6%	1.512	58,9%	1.816	60,9%
Escola federal	628	20,6%	607	19,3%	623	19,5%	593	20,3%	875	34,1%	988	33,1%
Escola municipal	372	12,2%	361	11,5%	352	11,0%	265	9,1%	179	7,0%	177	5,9%
Curso livre	14	0,2%	19	0,3%	11	0,2%	21	0,3%	20	0,3%	12	0,2%
Não respondeu	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	0,1%	1	0,0%
Total	6.589	100%	6.573	100%	6.535	100%	6.617	100%	6.123	100%	6.201	100,0%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados de questionários PROGRAD/UFMG (2015a).

Outra mudança que pode ser identificada na tabela é uma elevação considerável das matrículas de alunos de escolas federais a partir de 2014. Essa também parece relacionada à substituição dos bônus pela Lei de Cotas. Enquanto para o primeiro era necessário ter feito os últimos sete anos da Educação Básica na rede pública para ter direito ao bônus, a Lei de Cotas exige apenas o Ensino Médio.

Outro ponto relevante é a heterogeneidade das escolas públicas brasileiras do Ensino Básico e Ensino Médio. De modo geral, as instituições federais possuem melhor infraestrutura e corpo profissional mais qualificado. Além disso, sabe-se que parte considerável dos estudantes que ingressam nessas escolas altamente seletivas possui uma origem social mais elevada. Assim, o aumento do percentual de ingressantes oriundos dessas instituições, em detrimento dos egressos das escolas estaduais e municipais, põe em dúvida o alcance dos efeitos de inclusão obtidos a partir da adoção da Lei de Cotas em articulação com o Sisu. Essa questão se torna ainda mais relevante se considerarmos que, segundo dados do Censo da Educação 2015 (BRASIL, 2015), em 2014, 87% das matrículas no Ensino Médio estavam no setor público; desses, 97% das matrículas no Nível Médio estão nas redes estaduais e apenas 3% em escolas municipais e federais. Há, portanto, uma grande distorção agravada com a adoção da Lei de Cotas nas possibilidades de acesso à universidade pelos estudantes do setor público, quando se consideram as redes de ensino de onde se originam.

Para se avaliar os efeitos, em termos de inclusão social, da articulação entre o Sisu e a Lei de Cotas é preciso considerar também a possibilidade de que esteja ocorrendo uma superseleção no interior das cotas. Para a grande massa de egressos do setor público foram reservados, na UFMG: 25% das vagas em 2014; 37,5% em 2015 e se chegará ao limite máximo de 50% em 2016. Temos, portanto, uma grande quantidade de candidatos oriundos do setor público concorrendo a um número limitado de vagas reservadas. Nesse caso, é compreensível que sejam selecionados, dentro de cada modalidade de concorrência, apenas aqueles com perfil social e escolar mais elevado.

Isso talvez explique uma situação que tem sido observada desde o início da implementação do Sisu e que pouco se alterou com o aumento percentual das cotas: em vários cursos, a nota mínima para aprovação tem sido maior em algumas modalidades de cotas do que para a ampla concorrência.¹³ Esperava-se que a Lei de Cotas contemplasse pessoas que não obtivessem nota para aprovação na ampla concorrência, isso porque se pressupunha um desempenho mais baixo dos cotistas. Entretanto, de um total de 78 cursos ofertados no Sisu 2015/1º período

letivo, 46 tiveram a nota de corte, em pelo menos uma das modalidades de cota, superior à da ampla concorrência (UFMG, 2015a).

Do ponto de vista da inclusão social, o risco que se tem é que os estudantes que estejam ingressando por meio das cotas, sobretudo nos cursos mais seletivos e de maior prestígio social, sejam a elite dos subgrupos por eles representados e que os candidatos tradicionalmente excluídos da universidade estejam continuando a sê-lo.

De qualquer forma, nossas análises têm evidenciado que o Sisu e, em especial, o sistema de cotas atuam de modo muito diferenciado em cada curso. Considerando os três cursos a seguir (TABELAS 3, 4, 5 e 6), buscamos evidenciar, a partir do tipo de escola frequentada, situações variadas que têm ocorrido após a adesão da universidade ao Sisu e sua adequação à Lei de Cotas.

O curso de Medicina, tradicionalmente ocupado por estudantes de escolas particulares, apresentava em 2010 um percentual de 38% de alunos oriundos de escolas públicas, o qual foi retomado em 2015. Entretanto, é interessante observar que, em 2010, a maior parte das matrículas era de alunos provenientes da rede estadual, o que não ocorreu em 2015, já que a maior parte desse percentual (64%) se refere a instituições da rede federal de ensino, aquelas que, como já exposto, são responsáveis por menos de 3% das matrículas do Ensino Médio.¹⁴

TABELA 3

Medicina: escola onde o estudante cursou, integralmente ou na sua maior parte, o Ensino Médio

MEDICINA												
	2010		2011		2012		2013		2014		2015	
Escola particular	200	63%	236	74%	250	78%	271	84%	229	72%	198	62%
Escola pública	120	38%	82	26%	69	22%	51	16%	87	28%	121	38%
Escola estadual	64	53%	51	62%	24	35%	20	39%	23	26%	38	31%
Escola federal	53	44%	26	32%	43	62%	30	59%	62	71%	78	64%
Escola municipal	3	3%	5	6%	2	3%	1	2%	2	2%	5	4%
Curso livre	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Não respondeu	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	320	100%	318	100%	319	100%	322	100%	316	100	319	100%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados de questionários PROGRAD/UFMG (2015a).

No curso de Enfermagem, os dados apresentam uma situação bem distinta. Esse curso, historicamente, sempre recebeu grande contingente de estudantes provenientes de escolas públicas estaduais. Como observado na Tabela 3, houve uma inversão no percentual de matrículas após a adesão ao Sisu. Estudantes provenientes de escolas particulares apresentaram um aumento expressivo de sua representatividade nos anos de 2014 e 2015. Algumas hipóteses podem ser formuladas para esse fenômeno. Uma delas é que, devido à ampliação da concorrência por meio do Sisu, o processo de ingresso tenha se tornado mais seletivo. Outra hipótese complementar a essa se refere ao fato de o Sisu permitir ao estudante verificar, durante o processo, suas reais chances de aprovação em determinados cursos e refazer suas escolhas em função do possível. Com isso, é provável que muitos estudantes oriundos das escolas particulares, e que pretendiam inicialmente ingressar em cursos mais concorridos, como, por exemplo, Medicina, tenham se redirecionado para o curso de Enfermagem, menos seletivo e também pertencente à área de saúde.

TABELA 4
Enfermagem: escola onde o estudante cursou, integralmente
ou na sua maior parte, o Ensino Médio

ENFERMAGEM												
	2010		2011		2012		2013		2014		2015	
Escola particular	46	48%	46	48%	36	37%	41	43%	60	64%	49	53%
Escola pública	50	52%	50	52%	61	62%	55	57%	34	36%	44	47%
Escola estadual	38	76%	42	84%	48	79%	44	80%	28	82%	37	84%
Escola federal	5	10%	1	2%	6	10%	6	11%	2	6%	6	14%
Escola municipal	7	14%	7	14%	7	11%	5	9%	4	12%	1	2%
Curso livre	0	0%	0	0%	1	1%	0	0%	0	0%	0	0%
Não respondeu	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	96	100%	96	100%	98	100%	96	100%	94	100	93	100%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados de questionários PROGRAD/UFMG (2015a).

O terceiro exemplo refere-se ao curso de Direito. Esse curso, assim como Medicina, era ocupado majoritariamente por estudantes oriundos de escolas particulares. Porém, o percentual de ocupação no que se refere à origem escolar dos estudantes sempre teve variação de acordo com o turno. Entre as especificidades de cada turno, cabe salientar que o Direito diurno tradicionalmente apresentava-se com maior percentual de estudantes advindos de escolas particulares, situação que não se alterou com a política do bônus, mas que vem sofrendo alteração em função da Lei de Cotas.

Em 2010, os estudantes provenientes de escolas particulares ocupavam 83% das vagas do curso de Direito diurno; em 2015 esse percentual se reduziu para 60%. Em relação à participação relativa de alunos provenientes de cada rede no interior do setor público, observa-se, assim como ocorreu com Medicina, uma maior participação dos egressos das escolas federais.

TABELA 5

Direito diurno: escola onde o estudante cursou, integralmente ou na sua maior parte, o Ensino Médio

DIREITO DIURNO												
	2010		2011		2012		2013		2014		2015	
Escola particular	165	83%	166	83%	175	88%	168	43%	144	72%	120	60%
Escola pública	35	18%	34	17%	24	12%	33	57%	55	28%	80	40%
Escola estadual	18	51%	20	59%	6	25%	13	80%	22	40%	33	41%
Escola federal	16	46%	12	35%	18	75%	20	11%	27	49%	46	58%
Escola municipal	1	3%	2	6%	0	0%	0	9%	6	11%	1	1%
Curso livre	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Não respondeu	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	200	100%	200	100%	199	100%	201	100%	199	100	200	100%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados de questionários PROGRAD/UFMG (2015a).

O curso de Direito noturno apresenta uma situação diferente do curso diurno. Aparentemente, os primeiros anos de implantação da Lei de Cotas, em conjunto com a adesão ao SisU, tornaram o

curso mais seletivo, haja vista que o percentual de egressos de escola particular aumentou de 57% em 2012 para 75% em 2013. Nos anos seguintes esse movimento foi, no entanto, em parte, revertido.

TABELA 6
Direito noturno: escola onde o estudante cursou, integralmente ou na sua maior parte, o Ensino Médio

DIREITO NOTURNO												
	2010		2011		2012		2013		2014		2015	
Escola particular	113	57%	114	57%	114	57%	149	75%	140	70%	121	62%
Escola pública	86	43%	85	43%	86	43%	50	25%	56	28%	74	38%
Escola estadual	46	53%	47	55%	53	62%	24	48%	27	48%	39	53%
Escola federal	31	36%	28	33%	27	31%	23	46%	20	36%	33	45%
Escola municipal	9	10%	10	12%	6	7%	3	6%	9	16%	2	3%
Curso livre	01	1%	1	1%	0	0%	1	1%	2	1%	0	0%
Não respondeu	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	1%	0	0%
Total	200	100%	200	100%	200	100%	200	100%	199	100	195	100%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados de questionários PROGRAD/UFMG (2015a).

O modo como têm se efetivado a implementação da Lei de Cotas e a adesão ao Sisu, por parte da universidade, varia conforme as características de cada curso. A Lei de Cotas apresenta efeitos controversos. Em alguns casos, tem ocorrido um aumento na quantidade de estudantes de escolas públicas de modo geral; em outros, esse aumento tem se dado essencialmente por meio do ingresso de estudantes da rede pública federal de ensino. Há situações, porém, em que apesar da Lei de Cotas se gerou um aumento considerável de matrículas provenientes de estudantes das escolas particulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises feitas neste artigo com dados sobre o acesso e a permanência dos estudantes na UFMG, após a adoção do Sisu, mostram que parte das expectativas positivas que se tinha em relação

a esse novo sistema de seleção não tem se cumprido. Em relação à ocupação das vagas oferecidas pela universidade, verificou-se uma elevação significativa da não matrícula de candidatos convocados, gerando a necessidade de sucessivas chamadas e a evasão de um percentual grande de alunos ainda nos primeiros semestres dos cursos, ocasionando uma ampliação das vagas ociosas. Em relação à evasão, os dados da universidade indicam que parte dos alunos volta à universidade em outros cursos. Não se trata, portanto, de um simples abandono, mas de uma estratégia de mudança de curso propiciada pelas próprias regras do Sisu. De qualquer forma, o fato é que a ampliação da não matrícula de convocados, o abandono por parte de estudantes dos primeiros períodos e a intensificação do movimento de mudança de cursos tornaram o processo de ocupação das vagas menos eficiente e estável, exatamente o contrário do que se esperava com o Sisu.

Em relação à ampliação da mobilidade estudantil e ao esperado ingresso na universidade de um número maior de estudantes de outras regiões do país, os dados também mostram algumas surpresas. O que mais chama atenção é que houve uma elevação brutal do número de inscritos de fora de Minas Gerais, mas uma ampliação bem mais modesta do percentual de matriculados de fora do estado. A expectativa de uma diversificação expressiva da origem geográfica dos alunos, que seria propiciada pela facilitação do acesso a estudantes de outras regiões ao processo seletivo via Sisu, foi, assim, parcialmente frustrada.

Finalmente, em relação à promessa de maior inclusão social, que seria garantida pela articulação do Sisu com a chamada Lei de Cotas, os dados sugerem que as mudanças foram, até o momento, menores do que se podia imaginar. Em termos de sua origem escolar (escola pública ou privada de Ensino Médio) o perfil geral do alunado da universidade não sofreu grande alteração. O único destaque é a elevação significativa da proporção de estudantes oriundos de escolas federais dentro do conjunto daqueles provenientes de escolas públicas. Embora o perfil geral dos estudantes da universidade pareça não ter se alterado tanto, os dados analisados mostram, por outro lado, que estão ocorrendo mudanças significativas conforme os cursos considerados. Enquanto em alguns a participação de egressos de escolas públicas se elevou de forma acentuada, em outros temos um movimento inverso.

As dificuldades para o cumprimento pleno das promessas associadas ao Sisu no âmbito da UFMG não nos conduzem, no entanto, a uma crítica radical ao sistema. Antes de tudo, é preciso considerar que o Sisu, assim como a Lei de Cotas, ainda está em processo de implementação e que, portanto, seus benefícios podem ainda não ter sido plenamente produzidos. Além disso, os dados

sugerem que as consequências da adoção do Sisu são complexas e diferenciadas conforme os cursos da universidade, o que exigirá análises muito mais detalhadas antes de qualquer avaliação conclusiva sobre suas vantagens e desvantagens.

No âmbito deste artigo, argumentamos que parte dos problemas que estão sendo identificados nessa fase de implementação do Sisu pode estar ligada ao fato de que as próprias regras de funcionamento do sistema estimulam uma escolha estratégica dos cursos por parte dos candidatos. Em função das simulações feitas na fase de inscrição os candidatos são levados a ter uma visão mais realista de suas possibilidades e, conseqüentemente, a ajustarem suas preferências originais ao que parece efetivamente mais viável. O resultado pode ser a escolha de cursos possíveis, mas que não são os mais desejados pelos candidatos, o que explicaria parte da não matrícula, da evasão e das tentativas de mudança de curso que se têm observado. Esses fenômenos podem ser reforçados ainda pelas próprias facilidades que o Sisu oferece aos candidatos para participarem de um novo processo seletivo. No meio do ano o estudante pode participar de uma segunda edição do Sisu usando a mesma nota do Enem. Ele tem nesse momento uma nova oportunidade para tentar realizar o curso que realmente deseja. Além disso, mesmo a alternativa de fazer novamente o Enem e se submeter a um novo Sisu no final do ano é mais simples e barata do que era, no passado, a opção de se submeter a um novo vestibular.

Ao longo do artigo argumentamos também que os limites na realização de algumas das promessas associadas ao Sisu, especialmente a mobilidade geográfica estudantil e a inclusão de candidatos com uma origem social mais baixa em cursos mais seletivos, estão relacionados com as condições reais dos candidatos para se beneficiarem dessas oportunidades formalmente oferecidas a todos. No caso da mobilidade geográfica isso é muito claro. Por mais que a plataforma *online* do Sisu ofereça a possibilidade de o candidato se inscrever em qualquer curso de qualquer instituição do país, na prática, poucos têm condições de se deslocar e se manter em locais distantes da residência. Seriam necessários um aprimoramento considerável das políticas de assistência estudantil e uma ampliação da divulgação de informações sobre elas junto aos candidatos no momento da inscrição para que se compensassem, em alguma medida, as desigualdades existentes entre os estudantes no que se refere às suas condições objetivas para se deslocar pelo país. Do mesmo modo, em relação à política de reserva de vagas, é preciso perceber que ela não garante acesso indiscriminado à universidade aos grupos historicamente excluídos. Pelo contrário, no interior de cada um dos segmentos contemplados pelas cotas, tendem a

ser beneficiados os subgrupos com perfil social e escolar mais elevado. Esse é o caso, por exemplo, da proporção de egressos das escolas federais relativamente aos oriundos das demais escolas públicas. Isso ocorre, em primeiro lugar, porque, de modo geral, o número de vagas reservadas é pequeno em comparação ao total de potenciais beneficiados. Vale ainda ressaltar que até 2015 a concorrência ocorria dentro de cada modalidade de cotas, levando em muitos casos a se ter no interior das cotas uma nota mínima de corte por vezes superior à exigida para a aprovação por meio da ampla concorrência.

Em segundo lugar, não se pode esquecer que continua a existir uma clara hierarquia entre os cursos em termos de seu prestígio social, fazendo com que o nível de concorrência e as notas de corte sejam, em alguns casos, particularmente elevados.

Essa discussão nos revela, mais uma vez, a dificuldade de se evitar que as desigualdades sociais e escolares acumuladas ao longo das trajetórias dos indivíduos se traduzam em novas desigualdades. O Sisu, em articulação com a Lei de Cotas, pode ser considerado um esforço de ampliação da justiça e da equidade no acesso ao Ensino Superior no Brasil. O sistema amplia as oportunidades formais de acesso a cursos e instituições espalhados por todo o país. Além disso, por meio das cotas, trata de forma especial os grupos que se encontram em situação socialmente desfavorável, proporcionando uma competição mais justa pelas vagas oferecidas. Se esses avanços precisam ser reconhecidos, não se pode, por outro lado, desconsiderar a influência persistente das desigualdades já acumuladas sobre as oportunidades de se ascender ao Ensino Superior, em geral, e a certos cursos, em particular.

REFERÊNCIAS

ABREU, Luís; CARVALHO, José Raimundo. Análise do jogo induzido pelo mecanismo Sisu de alocação de estudantes em universidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 42., 9-12 dez. 2014, Natal-RN. Trabalhos... Rio de Janeiro: ANPEC, 2014. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/encontro/2014/submissao/files_I/i8-63b19702151c4ea9c41924b9a7a7b9d8.pdf> Acesso em: 6 jan. 2016.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2013a, p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2013b. p. 89-141.

BRAGA, Mauro M.; PEIXOTO, Maria do C. L.; BOGUTCHI, Tânia F. Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 129-152, jul. 2001.

BRASIL. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para

seleção de candidatas a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 147, n. 18, seção 1, 27 de janeiro de 2010. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=80&data=27/01/2010>>. Acesso em: 7 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 149, n. 169, seção 1, p. 1-2, 30 ago. 2012. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=30/08/2012>>. Acesso em: 7 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Dados Censo 2015**. Brasília, 11 de fevereiro de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_documan&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192>. Acesso em: 6 out. 2015.

LUZ, Jackeline N. N. da; VELOSO, Tereza C. M. A. Sistema de seleção unificada (Sisu): refletindo sobre o processo de seleção. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 4, n. 10, p. 68-83, jan./abr. 2014.

PAUL Jean-Jacques; SILVA, Nelson V. Conhecendo o seu lugar: a auto-seleção na escolha de carreira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 115-130, jan./jun. 1998.

PEIXOTO, Maria do C. I.; BRAGA, Mauro M. Demanda pelo Ensino Superior no Brasil: o caso da UFMG. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 7, n. 10, p. 124-149, jul./dez. 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. **Histórico do bônus na UFMG**. Belo Horizonte: UFMG, s.d. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/cais/cais/home/A-POLITICA-DE-BONUS-NA-UFMG/HISTORICO-DO-BONUS-NA-UFMG>>. Acesso em: 1 abr. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. Pró-reitoria de Graduação. **Mudanças no Ensino de Graduação da UFMG: Análise e Perspectivas**. Belo Horizonte: UFMG, 2015a. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/acontece/ArqEst.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. **UFMG lidera inscrições no Sisu**. Belo Horizonte: UFMG, 2015b. Disponível em: <http://www.ceffto.ufmg.br/ceffto/noticias/286/ufmg_lidera_inscricoes_no_Sisu>. Acesso em: 7 maio 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. Departamento de Registro e Controle Acadêmico. Sisu/UFMG. [*Site*]. Belo Horizonte: UFMG, 2015c. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/drca/drca/Home/Graduacao/Processos-Seletivos/Sisu-UFMG>>. Acesso em: 7 jan. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. **Notas de corte dos cursos da UFMG em 2014 oferecem parâmetros para os candidatas do Sisu 2015**. Belo Horizonte: UFMG, 2015d. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/036897.shtml>>. Acesso em 7 jan. 2016.

NOTAS

¹ Vale observar que a lei prevê um percentual mínimo de reserva de vagas. Nada impede que as instituições adotem políticas de ação afirmativa mais amplas.

² Os pesquisadores agradecem à instituição, em especial à Pró-Reitoria de Graduação, por disponibilizar os dados necessários para as análises.

³No âmbito deste artigo não discutiremos os ganhos institucionais relativos à redução dos custos com a realização do vestibular tradicional, inclusive por não dispormos de dados suficientes para desenvolvermos uma análise consistente a respeito.

⁴A nota de um mesmo aluno pode variar conforme o curso e a instituição desejados. Isso ocorre porque as instituições podem atribuir pesos diferentes para cada uma das provas do Enem e essa atribuição pode ainda variar em função do curso específico em questão.

⁵A classificação do indivíduo para a sua segunda opção de curso só é calculada e divulgada caso sua classificação para a sua primeira opção de curso indique que ele não seria aprovado.

⁶Vale ressaltar que o candidato aprovado para sua segunda opção de curso mantém o direito de participar da lista de espera para sua primeira opção mesmo que se matricule no curso para o qual foi inicialmente convocado.

⁷No ano de 2016 a UFMG voltou a realizar apenas um processo seletivo para os dois semestres, servindo-se da 1ª edição do Sisu. Tal mudança ocorreu tendo em vista os problemas identificados nos primeiros anos de implantação do Sisu e que são discutidos neste artigo.

⁸São eles: Artes Visuais, Cinema de Animação e Artes Digitais, Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis, Dança, *Design, Design* de Moda, Música (Bacharelado e Licenciatura) e Teatro.

⁹A aprovação da política do bônus foi realizada no ano de 2008 pelo Conselho Universitário. Tal política foi resultado da mobilização de grupos internos e externos da universidade que tinham como objetivo a implementação de medidas que tornassem a universidade mais inclusiva. Para saber mais sobre o histórico dessa política, sugerimos a leitura de UFMG (s.d.).

¹⁰Dados calculados a partir das notas de corte das duas edições do Sisu de 2014 da UFMG, considerando-se apenas os cursos ofertados em ambas as edições. Foge ao escopo deste estudo comparar as diferenças de notas entre as edições por curso.

¹¹O Ministério da Educação destina às instituições participantes do Sisu recursos específicos para a aplicação em programas de assistência estudantil. Tais programas são executados pelas instituições, no entanto, de maneiras diferentes. Cabe, assim, ao candidato o trabalho complexo de buscar informações a respeito nas instituições em que deseja candidatar-se.

¹²Nessas tabelas buscamos apresentar o percentual de matrículas provenientes de escolas públicas e privadas para, em seguida, identificar entre as escolas públicas o percentual ocupado em cada esfera.

¹³Observando essa distorção, a universidade estabeleceu, a partir de 2016, uma nova regra de ingresso. Independentemente de se inscrever para vagas reservadas ou de ampla concorrência, os candidatos serão primeiramente agrupados na ampla concorrência e somente serão incluídos nas vagas destinadas às cotas se não obtiverem pontuação necessária na primeira. As consequências dessa mudança ainda não podem ser avaliadas.

¹⁴Cabe observar o contraste que se estabelece em relação aos cursos menos concorridos, como é o caso de Pedagogia. Nesse curso, mesmo havendo uma elevação no número de ingressantes de escolas privadas, as matrículas de estudantes provenientes de escolas estaduais são maioria (52%).

Submetido: 11/03/2016

Aprovado: 06/06/2016

Contato:

Cláudio Marques Martins Nogueira
Rua Rio de Janeiro, 1599, apto 1504 - Lourdes
Belo Horizonte | MG | Brasil
CEP 30.160-042

ARTIGO

DOMESTICAÇÃO, CUIDADO E FORMAÇÃO: O ANIMAL COMO ESPECTRO DA ESCOLA EM *VIGIAR E PUNIR*

Alexandre Simão de Freitas*

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife - PE, Brasil

RESUMO: O texto aborda uma espécie de genealogia oculta da escola no livro *Vigiar e punir* do pensador francês Michel Foucault, explorando uma reflexão heterodoxa acerca das relações entre a condição humana e a animalidade. Metodologicamente, o argumento focaliza a abertura da colônia penal de Mettray, em 1840, considerada por Foucault o caso limite de todas as operações do adestramento disciplinar. Mettray foi a primeira *escola normal*, uma espécie de escola experimental criada para normalizar o próprio poder de normalização. Com Mettray e o seu esforço educativo para disciplinar, sobretudo os disciplinadores, lembra Foucault, conhecemos a generalização de uma forma de poder que não consente mais em perder sequer o que insiste em desqualificar, tomando por um lado o que parece excluir por outro. **Palavras-chave:** Michel Foucault. Zoopolítica. Escola moderna.

DOMESTICATION, CARE AND EDUCATION: THE ANIMAL AS SPECTRUM SCHOOL IN *DISCIPLINE & PUNISH*

ABSTRACT: This paper addresses a kind of hidden genealogy of school in the book *Discipline and punish* of the French thinker Michel Foucault, exploring an unorthodox thought about the relationship between the human condition and animality. Methodologically, the argument focuses on the opening of the penal colony of Mettray in 1840, considered the limit case of all disciplinary training operations by Foucault. Mettray was the first *normal* school, a kind of experimental school created to normalize the power of normalization itself. With Mettray and its educational effort to discipline, mainly the disciplinarian, as mentioned by Foucault, we know the generalization of a form of power that no longer consents to lose even what it insists on disqualifying, taking on one side what it seems to exclude on the other.

Keywords: Michel Foucault. Zoopolitics. Modern school.

*Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Adjunto do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). E-mail: <alexshiva@uol.com.br> .

Foucault exagera... o historiador do exército, o historiador da educação e o historiador da medicina dificilmente aceitarão o quadro que Foucault pinta de uma disciplina generalizada [...].

José Guilherme Merquior (1985)

INTRODUÇÃO

Foucault foi, não poucas vezes, acusado de agir nas suas pesquisas sobre o poder disciplinar como um *cavaleiro bárbaro*. A percepção é que suas análises teriam superestimado o processo de normalização na sociedade francesa da primeira metade do século XIX. Por isso, as conclusões de *Vigiar e punir* foram recebidas principalmente pelos historiadores como incapazes de dar conta da *poeira dos fatos*.

Ainda hoje, as reações enérgicas suscitadas pela publicação dessa obra indicam o espírito com que o próprio pensamento foucaultiano foi recepcionado, através de um misto ambíguo de admiração e repulsa (BERT, 2014; PERROT, 1980), o que, em certo sentido, explicita, também, o efeito irritante provocado nos leitores desse best-seller incontestado. Em vários momentos, Michel Foucault tentou, quase sempre sem sucesso, explicitar que a tese latente de *Vigiar e punir* não consistia em desvelar a automaticidade do poder, nem em descrever a mecânica dos *dispositivos disciplinares*.

Sua preocupação girava em torno de um tema tecnológico relacionado, simultaneamente, ao “nascimento de estruturas institucionais” da sociedade moderna e à gênese “de certas formas de saber” configuradores das ciências humanas (FOUCAULT, 2003, p. 333). Assim, mais do que um mero capítulo da *razão punitiva*, suas investigações buscavam problematizar como determinadas práticas constituíram regimes de verdade ainda vigentes. Tratava-se de uma história da objetivação de elementos que os historiadores abordavam como objetivos, uma “objetivação das objetividades” (FOUCAULT, 2003, p. 351).

Essas observações são importantes, sobretudo, quando se considera que foi a partir de *Vigiar e punir* que se cristalizou a imagem de Foucault como um autor cuja obra, no que tem de essencial, deveria ser lida como uma analítica do poder disciplinar. Segundo Silvio Gallo (2008) e Alfredo Veiga-Neto (2009), esse tipo de compreensão contribuiu para delimitar a influência do seu pensamento no campo educacional. De fato, à sombra da edição brasileira de *Vigiar e punir*, em 1977, produziram-se vários trabalhos que privilegiaram a questão do

disciplinamento, cristalizando a imagem que os educadores ainda fazem de Foucault. Nesse sentido, as respostas fornecidas pelo pensador francês aos seus críticos historiadores devem servir de anteparo ao argumento que pretendemos colocar em jogo nessa reflexão que tem como horizonte mais amplo as comemorações recentes e releituras abertas pelos quarenta anos do seu livro mais comentado.

Mas, contrariando a percepção de que, no Brasil, teria ocorrido uma “leitura vassala” de *Vigiar e punir* (OLIVEIRA, 2011, p. 315), o presente texto assume que mesmo as análises consideradas *exageradas* se constituem como um marco incontornável para o campo educacional brasileiro, na medida em que permitem escavar o subsolo escamoso de várias das nossas convicções pedagógicas. Assim, se é verdade que os historiadores da educação, da medicina ou do exército aceitaram apenas a contragosto as conclusões de *Vigiar e punir*, isso ocorreu porque Foucault (2003, p. 235) evitou reduzir suas análises aos domínios disputados pelos “especialistas de cada período [que] tal como crianças bochechudas se acotovelam em torno de um bolo de aniversário”.

Assim, o propósito mais amplo desse texto consiste em mostrar como o livro sobre *o nascimento da prisão* guarda também uma crítica radical à metafísica subjacente aos gestos dominantes nas ciências humanas, em geral, e nas teorias educativas, em particular. Mais diretamente, pretendemos indicar, em *Vigiar e punir*, uma análise relativa aos nossos humanismos domesticadores, focalizando a própria indicação foucaultiana de que a disciplina se configura como uma arte sutil do bom adestramento.

A partir disso, por nossa conta e risco, desenvolvemos uma reflexão heterodoxa acerca das relações entre a condição humana e a animalidade. Nesse percurso, faremos Foucault pagar uma espécie de dívida: a explicitação da genealogia dos indivíduos considerados como *incorrigíveis*; genealogia que foi deixada aparentemente inconclusa no curso *Os anormais*, no mesmo ano de 1975. A genealogia dos incorrigíveis configura-se, a nosso ver, como uma dobradiça fundamental do projeto genealógico foucaultiano, ao articular os processos de normalização disciplinar e a dinâmica regulamentadora da biopolítica, ao mesmo tempo que antecipa algumas premissas subjacentes aos trabalhos finais de Foucault acerca da ética do cuidado de si e da *parresia* cínica.

O argumento, contudo, só faz sentido se admitirmos que, na história do nascimento das prisões, reverbera um questionamento acerca do que “ainda domestica o homem” face ao naufrágio dos humanismos (SLOTERDIJK, 1999, p. 32), ou seja, se lermos *Vigiar e*

punir, simultaneamente, como uma análise da zoopolítica moderna e um diagnóstico crítico sobre as formas contemporâneas de cuidado e formação do humano.

VIGIAR E PUNIR COMO UMA CRÍTICA À SOCIEDADE DOMESTICADA

Considerado um marco do pensamento contemporâneo, quarenta anos depois de sua publicação em 1975, *Vigiar e Punir* parece ainda conservar toda a sua força, “suscitando risos inesperados” (DELEUZE, 2006, p. 33). Nos termos de Deleuze, com essa obra, Foucault nos presenteou com uma nova cartografia. Uma cartografia de guerra movente de vários diagramas dos exercícios do poder: o diagrama-suplício, o diagrama-punição, o diagrama-disciplina. Uma análise cuidadosa desses diagramas apontaria não apenas como o Ocidente penaliza aqueles que não se enquadram em leis e normas, mas desvelaria a emergência de novas práticas de sujeição. Mais: ao descrever a emergência do poder disciplinar, *Vigiar e punir* expõe o processo de amplificação das forças do corpo em termos econômicos de utilidade, desvelando a subsunção política dessas forças.

O momento histórico das disciplinas fez do corpo uma aptidão e uma capacidade que elas procuram controlar. No entanto, engana-se quem enxerga nessas análises apenas a denúncia de uma espécie de grande maquinação. O propósito almejado visa antes desmontar o suposto humanismo dos reformadores penais, que, na esteira do Esclarecimento, defendiam a prisão como mecanismo ressocializador. *Vigiar e punir* endereça uma crítica contundente ao imaginário subjacente às teses humanistas desses reformadores, o que leva Foucault (2013, p. 84) a afirmar que “Humanidade” é apenas um nome respeitoso dado a uma nova economia dos delitos e das penas. Com sua ironia habitual, ele se propõe a desconstruir os segredos dessa suposta disposição humanista.

Todos os que leram a transcrição do relato do suplício de Damiens feito pela *Gazette d'Amsterdam*, em 1757, e que abre o livro *Vigiar e punir*, relato interrompido pela exposição do regulamento de uma prisão francesa em 1838, não têm dúvidas: o autor dessa obra não está retratando uma evolução ou delineando um progresso da sensibilidade e do pensamento.¹ A análise indica a emergência de novas práticas ortopédicas. Em nenhum momento se trata de defender um mundo carcerário mais humano, pois o que sustenta as formas de aprisionamento moderno é apenas o “sonho de uma maldade” (FOUCAULT, 2013, p. 197), um delírio cientificista

articulado à produção de corpos dóceis. Um dos lugares em que esse sonho distópico se encarnou, para além dos quartéis e das fábricas, foi justamente a escola. O poder disciplinar desdobrou formas de encarceramento massivo, pois tinha também em vista educar condutas.

Assim, inicialmente nos *Colégios* e depois nas escolas primárias, a disciplina se impôs como um verdadeiro regime, articulando um sistema arquitetural e uma utopia capazes de permitir uma ordenação globalizante das multiplicidades humanas, cujo princípio basilar Foucault denomina *panoptismo*. Em uma sociedade regida pelo panoptismo e suas regras das localizações funcionais, os diversos espaços sociais, que estavam geralmente livres para vários usos, especializam-se para satisfazer uma necessidade estrita de vigilância. A organização da escola moderna aparece aqui, mais uma vez, como um exemplo digno de nota, ao exigir que nela todos os indivíduos sejam localizados em um mesmo lugar. Cada aluno deverá ter

[...] o seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas. [Assim] será preciso fazer com que aqueles cujos pais são negligentes e têm piolhos fiquem separados dos que são limpos e não os têm, que um escolar leviano e distraído seja colocado entre dois bem comportados e ajuizados, que o libertino ou fique sozinho ou entre dois piedosos. (FOUCAULT, 2013, p. 126)

A escola moderna constitui-se, portanto, como espaço privilegiado de cultivo da arte de pôr os homens enfileirados, pois o conjunto dos alinhamentos escolares (cada aluno segundo a sua idade, desempenho e comportamento) reflete uma série mais ampla de posições que demarcam nossa sociedade de ortopedia generalizada. Ideia que já havia sido exposta por Jeremy Bentham, que Foucault, dessa vez, contrariando os historiadores da filosofia, considera mais importante para o entendimento da modernidade do que Kant ou Hegel. Na escola, diz Bentham (2008, p. 75-76), toda brincadeira, toda conversa, enfim,

[...] toda distração de qualquer tipo, está efetivamente descartada pela situação central e protegida do mestre, secundado pelas partições de telas – tão discretas quanto se queira – entre os estudantes [...]; de forma que a única despesa extra na construção seria com as *partições*, para as quais uma espessura bastante moderada seria suficiente. As pessoas jovens de ambos os sexos poderiam, por esse meio, dormir, assim como estudar, tanto sob inspeção quanto sozinhas – uma circunstância de não pequena importância aos olhos de muitos pais.

Na escola, os sujeitos são organizados por *partições* e igualmente expostos à visão de um “mestre em sua ronda” encarregado de obrigar

às ocupações: “[...] 8:52 chamada; 8:56 entrada das crianças e oração; 9 horas entrada nos bancos; 9:04 primeira lousa; 9:08 ditado; 9:12 segunda lousa [...]” (FOUCAULT, 2013, p. 128). Caberia ao mestre construir um tempo integralmente útil, sem desperdícios, uma vez que a disciplina exige a melhor relação possível entre um gesto e a atitude global do corpo. Foucault lembra, nesse contexto, o aprendizado da caligrafia, o qual supõe um exercício rigoroso, visando “manter o corpo direito, um pouco voltado e solto do lado esquerdo, e algo inclinado para a frente, de maneira que, estando o cotovelo pousado na mesa, o queixo possa ser apoiado na mão” (FOUCAULT, 2013, p. 129). O exemplo é importante, pois visa demonstrar que o alvo do ensino é a postura que os escolares devem manter, corrigindo-a toda vez que dela se afastarem. Justifica-se, assim, a afirmação foucaultiana de que a correta disciplina é, antes de tudo, uma arte do bom adestramento. O poder disciplinar, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar para retirar” e, por essa via, se “apropriar cada vez mais e melhor” (FOUCAULT, 2013, p. 164). Adestra inclusive as multidões confusas, móveis e inúteis.

Desse modo, ao analisar os recursos para o bom adestramento, Foucault elucida por que a emergência de novas estratégias de encarceramento é um fenômeno dependente da difusão massiva de modelos educativos voltados à produção de sujeitos domesticados. Sintomaticamente, a terceira parte da obra, intitulada *Disciplina*, é atravessada pela análise de textos e experiências acerca de uma pedagogia adestradora em vias de ser escolarizada.² Todos os exemplos estudados mostram o nascimento de uma pedagogia muito minuciosa, que, por meio de corpos localizados, atividades codificadas e aptidões formadas, faz com que o Normal se constitua como princípio de coerção no ensino.

A escola se torna o local de elaboração da pedagogia. E do mesmo modo como o processo do exame hospitalar permitiu a liberação epistemológica da medicina, a era da escola “examinatória” marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência. (FOUCAULT, 2013, p. 179)

Vale destacar que o poder disciplinar se legitima pela identificação programática das funções de punir, curar e ensinar. Pois é em torno dessa junção que, nos termos de Foucault (2013, p. 15), “pululam os novos funcionários da ortopedia moral”. O problema educativo chave é como prever a evolução de um dado indivíduo a fim de corrigi-lo de forma segura. A busca desse tipo de saber permitiu desdobrar um conjunto de técnicas e discursos científicos acerca da “alma” humana.

[Logo] não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos – de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, sobre os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência. [...] sobre ela técnicas e discursos científicos foram edificadas; a partir dela, valorizam-se as reivindicações morais do humanismo. (FOUCAULT, 2013, p. 31-32)

Nesse momento, temos que nos colocar à escuta de uma pergunta decisiva, enunciada ao longo de *Vigiar e punir*: o que aprende o genealogista que tem o cuidado de ouvir os ensinamentos extraídos da analítica do poder disciplinar?

A resposta de Foucault é direta e incisiva: em vez de dar fé à metafísica, o genealogista aprende que nas disciplinas dormita uma preocupação em torno da observação individualizante, da caracterização e da classificação, em tudo análoga à organização analítica da espécie. Em outros termos, o panoptismo prefigura uma zoopolítica. O panóptico é, na verdade, um zoológico real com a diferença de que nele “o animal é substituído pelo homem, a distribuição individual pelo grupamento específico e o rei pela maquinaria de um poder furtivo” (FOUCAULT, 2013, p. 193).

O panóptico é uma máquina de fazer experiências voltadas à modificação de comportamentos. A generalização desse dispositivo é o que permite o desenvolvimento de investigações pedagógicas cruciais, ou seja, capazes de tornar viável a análise das transformações que se podem ou que se buscam obter com os seres humanos.

[...] usando crianças encontradas, ver-se-ia o que acontece quando aos dezesseis ou dezoito anos rapazes e moças se encontram; poder-se-ia verificar se, como pensa Helvetius, qualquer pessoa pode aprender qualquer coisa; criar diversas crianças em diversos sistemas de pensamento, fazer acreditarem que dois e dois não são quatro e que a lua é um queijo, depois juntá-los todos quando tiverem vinte ou vinte e cinco anos; haveria então discussões que valeriam bem os sermões ou as conferências para as quais se gasta tanto dinheiro. (FOUCAULT, 2013, p. 193)

Essa compreensão de Foucault não deixa margens para dúvidas. A analítica do poder disciplinar, desde a emergência da escola moderna, é uma ocasião privilegiada para se fazerem descobertas no campo da metafísica, dando a ver o nascimento do homem do humanismo. As disciplinas fazem a metafísica humanista funcionar de modo efetivo através das mais variadas práticas domesticadoras. Por meio de *Vigiar e punir*, ele expõe-nos a uma “zoologia das subespécies sociais” (FOUCAULT, 2013, p. 239), abrindo uma reflexão política tão assombrosa quanto inesperada acerca da condição humana.

VIGIAR E PUNIR DESDE OUTRO PONTO DE VISTA: O ANIMAL COMO ESPECTRO DA ESCOLA

Os leitores de Foucault sabem que *Vigiar e punir* articula-se com a genealogia da moral de Nietzsche, mas as razões do argumento são pouco conhecidas ou tematizadas pelo campo educacional brasileiro. Recordemos que, em estado de êxtase, Zaratustra havia contemplado as casas dos homens com seus portões baixos a exigirem dos que pretendiam atravessá-los o ato de se curvarem, o que tornava possível transmutar os lobos em cães, além de converter os próprios homens nos melhores animais domésticos.

As reverberações dessa visão extática persistem como um espectro nas análises de *Vigiar e punir*. O livro mais conhecido de Foucault aponta como o humanismo burguês prolongou, no tempo, uma tarefa zoopolítica anteriormente delineada por Platão e sua distinção entre animais que adestram e animais que são adestrados. Por isso, a bipartição da vida humana em uma zona em todos os sentidos humana e outra zona assimilável à natureza das bestas fez com que o animal aparecesse como uma espécie de umbral a separar o homem de si mesmo (ESPOSITO, 2011). Nesse contexto, uma das tarefas da escola moderna consiste em formar um sujeito que, cultivado habilidosamente, está destinado a se submeter àquela parte de si que não é dotada de características racionais.

Essa leitura heterodoxa de *Vigiar e punir* permite extrair da afasia do animal algumas questões decisivas sobre a escola e seus poderes.⁴ O dispositivo escolar moderno funciona como uma via régia para operar os modos pelos quais traçamos as distinções entre vidas a proteger e vidas a abandonar. Por isso, o discurso humanista tenta, a todo custo, velar o conflito político estruturante de nossas sociedades: o homem cindido do não homem. Giorgio Agamben (2013, p. 53), ampliando, nesse aspecto, as teses foucaultianas acerca da fabricação de corpos dóceis, argumenta que a própria produção do humano exige que a educação isole o não humano no homem. Para o pensador italiano, a metafísica humanista tem aqui um papel educativo chave na medida em que ela se refere precisamente a essa *metá* que custodia a superação da *phýsis* animal na direção de uma história humana. Para ele, “a máquina antropológica do humanismo é um dispositivo irônico”, encarregado de verificar a ausência para o *Homo* de uma natureza própria, mantendo-o no limiar de uma suspensão excêntrica entre o animal e o humano.

A metafísica humanista vige como um acontecimento, sempre em curso, uma vez que cabe a ela operar, por meio da cesura

e da articulação entre o animal e o humano, a própria antropogênese como um espaço efetivo de exclusão. Essa posição é radicalizada por Gabriel Giorgi (2014, p. 11) para quem as imagens da vida animal, nas tradições culturais da América Latina, não representariam, como nas sociedades ocidentais, “un revés sistemático y un otro absoluto de lo humano”. Nas culturas ameríndias, a animalidade emerge sempre marcada por uma contiguidade e uma proximidade.

Assim, não seria possível separar com precisão os limites de uma vida humana, limites que podem, inclusive, mudar de lugar no interior dos dispositivos culturais. Diferentemente das nossas sociedades, nas quais os humanos possuem uma mesma natureza e se diferenciam em suas culturas, a maioria das sociedades indígenas admite que as sociedades sejam constituídas por seres que partilham uma mesma espiritualidade (cultura), mas que se diferenciam em seus corpos (natureza). Com isso, elas estabelecem uma diferença ontológica de grau, mas não de natureza.⁵

Esse tipo de pensamento incita os educadores a redescreverem o próprio ponto de vista da escola. Considerando que a animalidade compartilha, quer dizer, faz parte do processo de partilha do próprio do homem, o humano seria passível de experimentar (no sentido pragmático-poiético de fazer a experiência de) sua própria formação, pois, enquanto homem, não é, nem há de ser ou de realizar nenhuma vocação histórica ou espiritual. A escola poderia, então, funcionar como um poder de transcendência paradoxal diante da *pobreza de mundo* do animal na medida em que, na partilha entre o animal e o humano, ela lidaria com as possibilidades abertas pela própria existência.

Os poderes da escola seriam definidos, nesse caso, não seria tanto pelo que ela pode fazer do humano, mas principalmente pelo que ela poderia não fazer. Aqui, os leitores de ontem e os leitores de hoje de *Vigiar e punir* se deparam com uma desontologização pragmática dos aparatos escolares, uma espécie de *devir-besta* da escola. As reflexões foucaultianas atualizariam o ato que fundou a escola moderna enquanto espaço soberano de nomeação e classificação dos seres e dos saberes, suspendendo, mesmo que precariamente, os discursos acoplados às nossas maquinações educativas. A questão da animalidade, pensada desde *Vigiar e punir*, mostra ainda que, como a figura moderna do homem, a escola disciplinar configura-se como uma invenção recente cuja exaustão talvez mostre seu fim cada vez mais próximo.⁶

Porém, mais interessante é ver nessa obra os elementos-chave das pesquisas futuras de Foucault acerca dos processos éticos e

políticos de subjetivação. Nesse aspecto, é bastante curioso constatar que, em *Vigiar e punir*, ele já sinaliza o fato de que “somos bem menos gregos [do] que pensamos” (FOUCAULT, 2013, p. 190).

Na sociedade domesticada, lembra Foucault, cuidado se nomeia disciplina, isto é, operação que se encarrega de um indivíduo adestrando-o para que a alma interiorize a norma como uma segunda natureza, fundamental à segurança da espécie. O animal figura na anatomopolítica disciplinar como “o vigia do sequestro ontológico do homem” (VACCARO, 2011, p. 52), tornando-o, através da escolarização, disponível para uso. Do que decorre a percepção crítica de Foucault de que o poder pastoral é cheio de cuidados.

DA ARTE DO BOM ADESTRAMENTO A UMA GENEALOGIA OCULTA EM *VIGIAR E PUNIR*

Tematizar a escola a partir do enigma da animalidade significa, então, produzir um arrombamento nas categorias que fundam nossos humanismos domesticadores. A sujeição disciplinar seria a face velada, melhor dizendo, despistada das narrativas antropometafísicas. Desse modo, a análise dos processos de domesticação em *Vigiar e punir* coloca-nos diante de um resto, uma ausência agora positivada: a prometida e aparentemente não consumada *genealogia dos incorrigíveis*.

Essa espécie singularíssima de seres infames, mais do que o monstro humano e o masturbador, constitui-se no alvo privilegiado dos processos de disciplinarização movidos desde o aparato escolar. A *incorrigibilidade do incorrigível* requer certo número de intervenções, na verdade, sobreintervenções em relação às técnicas comuns de educação. A incorrigibilidade é uma espécie de monstruosidade diáfana, funcionando como a base de uma etiologia geral das piores singularidades. Por isso, os métodos pedagógicos convencionais são ineficazes quando endereçados aos incorrigíveis, uma vez que eles têm como característica ser “regular na irregularidade” (FOUCAULT, 2006, p. 72). Essa inclusive é uma das razões de o saber em torno do incorrigível só se construir muito lentamente, embora, aos poucos, ele vá se tornar o suporte privilegiado das variadas instituições encarregadas modernas de cuidar e formar o humano.

A incorrigibilidade configura-se como um “estado” relativo à constituição da identidade de um indivíduo ou grupo. O estado é fundo causal permanente, pois quem é sujeito a um estado não é um indivíduo qualquer, já que pode produzir qualquer coisa a qualquer momento. Uma deformidade, um distúrbio funcional, um ato de delinquência, uma embriaguez, tudo que pode ser patológico ou desviante, no

comportamento ou no corpo, pode ser virtual ou efetivamente produzido a partir de um estado. Mas não é só isso. Os portadores de um estado podem transmiti-lo a seus herdeiros, da maneira mais aleatória possível, o que tem consequências sociais imprevisíveis.

Por essa razão, os incorrigíveis são os portadores privilegiados do perigo. A regulamentação dos incorrigíveis exige dos dispositivos escolares um saber classificatório específico acerca dos modos de vida desclassificada.⁷ Os incorrigíveis não seriam capazes de observar os princípios subjacentes às leis e ao pacto social. O educador deveria, portanto, transportar-se “para dentro” dele, “a fim de penetrar sua alma”, estudando “seu espírito, seus costumes, sua idade” (FOUCAULT, 2006, p. 116).

A discussão em torno da educação dos incorrigíveis, nomeados agora como os delinquentes, adquire centralidade na parte final de *Vigiar e punir*. Mas, antes de tudo, para Foucault (2013, p. 238), o delinquente não deve ser confundido com o infrator. O que caracteriza o delinquente não é tanto seu ato, quanto sua vida. Logo, os processos educativos que lhes são endereçados precisariam totalizar, quer dizer, envolver completamente a existência desses seres singulares. Suas histórias de vida deveriam revelar a formação do seu caráter. A investigação biográfica precisaria reconstituir a vida desses seres infames, configurando-se, ela mesma como uma técnica formadora de uma existência retreinada. Assim, a eficácia da educação, nesse âmbito, dependeria diretamente do escrutínio minucioso da vida dos delinquentes. Uma tarefa prioritária da pedagogia direcionada aos delinquentes consiste em desenhar tipologias sistemáticas, como a que é retomada e analisada por Foucault da obra de G. Ferrus, *Des prisonniers*.

Essa obra apresenta uma classificação próprias aos delinquentes. Em primeiro lugar, os que são dotados de recursos intelectuais considerados superiores à média, mas que são perversos, ou por uma predisposição inata, ou por uma moral iníqua. Para esses, indicava-se um isolamento completo. Um segundo grupo era formado pelos que são levados ao crime por sua inaptidão ou incapacidade para o pensamento e para o trabalho. Esses deveriam viver em pequenos grupos, sendo estimulados por ocupações coletivas e submetidos a uma vigilância permanente. Por fim, haveria os delinquentes que se deixam arrastar para o crime por preguiça e por falta de resistência às más inclinações. É justamente a esses que convém mais educação que repressão, mais vigilância e disciplina do que castigos. Assim, essas classificações quase etnográficas das vidas delinquentes, bem como o debate em torno da melhor maneira de educá-los, serviram

para unificar as duas linhas, antes divergentes, de objetivação do criminoso: os monstros morais ou políticos e o infrator jurídico. A conclusão sintetizada por Foucault ainda hoje nos alcança.

Para ele, a generalização do dispositivo prisional é inseparável de todo um conjunto de práticas educativas planejadas para lidar com esses indivíduos. O que inquieta os leitores de *Vigiar e punir*, contudo, não é a afirmação de que “a prisão fabrica [os] delinquentes” (FOUCAULT, 2013, p. 241), tampouco a descrição dos princípios da “boa condição penitenciária” (FOUCAULT, 2013, p. 255), mas o modo como, ao longo da última parte dessa obra, é desvelada a produção de toda uma gestão positivada das ilegalidades, cuja economia geral mal esconde seus usos políticos e, por que não dizer, pedagógicos.

Percebe-se, com clareza, o estreitamento dos seus críticos, uma vez que as análises conclusivas de *Vigiar e punir*, menos que negar os processos de resistência às disciplinas, contribuem para mostrar como a produção da delinquência disseminou um processo generalizado de moralização das condutas, principalmente junto às classes populares, que se viram privadas do seu próprio poder de revolta.⁸ O poder disciplinar, na ótica de Foucault, nunca deixou de suscitar as mais variadas formas de resistências. A disciplina sempre encontrou “problemas a resolver”, problemas para os quais a antiga economia do poder não estava aparelhada.

[A disciplina] pode fazer diminuir a ‘desutilidade’ dos fenômenos de massa; reduzir aquilo que, numa multiplicidade, faz com que esta seja muito menos manejável que uma unidade; reduzir o que se opõe à utilização de cada um de seus elementos e de sua soma; reduzir tudo o que nela possa anular as vantagens do número; é por isso que a disciplina fixa; ela imobiliza ou regulamenta os movimentos; resolve as confusões, as aglomerações compactas sobre as circulações incertas, a repartições calculadas. (FOUCAULT, 2013, p. 207)

Mas, fundamentalmente, a disciplina tinha como desafio regulamentar as forças que se formam a partir da constituição de toda multiplicidade organizada, ou seja, neutralizar os efeitos de contrapoder que daí nasce e que cria resistência: as agitações, as revoltas, os conluíus. É nesse contexto que o controle intermitente das resistências ao poder domesticador das disciplinas exige, por um lado, que o delinquente se torne um indivíduo a conhecer e, por outro, que se construa uma barreira entre os delinquentes e as camadas populares “de que saíam e com as quais permaneciam ligados” (FOUCAULT, 2013, p. 270), principalmente nos meios urbanos das grandes cidades.

O poder disciplinar revela aqui sua forma mais astuciosa, pois moralizar as classes populares é uma tarefa importante, tanto

econômica, quanto politicamente. A hostilidade quanto aos delinquentes configurou-se como uma estratégia capilarizada de educação política bastante eficaz, rompendo a relação entre os delinquentes e as camadas populares e incitando uma batalha surda contra a “pobreza-dissipação-preguiça-bebedeira-vício-roubo-crime” (FOUCAULT, 2013, p. 272). Desse combate participaram filantropos de todo tipo, empenhados em impedir que a monstruosidade criminosa fizesse “cair todo o seu escândalo” sobre os pobres (FOUCAULT, 2013, p. 274).⁹ Um verdadeiro exército de educadores foi, então, convocado para lidar menos com a infração do que com as “pequenas indisciplinas” (a preguiça, a despreocupação, a devassidão). Os incorrigíveis, como ressaltamos, sempre estiveram na base dessas pequenas delinquências, múltiplas e viscosas, com as quais se acusa pedagogicamente a civilização inteira e que forneceram a Foucault o horizonte mais amplo de inteligibilidade da forma disciplina no seu estado mais intenso.

Por isso, não casualmente, os seus olhos se voltam, no capítulo final de *Vigiar e punir*, para uma data considerada emblemática: 22 de janeiro de 1840. Nessa data, diz ele, “se completa a formação do sistema carcerário”. Essa data, que não é senão aquele dia de “uma glória de um calendário” (FOUCAULT, 2013, p. 278), demarca a abertura oficial da colônia penal de Mettray. Em Mettray, uma espécie de *prisão falha*, eram detidos jovens citados nos tribunais, mas absolvidos em virtude do artigo 66 do Código Penal. Para Foucault, essa colônia penal constituiu-se como o símbolo maior de uma série de instituições que se colocavam na fronteira do direito penal, formando o que ele passaria a denominar de o *arquipélago carcerário*. Nessa colônia, ele se deparou com o modelo em que se concentraram todas as tecnologias coercitivas do comportamento.

Em Mettray, foram unificados os cinco modelos de referência na base do novo poder punitivo: o modelo da família, do exército, da oficina, da escola e o modelo judiciário. Simultaneamente claustro, prisão, quartel, oficina e colégio, a colônia de Mettray permitiu a Foucault (2013, p. 279) determinar a especificidade da função de adestramento. Os chefes e subchefes de Mettray não eram “nem juizes, nem professores, nem contramestres, nem suboficiais, nem pais, mas um pouco de tudo isso”.

Um pouco de tudo isso, na medida em que aí estavam sendo preparados os novos engenheiros da conduta e os ortopedistas da individualidade. A colônia de Mettray foi o caso-limite de todas as operações do adestramento disciplinar. Mas nela o “elemento essencial” está no fato de serem aplicados aos futuros administradores

os mesmos aprendizados e coerções que seriam impostos aos jovens detentos. Trata-se da primeira “escola normal” da disciplina pura. Pois

[...] essa superposição de modelos diferentes permite determinar a função de ‘adestramento’ no que ela tem de específico. [...] Adestramento que é acompanhado por uma observação permanente [...] um saber organizado como instrumento de apreciação perpétua. [Em Mettray] a modelagem do corpo dá lugar a um conhecimento do indivíduo, o aprendizado das técnicas induz a modos de comportamento e a aquisição de aptidões se mistura com a fixação de relações de poder [...]. Mettray é um exemplo da especificidade que lhe é reconhecida nessa operação de adestramento. (FOUCAULT, 2013, p. 279)

O ensino em Mettray desdobra e desvela a própria arte das relações de poder. Em seu interior, as práticas que visam normalizar o comportamento dos sujeitos indisciplinados foi ela própria normalizada. Normalização do poder de normalização. Curiosamente, no entanto, Mettray permaneceu, quarenta anos após a publicação de *Vigiar e punir*, como uma espécie de ponto cego nas análises pedagógicas.

Deixa-se ao largo algo que o pensador francês tinha como fundamental para o entendimento da escolarização em nossas sociedades disciplinares: o nascimento de uma técnica refletida das normas. Uma técnica que logo se expandiria, transportando as práticas racionalizadas da instituição penal para o conjunto do corpo social. Com Mettray, uma “rede carcerária sutil, graduada, com instituições compactas” deixaria de lançar o “elemento inassimilável” em um inferno confuso, constituindo um “grande *continuum* carcerário que difunde as técnicas penitenciárias até as disciplinas mais inocentes [...], e fazem pesar sobre a menor ilegalidade, sobre a mínima irregularidade, desvio ou anomalia, a ameaça da delinquência” (FOUCAULT, 2013, p. 282). Sem Mettray e o seu esforço educativo para “disciplinar os disciplinadores” daqueles que “resistem à normalização disciplinar”, não conheceríamos a generalização do arquipélago carcerário, ou seja, não teríamos essa formação disciplinar, contínua e cerceadora (FOUCAULT, 2013, p. 284). A partir de Mettray, o poder disciplinar não pode mais consentir em perder sequer o que insistiu em desqualificar, tomando “por um lado, o que parece excluir por outro” (FOUCAULT, 2013, p. 285).

A sociedade domesticada, cujo exemplo-limite é Mettray, só se tornou possível porque o incorrigível deixou de estar do lado de fora da lei. Como delinquente em potencial, ele foi posto na própria essência da lei. Isso significa que o poder que sustenta o carcerário deixou de diferenciar o poder de curar ou educar. Na verdade, ele

passou a receber destes uma garantia que “vem de baixo”, mas nem por isso, diz Foucault (2013, p. 287), menos importante: a justificação racional do poder técnico de disciplinar.

[Assim] entre a última das instituições de ‘adestramento’ onde a pessoa é recolhida para evitar a prisão, e a prisão aonde ele é enviada depois de uma infração caracterizada, a diferença é mal e mal perceptível [...], apagando o que possa haver de violento em um e de arbitrário no outro, atenuando os efeitos de revolta que ambos possam suscitar [...]. (FOUCAULT, 2013, p. 286)

Essa operação foi alcançada com a colocação em cena dos novos técnicos da indisciplina, encarregados de fazer com que as “pessoas aceitassem o poder de punir”, ou que, sendo efetivamente punidos, “tolerassem sê-lo” (FOUCAULT, 2013, p. 287). Mais do que uma normalização maciça, em *Vigiar e punir*, a análise da colônia penal de Mettray, apresentada por Foucault, nos confronta com a gênese do modo como a “indisciplina fez escola”, demonstrando que o “homem conhecível” das ciências humanas e o “homem educando” das teorias pedagógicas são efeitos desse processo.

INCONCLUSÕES: UM POUCO AQUÉM E UM POUCO ALÉM DE *VIGIAR E PUNIR*

Então, é verdade, Foucault exagera. Sim e não. A resposta é positiva na medida em que o dispositivo carcerário, que, na modernidade, articula-se com as diversas instituições encarregadas de socorrer, curar e educar, passou a exercer um poder de normalização crescentemente generalizado. Mas, por outro lado, o autor desse livro, cuja vida foi bruscamente interrompida, já nos advertira que suas análises deveriam servir apenas como pano de fundo para diversos estudos sobre o poder de normalização.

Em outros termos, o que, de fato, preside os mecanismos de encarceramento não é “o funcionamento unitário de um aparelho ou de uma instituição”, mas a “necessidade de um combate e as regras de uma estratégia” (FOUCAULT, 2013, p. 291). O ronco surdo dessa batalha, contudo, teria sua história contada apenas nos últimos cursos ditados por Foucault no *Collège de France*, ao abrir o ato educativo às *artes da existência*, dimensionando a *techné tou biou* como elemento da espiritualidade política ocidental.

Ao contrário daqueles que advogam pelas interpretações descontínuas das últimas pesquisas genealógicas de Foucault, cindindo suas reflexões éticas e políticas, admitimos que a chamada *ética do cuidado* não apenas continuou as investigações abertas em

Vigiar e punir, como também explicitam por que sua última grande investigação genealógica publicada, sob o signo de uma história da sexualidade, abre-se com uma analítica em torno da *vontade de saber*. Ora, na aula de 17 de março de 1971, no seu primeiro curso no *Collège de France*, publicado com o título *Aulas sobre a vontade de saber*, Foucault (2014, p. 173) já reclamava de que “se somos submetidos a uma determinação edipiana, não é no nível do nosso desejo, e sim no nível de nosso discurso verdadeiro”, tal como esse funciona nas sociedades ocidentais. Dizendo de outro modo, a história de Édipo é apenas uma sinalética de certa relação da verdade com os poderes e os saberes.

Por essa razão, diz Foucault (2014, p. 145), não adianta pedir à pedagogia que traga “de volta para a luz essa ocultação” do poder da verdade de que ela é apenas um efeito indireto; essa ocultação “fundamenta sua existência e garante seu funcionamento” como um poder político com a forma da ciência e do Estado.

Assim, se é verdade que, a partir dos anos 1980, Foucault aparece travestido, ele mesmo, de uma face professoral, não é a primeira vez que ele discute a pedagogia e a escola. Desde o seu primeiro curso no *Collège de France*, a escola e a pedagogia se configuraram, assim como a verdade que delas emanam, como objetos privilegiados de análise. Objetos que persistem em se desconhecerem a si mesmos como sendo historicamente produzidos. Dessa forma, Foucault, de algum modo, sempre volta à pedagogia escolar porque essa nasce para manifestar a compreensão de que “é porque se detém a verdade que se tem boas leis” (FOUCAULT, 2014, p. 138), tal como na Antiguidade, ou porque ela é um espaço de aplicação das práticas de exclusão, constitutivas “da separação razão-desrazão”, assim como “da oposição delinquente/não delinquente” (FOUCAULT, 2014, p. 162) na modernidade. E é porque esse estado de coisas precisa ser efetivamente subvertido que, nos anos 1980, Foucault nos faz, mais uma vez, retornar ao mundo grego, mas, dessa vez, para observar o imperativo do cuidado de si emergindo até se tornar um princípio intolerável no modo de vida errante dos cínicos.

Diógenes, o representante máximo dessa antiga *Lumpenintellighenzja* (PERNIOLA, 2010, p. 51), ao mesmo tempo, torna presente e atualiza a situação de tantos estudantes e intelectuais desidentificados com a escola. Curiosamente, o estilo de vida dos cínicos, como sabemos, opôs ao ponto de vista escolar um núcleo de resistência associado ao modelo animal de sobrevivência. Ao contrário daqueles que ainda julgam a condição animal como infeliz e pobre de mundo, os cínicos consideravam os animais como verdadeiros modelos

formativos, rompendo a conexão tornada natural entre *arete* e *Paideia*, entre excelência e saber. Para eles, a virtude seria independente do conhecimento, chamando de *bílis* (*kholé*) a escola (*skholé*).

Mais: colocando a nu suas existências, os cínicos foram os primeiros incorrigíveis e os primeiros profanadores da escola disciplinar. Críticos ácidos de toda sociedade normalizada, eles preferem “falsificar a moeda”, quer dizer, não fundar nem frequentar escolas. Logo, não é casual que tenha sido à sombra do cinismo que Foucault tenha buscado concluir sua escavação das raízes mais secretas do sentir e do pensar contemporâneo, desmascarando nossas supostas disposições humanistas e desdobrando uma nova arqueologia da escola capaz de transpor o abismo aberto pela tradição metafísico-domesticadora denunciada exemplarmente já em *Vigiar e punir*.

Ao repor a animalidade como um espelho de nossa própria condição indigente, os cínicos manifestaram ao genealogista uma reversão importante na vontade de saber que historicamente circunscreveu nossa “moral do delito” (FOUCAULT, 2014, p. 153), mostrando como o homem emergiu, na espiritualidade política ocidental, como um animal atravancado pela escolarização. Lição dura e impiedosa. Essa herança, ainda impensada de nossas instituições disciplinares, também parece guardar a chave do poder que a escola tem de resistir (e exceder) às suas próprias formas e obras, quando resolve abdicar da tarefa de correção ortopédica das potencialidades humanas.

Assim, colocamo-nos intencionalmente entre aqueles leitores que pretenderam “tirar conclusões do fato de um cão ter deitado no dia seguinte no lugar onde fora levantada a fogueira” que consumiu Damiens, apostando, sim, em certa dificuldade no fato de que, mesmo enxotado, esse animal tenha procurado justamente o lugar em que Damiens foi supliciado na fogueira para descansar (FOUCAULT, 2013, p. 11). Na verdade, a partir desse retorno intempestivo do animal em *Vigiar e punir*, procuramos mostrar que tanto o animal, como o incorrigível e os cínicos, descritos por Foucault, continuam endereçando aos educadores um convite enigmático.

Trata-se de um convite a desconfiar da existência de objetos e teleologias naturais na escola, vislumbrando nela forças reais que, embora não atuais, são possíveis de se manifestar. Pois, como lembra Paul Veyne (1995), Foucault é, antes de tudo, o pensador para quem tudo se dá pela emergência de virtualidades que ganham rosto, singularizam-se, tornam-se reais. Nesse contexto, educar para a liberdade exige a conjuração de outras maneiras de viver, coragem de suspender as práticas escolares de domesticação, uma vez que se Zaratustra e Foucault não gostam

dos homens do humanismo e de suas escolas; é porque preferem suas potencialidades, amam aquilo que ainda não veio.

Importa tanto a Zaratustra quanto a Foucault apenas o futuro dessa besta que grunhe no deserto. Uma besta estranha, pois ela mesma criou e difundiu as ferramentas com as quais se emasculou. Evocando educadores por vir, ambos vêm anunciar, com seus bestiários, uma forma extrema de cuidado de si. Exercícios espirituais na escola, sim, mas exercícios para depor nossos humanismos metafísicos, devolvendo ao livre uso aquilo que historicamente foi colocado numa esfera separada. Como sabemos, *Vigiar e punir* termina abruptamente com o anúncio de uma batalha, um ronco surdo. Talvez porque, na escola foucaultiana, os “cães em liberdade” já tenham se evadido, os “inumeráveis” permanecem escapando à nossa contagem, e os que “acabam de quebrar a bilha”, inesperados e indiscerníveis, como os “et caetera”, nunca poderão ser recenseados.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O aberto: o homem e o animal**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- BARROS, João Roberto. *Epimeleia heautou* helenística em Foucault: universalização e espiritualidade. **Prometeus**, v. 5, n. 9, p. 9-25, jan./jun., 2012.
- BERT, Jean-François. Comment fréquenter Foucault en historien? In: BERT, Jean-François; LAMY, Jérôme (Org.). **Michel Foucault: un heritage critique**. Paris: CNRS Éditions, 2014. p. 71-83.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2006. 33 p.
- DERRIDA, Jacques. **O animal que logo sou: (a seguir)**. São Paulo: Unesp, 2002.
- ESPOSITO, Roberto. **El dispositivo de la persona**. Buenos Aires: Amorrortu, 2011.
- FOUCAULT, Michel. A poeira e a nuvem. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos IV: estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 323-334.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Aulas sobre a vontade de saber: curso no Collège de France (1970-1971)**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- GALLO, Silvío. Foucault: (re)pensar a educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 253-260.

GIORGI, Gabriel. **Formas comuns:** animalidade, cultura, bipolítica. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2014.

MERQUIOR, José Guilherme. **Michel Foucault ou O nihilismo de cátedra.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

OLIVEIRA, Luciano. Relendo ‘Vigiar e punir’. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 4, n. 2, p. 309-338, abr./jun. 2011.

PERNIOLA, Mario. **Desgosto, novas tendências estéticas.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2010.

PERROT, Michele. **L'impossible prison.** Recherches sur le système pénitentiaire au XIX siècle. Paris: Seuil, 1980.

SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o parque humano:** resposta à carta de Heidegger sobre o Humanismo. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

VACCARO, Salvo. Biopolítica e zoopolítica. **REU**, Sorocaba-SP, v. 37, n. 2, p. 41-58, dez. 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Editorial. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 34, n. 2, p. 5-9, maio/ago. 2009.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a História:** Foucault revoluciona a História. Brasília: Editora da UnB, 1995.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 115-144, out. 1996.

NOTAS

¹ Causa-nos, portanto, estranheza certos usos das teses de Foucault, no campo educacional, nos quais sua crítica radical ao poder disciplinar se converte, quase automaticamente, numa defesa edificante em torno de uma pedagogia *mais* humanizadora. Esquece-se, facilmente, de que os propósitos de Foucault não eram reformistas, na medida em que ele não sonhava com uma prisão ou uma escola mais “humana”.

² Foucault (2013, p. 166-178) retoma o *Tratado sobre as obrigações dos Irmãos das Escolas Cristãs*; discute a disposição da *classe dos Colégios jesuítas*; analisa a configuração da *Escola dos Gobelins*; tematiza as implicações do *método Lancaster*; e a reorganização da *escola militar de Paris-Duverney*.

³ As implicações éticas e políticas dessa tarefa apontam a dificuldade de uma apropriação filosófico-pedagógica tanto da corporeidade, quanto da animalidade pelas teorias educativas modernas.

⁴ Nessa direção, mais do que interrogar se a escola é ainda um local de disciplinarização, Foucault nos convida a questionar se a escola, ela mesma, não teria se tornado um animal domesticado. Quem seriam, então, os donos da escola? Quem domesticaria a escola? Essas questões nos foram inspiradas pela leitura provocadora e polêmica do texto “Animal de muitos donos: cultura política e gestão escolar”, publicado na revista *Educativa*, em 2008, pelos professores Jadir de Moraes Pessoa e José Adelson Cruz.

⁵ A diferença entre esses pontos de vista – e um ponto de vista não seria senão uma diferença – não residiria na alma, mas na concretude dos corpos, ou seja, nas afecções que singularizam cada espécie de corpo: o que ele come, como se move, se comunica. Todo corpo seria uma espécie de signo das diferenças de afecção, ou seja, das várias formas de estilização da existência (VIVEIROS DE CASTRO, 1996).

⁶ Obviamente não se trata de encontrar em *Vigiar e punir* uma nova hermenêutica da escola, construída a partir dos olhos assombrados do animal, como em Derrida (2002), mas de abrir uma genealogia que evidencie a contingência do velho esquema aristotélico de uma *dynamis* sempre orientada por um *telos*.

⁷ Para Foucault (2006, p. 117-120), a principal questão levantada pelos incorrigíveis diz respeito à sua imputabilidade, ou seja, sua capacidade de compreender e viver sob o domínio das leis. Como os loucos e as crianças, eles são imputáveis, razão pela qual eles são o “inimigo da sociedade inteira”.

⁸ Em outras palavras, a todo instante, observamos o esforço sistemático de Foucault para mostrar um longo trabalho para impor à percepção que se tinha dos delinquentes contornos bem determinados, apresentando-os como estando bastante próximos, isto é, em toda parte, devendo ser em toda parte temíveis. A produção da delinquência e seu investimento são tomados pelo que manifestam: táticas que se deslocam.

⁹ Sugestiva também é a percepção de Foucault (2013, p. 272-273) de que essa batalha está “longe de ter triunfado”, devendo, por isso mesmo, tornar-se um fenômeno melhor estudado, tanto pela importância que teve para o movimento operário, quanto para a distinção entre criminosos comuns e presos políticos; distinção que mascara “com o brilho que lhe é dado” outra criminalidade que é às vezes causa dela, ou sua: a “delinquência de cima”, ou seja, a delinquência própria à riqueza e tolerada pelas leis.

¹⁰ Vários comentadores, por exemplo, são enfáticos ao afirmar a centralidade do papel dos conventos cristãos, em *Vigiar e punir*, considerados como “o principal modelo organizativo” da “difusão das tecnologias disciplinares em colégios e fábricas”. Um indício claro da articulação entre as pesquisas sobre o poder disciplinar dos anos 1970 e as análises tardias devotadas ao governo dos vivos e à ética do cuidado nos anos 1980 (BARROS, 2012, p. 23).

Submetido: 06/02/2016

Aprovado: 16/05/2016

Contato:

Av. Dolores Duran, 140 Qd. 02 Bl. 01 Apt. 305,
Curado 3 - Jaboatão dos Guararapes
Recife | PE | Brasil
CEP 54.220-140.

ARTIGO

NOS RASTROS DO CONCEITO DE *PEDAGOGIAS CULTURAIS*: INVENÇÃO, DISSEMINAÇÃO E USOS

Paula Deporte de Andrade*

Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul - RS, Brasil

Marisa Vorraber Costa**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre - RS, Brasil

RESUMO: Este artigo visa apresentar, analisar e discutir as condições vinculadas ao aparecimento, à disseminação e aos usos do conceito de *pedagogias culturais* no campo dos Estudos Culturais em Educação, especialmente no Brasil. Para o exame das injunções aí implicadas, são explorados sentidos do termo “invenção”, adotado nas ciências humanas e sociais. Analisam-se as contribuições de David Trend, Henry Giroux, Shirley Steinberg e Joe Kincheloe e Elizabeth Ellsworth, pesquisadores particularmente associados a formulações e desdobramentos do conceito. Tais legados são articulados com o objetivo de mostrar os fios que nos permitem vislumbrar as tramas desse processo de invenção.

Palavras-chave: Pedagogias culturais. Estudos Culturais em Educação. História da Educação. Pedagogia.

ON THE TRAILS OF THE CONCEPT OF CULTURAL PEDAGOGIES – INVENTION, DISSEMINATION AND USE

ABSTRACT: This article aims to present, analyze and discuss of the conditions linked to the appearance, dissemination and use of the concept of cultural pedagogies in the Cultural Studies field in Education, especially in the Brazilian academic context. To examine the injunctions involved, this paper explores the meaning of the term ‘invention’ as adopted in

*Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL) Venâncio Aires. Cursa pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (PPGEDU/UNISC), com bolsa CAPES/PNPd. Integrante do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/UFRGS) e do grupo de pesquisa Identidade e Diferença na Educação (PPGEDU/UNISC). E-mail: < paula.deporte@hotmail.com > .

**Doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/UFRGS). E-mail: < vorrabercosta@gmail.com > .

humanities and social sciences. It analyzes the contributions by David Trend, Henry Giroux, Shirley Steinberg and Joe Kincheloe and Elizabeth Ellsworth, researchers especially associated with the formulations and consequences of the concept. The knowledge of these legacies give us the tools that allow us to glimpse the weft of this invention process.

Keywords: Cultural pedagogies. Cultural Studies in Education. History of Education. Pedagogy.

INTRODUÇÃO

Há aproximadamente 20 anos, começa a circular no cenário acadêmico brasileiro o termo *pedagogias culturais*. Ele surge embutido em artigos, capítulos e livros traduzidos que introduzem em nosso País os Estudos Culturais¹ em Educação² e se torna, nesse curto período, uma ferramenta conceitual amplamente utilizada nas pesquisas desse novo e polêmico campo. Exatamente por essa repercussão, elegemos esse conceito como foco de estudo. Nas pesquisas desenvolvidas no Brasil, ele tem se mostrado um dos conceitos mais produtivos acionados a partir do referencial teórico dos Estudos Culturais em seu cruzamento com a educação. Contudo, se até mesmo as condições de possibilidade e os locais de emergência dos próprios Estudos Culturais são constantemente objeto de controvérsias³, com as pedagogias culturais não é diferente. Para se chegar ao conceito com as acepções que se tem hoje, travaram-se muitas e importantes discussões acerca das conexões entre pedagogia e cultura. Partindo muitas vezes de distintas matrizes teóricas, tais debates, dependendo dos autores que os propõem e subsidiam argumentativamente, apresentam delineamentos e focos diferenciados. Esse o motivo pelo qual consideramos conveniente aos propósitos de nossa análise valer-nos dos sentidos do termo *invenção*.

No livro *História: a arte de inventar o passado*, Albuquerque Júnior (2007, p. 12) explica que, especialmente nas últimas três décadas, não só historiadores, mas também cientistas sociais, filósofos, pedagogos, psicólogos, entre outros especialistas, começaram a lançar mão em seus trabalhos do termo *invenção*. Para o autor, isso decorreria de a palavra apontar para “um modo de se relacionar com o passado, com os documentos, com a memória, com a temporalidade” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 12), que se afasta de concepções hegemônicas vigentes em outros tempos, inscrevendo-se em formas contemporâneas de compreender o trabalho do historiador, expressivas de mudanças paradigmáticas. O termo é instigante porque nos faz pensar sobre “fatos”, “dados”, “conceitos”

e “teorias” como *invenções* que se naturalizaram e parecem saltar fora da história, instalando-se em um território universal e atemporal. O uso da palavra *invenção* tem se mostrado apropriado para procurar explicar como a realidade social é construída e, logo em seguida, apreendida por variados campos de conhecimento; serve também para nos referirmos “a uma dada ruptura, a uma dada cesura ou a um momento inaugural de alguma prática, de algum costume, de alguma concepção, de algum evento humano” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 20). Com esses sentidos, ela nos parece produtiva para aquilo a que este texto se propõe: percorrer o caminho que levou à invenção e aos usos da expressão *pedagogia cultural* ou, em sua flexão de número, *pedagogias culturais*, particularmente nos territórios investigativos que demarcam os já mencionados Estudos Culturais em Educação.

Nossa intenção, aqui, não é tentar capturar o momento fundante do emprego do termo *pedagogias culturais*. O que pretendemos é apontar e problematizar algumas das muitas e variadas condições que possibilitaram a emergência/invenção dessa expressão/conceito, lançando mão, para isso, das teorizações de vários autores que se dedicaram a vislumbrar e analisar as pedagogias atuantes em uma multiplicidade de espaços, para além daqueles que delimitam territórios escolares ou escolarizados. Assim, situamos este trabalho no que Albuquerque Júnior (2007) nomeia de terceira margem, ou seja, lá onde a *invenção* nasce justamente da relação, da justaposição das margens e dos fatos. Com vistas a tal intento, este artigo está organizado em quatro seções, cujos focos descrevemos brevemente a seguir, e nos quais optamos por uma exposição que não se atém à cronologia dos acontecimentos.

Na primeira seção, procuramos mostrar que a ampliação da noção de lugares de aprendizagem foi central para o conceito de *pedagogias culturais*. O livro *Places of Learning⁴ (Lugares de Aprendizagem)*, de Elizabeth Ellsworth (2005), alertou-nos para o quanto foi revolucionária e fulcral para os usos do conceito, no início dos anos 1990, a disseminação da ideia de que processos educativos extrapolam amplamente o âmbito escolar. Embora posterior às produções de alguns dos autores que trazemos para esta discussão, *Places of Learning* contribuiu para um melhor entendimento das condições de possibilidade para a invenção e os usos do conceito. Ao escolher tal obra para subsidiar nossa argumentação, procuramos também ressaltar o destaque que a autora dá à pedagogia como importante articuladora de processos educativos.

Na segunda seção, abordamos o pioneirismo do educador norte-americano Henry Giroux ao adjetivar a pedagogia segundo as

formas que apresenta quando imbricada com a cultura. Voltamo-nos particularmente aos conceitos de *pedagogia pública* e *pedagogia crítica*, adotados pelo autor, para apontar seus vínculos com o conceito de pedagogias culturais. Aproveitamos também para sublinhar o quão importante foram as pesquisas de Giroux para a demarcação do campo que identificamos hoje como Estudos Culturais em Educação e para a constituição do conceito de *pedagogias culturais*.

Na terceira seção, tratamos da emergência acadêmica da expressão na obra *Cultural Pedagogy: arts, education, politics*⁵ (*Pedagogia cultural: artes, educação, políticas*), de David Trend (1992) – que nossas pesquisas indicaram ser provavelmente o primeiro registro escrito do termo. Nesse livro, o autor norte-americano, vinculado à teoria crítica da educação, emprega-o para tratar da relação entre pedagogia, arte e democracia. Embora o significado do conceito não coincida inteiramente com aquele que adotamos mais recentemente, o nome de Trend, assim como sua obra, é reconhecido como inequivocamente associado ao surgimento do conceito e a seus direcionamentos investigativos iniciais.

Na seção seguinte, trazemos a dupla de autores norte-americanos Shirley Steinberg e Joe Kincheloe para abordar a visibilidade que as pesquisas produzidas por eles deram ao conceito. Foi em suas investigações desenvolvidas a partir dos anos 1990 que o conceito de pedagogias culturais se firmou no campo acadêmico, começou a ser importado e a circular em outros contextos, a exemplo do que aconteceu no Brasil.

Ao final, procuramos articular brevemente as seções do trabalho, destacando-as como fios que nos permitem vislumbrar algumas fulgurações nos meandros implicados na invenção do conceito de pedagogias culturais.

A CONTRIBUIÇÃO DA IDEIA DE LUGARES DE APRENDIZAGEM

No decorrer dos últimos 40 anos, variadas pesquisas, tanto no terreno das discussões sobre cultura, como no daquelas sobre educação e pedagogia, contribuíram para matizar a ideia de lugares de aprendizagem. São exemplos significativos disso o trabalho de Basil Bernstein (2001), ao ressaltar que estamos diante de uma “sociedade totalmente pedagogizada”, e de Raymond Williams (1968), quando argumenta que, em um processo de educação permanente, diferentes instituições e espaços (inclusive revistas femininas!) estão ativas e profundamente implicados com práticas e experiências que visam ensinar algo. Mesmo não pretendendo, aqui, contemplar a multiplicidade de autores que, de um modo ou de outro, colocaram

em articulação a relação entre educação, pedagogia e cultura – criando, assim, condições para que se possam examinar as relações de ensino e aprendizagem como amplos processos culturais –, nesta seção apresentamos a discussão sobre lugares de aprendizagem por entendê-la como uma importante condição de possibilidade para a invenção do conceito de pedagogias culturais.

Ao buscar elementos que nos permitissem focalizar a emergência do conceito, deparamo-nos com variados textos que, mesmo sem empregá-lo, destacam ser uma das principais características do imperativo pedagógico contemporâneo a existência de relações de ensino e aprendizagem em diferentes nichos sociais regulados pela cultura. Entre os materiais encontrados, chamou nossa atenção o livro *Places of Learning*, de Elizabeth Ellsworth (2005), que, ao colocar em destaque o caráter pedagógico da vida social contemporânea, produz uma análise interessante e consistente sobre variados espaços culturais como lugares de aprendizagem. Estudiosa de teoria do cinema, a norte-americana Elizabeth Ellsworth se tornou conhecida de uma parcela de pesquisadores brasileiros da área da educação com a publicação em português do instigante ensaio “Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também” (ELLSWORTH, 2001), no qual explora o que os estudos sobre cinema, e sobre a cultura popular em geral, podem nos ensinar sobre educação de forma a resgatar para esse campo prazer, enredo, emoção, envolvimento e interação. *Places of Learning* (ELLSWORTH, 2005) reflete certa sintonia com o modo de pensamento da autora no texto que já conhecíamos. Segundo ela própria, esse trabalho mais recente constitui itinerário para uma jornada inexplorada e experimental, visando oferecer elementos que possam contribuir com entendimentos alternativos sobre pedagogia.

Três motivos principais justificam trazer esse livro para esta discussão: o primeiro é que, nas pesquisas que realizamos, temos constatado que, há pelo menos duas décadas, a compreensão de que ensino e aprendizagem ocorrem em vários lugares da cultura, e não apenas na escola, não era algo ressaltado, discutido e difundido entre nós como hoje. Isso nos levou a considerar adequado focalizar inicialmente o debate sobre a noção de lugares de aprendizagem, para depois chegar ao conceito de pedagogias culturais. O segundo motivo se refere ao fato de o livro de Ellsworth (2005), dadas a pertinência e a atualidade de suas análises, ser hoje uma obra recorrentemente citada, no cenário internacional, em tópicos que envolvem essa discussão. O terceiro refere-se à centralidade que a autora atribui à pedagogia. Ou seja, por mais que, desde os limiares dos anos 2000,

muitos pesquisadores – embasados inclusive em Henry Giroux – viessem mencionando diferentes espaços não escolares como lugares de ensino e aprendizagem, em suas obras, o papel da pedagogia ou era silenciado ou era marginal, sendo pouco discutido e aprofundado.

O livro de Ellsworth (2005) que aqui nos interessa se tornou conhecido e destacado justamente por posicionar a pedagogia como articuladora central dessa movimentação, promovendo um salto nas discussões que tratam da relação entre pedagogia e diversos sítios em que, segundo a autora, a cultura produz conhecimento. Ao fazer essa relação, outro ponto que chama a atenção é que Ellsworth desenvolveu suas análises sem adotar um tom de denúncia que considerasse a produção de conhecimento resultante dessa relação como algo que aliena ou oprime, o que Giroux, embasado na teoria crítica, fez recorrentemente em suas produções ao articular pedagogia e cultura. A esse respeito, será realizada uma discussão na seguinte seção deste artigo.

Ellsworth (2005) considera que algumas condições, tais como o aprofundamento das abordagens sobre temas como mídia e tecnologia e a massiva troca global de pessoas, culturas e objetos, contribuíram para que discursos binários como virtual/real, razão/emoção, corpo/mente fossem superados. Face a isso, argumenta que agora precisamos usar os novos entendimentos sobre esses tópicos binários para criar conceitos e pedagogias capazes de tratar da aprendizagem do *self*⁶. Ao “pensar em pedagogia não em relação ao conhecimento como uma coisa feita, mas ao conhecimento em construção”⁷ (ELLSWORTH, 2005, p. 1), a autora discute como a mídia, os museus e a arquitetura acionam uma pedagogia que produz efeitos na construção do *self*, na “autoaprendizagem” de cada sujeito. Segundo ela, a pedagogia desses lugares provoca nos sujeitos movimentos, sensações e efeitos que fazem com que seus corpos e mentes realizem aprendizagens tanto em relação a si mesmos, quanto em relação aos outros e ao mundo.

O que move a autora em sua pesquisa que analisa distintos espaços culturais como lugares de aprendizagem é uma “curiosidade fundamental sobre coisas e processos – neste caso, elementos pedagógicos emergentes e qualidades – que nós ainda não entendemos e que nos provocam a pensar ou a imaginar novos caminhos”⁸ (ELLSWORTH, 2005, p. 5). Por exemplo, quando toma o Museu do Holocausto⁹ de Washington D.C. como um sítio de análise, a autora considera-o um lugar anômalo¹⁰, que instiga novas perspectivas do olhar, que é peculiar, e cujos fenômenos pedagógicos são difíceis de classificar. Esse museu, segundo ela, é exemplar como um lugar

em que mídia e arquitetura compõem uma cena particularmente poderosa em termos pedagógicos. Ele mobiliza exterioridade e interioridade de professores e estudantes para muito além dos limites de teorias e práticas pedagógicas e curriculares usualmente acionadas com vistas à compreensão das diferenças socioculturais. Esse museu do Holocausto, assim como tantos outros similares pelo mundo, desencadeia variadas questões para debate, inclusive aquela sobre quais representações são acionadas e que tipos de efeitos têm sobre as múltiplas leituras e compreensões do Holocausto. Diante das possibilidades que surgem nesses outros lugares de aprendizagem, Ellsworth (2005) propõe que se adotem novos ângulos, novas perspectivas, que permitam vislumbrar tais espaços anômalos como espaços pedagógicos. Esse é o objetivo da autora nessa obra, já que, segundo argumenta, é difícil enxergar anomalias pedagógicas quando se olha para esses lugares a partir do “centro”, de discursos e práticas dominantes. Contudo, quando se consideram conotações múltiplas e excêntricas, a potencialidade do entendimento da experiência da autoaprendizagem como algo em construção faz com que a força pedagógica desses sítios se torne mais evidente.

Ellsworth (2005) entende e nomeia como “força pedagógica” as qualidades pedagógicas que cada um desses lugares possui. Argumenta que, ao assistirmos a um filme, visitarmos uma exposição ou escutarmos uma música, corpo e mente entram em sintonia com o que está sendo visualizado, escutado ou sentido, e a força dessa conjunção é que resulta em aprendizagens. Sem atribuir qualquer adjetivo específico a essa forma de pedagogia (não a denominou pública, crítica ou cultural), Ellsworth chama a atenção para como se exerce a força pedagógica desses espaços. Destaca que curadores, *designers*, produtores midiáticos ou outras pessoas que projetam tais ambientes têm intenção educativa e inventam caminhos processuais que instigam e possibilitam aprendizagens.

Usando o conceito de espaço transicional, do pediatra e psicanalista inglês Donald Winnicott (1989¹¹, *apud* ELLSWORTH, 2005), Elizabeth Ellsworth (2005) argumenta que múltiplos lugares produzem aprendizagem porque colocam os sujeitos no espaço transicional.¹² Ou seja, posicionam-nos em contato com novas experiências, novas sensações, que alteram aquilo que já sabiam. Introduzem os sujeitos em uma zona na qual os limites entre dentro e fora, entre o que se sabe e o que corpos e mentes estão assimilando produzem novos efeitos, novos conhecimentos. O mais interessante desse uso que a autora faz de Winnicott é que, para ela, nesse contexto, a pedagogia funciona como uma dobradiça. É a

pedagogia que articula o mundo real e o imaginário, mediando esse processo e permitindo que o sujeito reorganize seu *self* mediante a incorporação de suas novas aprendizagens.

Então, conforme já afirmamos, toda essa argumentação desenvolvida por Ellsworth concede à pedagogia um destaque especial. Nessa obra, vemos a ampliação da ideia de lugares de aprendizagem sendo produzida a partir da centralidade da pedagogia como articuladora entre diversificados espaços culturais de aprendizagem – para além da escola – e a produção do *self*. A nosso ver, é essa tensão e ampliação do que pode ser entendido como pedagogia, assim como a indicação desses *loci* incomuns como lugares de aprendizagem, que aporta um contributo significativo para o fortalecimento do conceito de pedagogias culturais. Mesmo que a reflexão de Ellsworth seja posterior aos usos iniciais do conceito, ela nos ajuda, hoje, a compreender melhor o que seus usos permitiram que fosse pensável em educação.

Prosseguindo em nosso intento de rastrear a invenção do conceito de pedagogias culturais, parece-nos que outra condição importante para tal acontecimento foi a flexibilização e a pluralização do conceito de pedagogia. Conforme salientamos, Ellsworth (2005) não se preocupou em denominar, derivar ou adjetivar a pedagogia objeto de sua análise; Henry Giroux, contudo, fez isso mais de uma vez e, por isso, podemos considerar que os conceitos de pedagogia pública (GIROUX, 1999a), pedagogia radical (GIROUX, 1983) e pedagogia crítica (GIROUX; MCLAREN, 1995), empregados por ele, reverberam no conceito de pedagogias culturais. Nesse cenário, o legado de Giroux é indiscutível, conforme explanamos a seguir.

PEDAGOGIA CRÍTICA E PEDAGOGIA PÚBLICA: O LEGADO DE HENRY GIROUX

Passadas mais de duas décadas da publicação dos primeiros textos de Giroux que tratam de pedagogia em conexão com os Estudos Culturais¹³, é possível avaliar o quanto suas ideias foram precursoras e estimuladoras de todo um campo de discussões que se ocupa das aproximações entre pedagogia e cultura.

Mais do que ampliar o conceito de pedagogia, dizendo que esta se dá em uma gama de lugares que não apenas a escola, esse autor parece ser um dos primeiros estudiosos que adjetiva o conceito com a intenção de pluralizar as ações pedagógicas. Foi tomando esses conceitos como ponto de partida que muitos outros estudos se tornaram possíveis e repercutiram positivamente no campo da Educação. Por exemplo, Bernstein (2001), ao falar da pedagogização da

vida diária; Pikett (2009), ao tratar do Estado pedagógico; Camozzato (2012), ao abordar a vontade de pedagogia; ou Watkins, Noble e Driscoll (2015), ao discorrerem sobre o imperativo pedagógico, referem-se à produção de Giroux para desencadear suas discussões.

Em contato com essas produções que ampliam o conceito de pedagogia, que a consideram um imperativo e mencionam as pedagogias culturais – como é o caso, entre outros, dos trabalhos de Camozzato (2012) e Watkins, Noble e Driscoll (2015) –, observamos que não apenas o conceito de pedagogia crítica serve como ponto de partida, mas também o conceito de pedagogia pública é mencionado. Isso chamou nossa atenção porque, especialmente na maior parte das pesquisas em Educação produzidas no Brasil, o conceito de pedagogia pública não aparece; já o conceito de pedagogias críticas, dada inclusive a participação do educador Paulo Freire em sua formulação e divulgação, é um conceito mais difundido e frequentemente adotado em pesquisas desenvolvidas em nosso país. Inspirado na Teoria Crítica, o conceito de pedagogias críticas é explicitado por Giroux (1994) no já mencionado artigo “Doing Cultural Studies: youth and the challenge of pedagogy”. Nele, o autor esclarece que compreende as pedagogias críticas não apenas como um conjunto de técnicas e habilidades, mas como uma prática cultural, aproximando-se, assim, dos Estudos Culturais. Busca relacionar tal campo com as pedagogias críticas, pois, para ele, os Estudos Culturais oferecem uma teorização importante aos educadores, já que aportam elementos tanto para analisar a produção histórica, econômica e cultural de representações e desejos que os jovens contemporâneos absorvem, especialmente pela mídia, quanto para repensar a relação entre poder, cultura, aprendizagem e o papel dos docentes como “intelectuais públicos” (GIROUX, 1994).

Além de promover uma aproximação entre esses dois campos, Giroux, em vários textos (GIROUX, 2008[1995]¹⁴, 1994, 1999a), empenhou-se em salientar o quanto a pedagogia é importante para os Estudos Culturais e, vice-versa, o quanto os Estudos Culturais são importantes para a educação e a pedagogia. A partir da análise de diversos materiais midiáticos, como filmes hollywoodianos, filmes e desenhos animados da Disney, o autor salienta que tais artefatos, ao mesmo tempo que reforçam estereótipos de gênero e raça, dão condições para que, mediante uma pedagogia crítica, tais narrativas sejam colocadas sob suspeita e reescritas. É pela crítica das representações aí embutidas que os sujeitos podem ampliar sua compreensão sobre o contexto social e cultural em que estão inseridos e, conseqüentemente, a gama de estratégias para desenvolverem um senso de resistência e transformação. A pedagogia crítica dá atenção

à produtividade dos artefatos da cultura e os investiga para denunciar as formas de ideologia e dominação presentes nos discursos e nas representações que produzem. Diz respeito a uma ação pedagógica politicamente engajada, que atrela fortemente o papel do educador ao processo de transformação da realidade sociocultural. Citando pesquisadores como Stuart Hall, Edward Said, Lawrence Grossberg, entre outros, Giroux (1999a) afirma que esses estudiosos redefiniram o significado de pedagogia crítica e política cultural. Segundo ele:

O novo trabalho em pedagogia tem sido encarado como uma forma de produção política e cultural profundamente envolvida na construção do conhecimento, subjetividades e relações sociais. Distanciando-se da pedagogia como prática fora do contexto histórico e não teórica, vários trabalhadores culturais têm cada vez mais tentado utilizar a prática pedagógica como uma forma de política cultural. Tanto dentro quanto fora da instituição acadêmica, isso tem implicado em uma preocupação com análises de produção e representação do significado e em como essas práticas e seus efeitos estão envolvidos na dinâmica do poder social. (GIROUX, 1999a, p. 13)

Consideramos que, pelo posicionamento assumido pelo autor sobre pedagogia, assim como pelo trabalho que faz ao analisar artefatos da cultura (como os filmes de Hollywood ou da Disney), a noção de pedagogia atuando para além da escola se torna mais visível e potente. Segundo Giroux (1999a, p. 14), como prática cultural, a pedagogia “contesta e recompõe a construção, apresentação e engajamento de diversas formas de imagens, texto, fala e ação”. Ainda de acordo com o autor, ao compreendermos que estes artefatos da cultura – publicidade, filmes, televisão, entre outros – praticam uma pedagogia, ensinam e posicionam os sujeitos, estamos entendendo como a política cultural se exerce, como os arranjos sociais são engendrados. Esse tipo de pesquisa tem implicado “uma preocupação com análises de produção e representação do significado e como essas práticas e seus efeitos estão envolvidos na dinâmica do poder social” (GIROUX, 1999a, p. 13).

Já o conceito de pedagogia pública, que aparece na produção intelectual de Giroux por volta dos anos 2000 (1999b, 2004a, 2004b, p. 74), refere-se “a um conjunto poderoso de forças ideológicas e institucionais cujo objetivo é produzir indivíduos competitivos, com interesses próprios, disputando seu próprio ganho material e ideológico”¹⁵. Citando novamente não só Stuart Hall e Lawrence Grossberg, mas também autores como Meaghan Morris e Toby Miller, no texto “Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals” (Estudos Culturais, Pedagogia Pública e Responsabilidade dos Intelectuais), publicado em 2004 nos Estados

Unidos, Giroux (2004b) se mostra ainda mais próximo dos Estudos Culturais, mas sempre afinado com a perspectiva da teoria crítica.

Partindo do reconhecimento da importância da produção dos Estudos Culturais para a ampliação da ideia de cultura, o autor considera a cultura como “a esfera primária onde indivíduos, grupos e instituições engajam-se na arte de traduzir as diversas e múltiplas relações que medeiam a vida privada e as questões públicas”¹⁶ (GIROUX, 2004b, p. 62). Nesse contexto, mais uma vez a pedagogia ocupa um papel central, já que, segundo ele, “a pedagogia é fundamental para qualquer noção viável de política cultural e [que] os estudos culturais são cruciais para qualquer noção viável de pedagogia” (GIROUX, 2004b, p. 62). Assim, prossegue o autor,

é precisamente no cruzamento em que diversas tradições de estudos culturais e pedagogia se informam mutuamente que existe a possibilidade de tornar o pedagógico mais político para os teóricos dos estudos culturais e a política mais pedagógica para os educadores.¹⁷ (GIROUX, 2004b, p. 62)

Na esteira dessa argumentação, o autor esclarece que seu interesse nos Estudos Culturais vai na direção de mostrar

[...] como os processos de aprendizagem constituem os mecanismos políticos através dos quais as identidades são formadas e os desejos mobilizados, e como as experiências assumem formas e significados dentro e através de condições coletivas e de forças maiores que constituem o reino do social.¹⁸ (GIROUX, 2004b, p. 62-63)

Como se pode perceber, o desenvolvimento do conceito de pedagogia pública assenta-se na visão de que a cultura opera de forma pedagógica. Todavia, para que esse traço seja politicamente efetivo, o autor considera que cabe aos educadores atuarem como intelectuais ideologicamente engajados nas lutas políticas embutidas no que chama de política cultural. Isso justifica o porquê de Giroux insistir que devemos enxergar a pedagogia para além da escola, já que é só prestando atenção e analisando o contexto sociocultural que os educadores podem ter condições de melhor compreender as forças políticas e culturais que o formam.

Ainda que conceito de pedagogia pública se assemelhe ao que poderia ser considerado o conceito de pedagogia crítica atualizado, aproximando-se ainda um pouco mais dos Estudos Culturais, em ambos os conceitos vemos a preocupação de Giroux com questões que envolvem ideologia, cultura e o papel do professor. Nos usos que encontramos para o conceito de pedagogias culturais no Brasil, não vemos essas marcas de modo tão evidente, seja no tom de denúncia, seja no de engajamento, e raramente encontramos o

conceito associado à escola e aos professores. Entretanto, parece decorrer da produção de Giroux o embasamento do conceito de pedagogias culturais para operar em diferentes contextos culturais. É em sua produção que adjetivar a pedagogia tornou-se algo usual, e é especialmente Giroux, como afirmam Watkins, Noble e Driscoll (2015), que inscreveu a pedagogia como um assunto importante na pauta dos Estudos Culturais. Enfim, como se percebe, essa linha do mapa que passa por Giroux implicou e continua a reverberar muitas heranças vinculadas à invenção do conceito de *pedagogias culturais*.

A INVENÇÃO DA EXPRESSÃO *PEDAGOGIAS CULTURAIS*

Buscar rastros do conceito de pedagogias culturais e tentar localizar algumas condições que permitiram a emergência de uma noção utilizada em muitos países, especialmente nos de língua inglesa, mas não apenas nesses, não é uma tarefa simples. Todavia, as facilidades dos tempos de globalização digital foram favoráveis a esse empreendimento, levando-nos ao livro *Cultural Pedagogy: arts, education, politics*, do norte-americano David Trend, publicado em 1992.

A obra integra a coleção “Critical Studies in Education and Cultural Series”, coordenada por Henry Giroux e Paulo Freire, e tem o próprio Giroux como autor do prefácio. Tal fato já torna fácil a percepção de que, dada a coleção de que faz parte, as pessoas que a coordenam e o período em que a obra foi escrita, essa é uma produção vinculada à teoria crítica da educação. Conforme Watkins, Noble e Driscoll (2015, p. 13), “o livro de Trend usa a estrutura da pedagogia crítica para analisar a educação artística e o trabalho cultural, dando centralidade para as discussões sobre participação e democracia”¹⁹.

Nessa obra, Trend (1992) traz à discussão diferentes argumentos para mostrar que, a partir da centralidade da cultura e do que entende como expansão da pedagogia para diferentes espaços, a relação entre arte e política adquire novos matizes. Nesse contexto, o papel da pedagogia é destacado, pois, ao considerá-la “como um instrumento através do qual as pessoas se localizam, analisam seus ambientes e formulam planos para o futuro” (TREND, 1992, p. 7), a pedagogia funciona como uma “ação profundamente política”.²⁰

Conforme Trend, essas características da pedagogia são essenciais para a relação entre arte e educação no cenário social que contextualiza sua obra (início dos anos 90). Assim, mantendo o tom de denúncia próprio da teoria crítica, o autor aproxima pedagogia e cultura para mostrar que, quando colocadas em relação, ambas trazem benefícios teóricos tanto para artistas, quanto para professores.

Tal aproximação acontece no primeiro capítulo da obra, e, por isso, esse é o que mais chama a atenção. É nele que Trend faz uma revisão crítica, abarcando desde reconhecidos autores de tendência marxista até aqueles dos Estudos Culturais, para evidenciar o modo como tópicos sobre pedagogia e cultura têm influenciado o pensamento de teóricos contemporâneos. Trend (1992) aponta que a importância da cultura no campo social e educacional começa a ser discutida com mais afinco no decorrer do século XX pelos neomarxistas da Escola de Frankfurt. Em tempos de expansão dos meios de comunicação, a crítica feita pelos pensadores frankfurtianos era de que a indústria cultural, a serviço do sistema capitalista, estaria mercantilizando a cultura e, com isso, apagando a arte erudita e a cultura popular. Para aqueles pensadores, tal movimento demonstrava o quanto o sistema estaria orientado para o consumo, de modo que os sujeitos não conseguiram apresentar qualquer forma de resistência, tão pouco escapar dos ditames da indústria cultural.

Mesmo concordando que os comentários de Max Horkheimer e Theodor Adorno, na década de 1930, tivessem sido significativos para mostrar que a indústria cultural capturava as massas e as incentivava ao consumo, Trend (1992) considera que não conferiam à cultura a merecida importância e que,

[...] embora útil no amplo mapeamento de reprodução ideológica, esta posição totalizante recusa atribuir qualquer autonomia aos produtores ou às audiências. Ela também foi descaradamente elitista em seus pontos de vista em relação ‘às massas’.²¹ (TREND, 1992, p. 11)

Trend (1992) argumenta que novos modos de olhar para a cultura foram produzidos a partir das ideias de Althusser - como a de que entre os aparelhos repressores do Estado e a consciência do indivíduo há um espaço que se refere ao papel da cultura na complexa relação dialética com o mercado -; assim como a partir dos estudos do também marxista Hans Magnus Enzenberger, na década de 70, que apontou terem seus antecessores de esquerda um entendimento equivocado sobre o modo como a cultura funciona. Quando Trend (1992, p. 12) fala sobre Enzenberger, ele menciona que, para este, “em vez de enganar as massas em uma rede de falsos desejos, a mídia realmente encontrou maneiras de satisfazer reais (mas muitas vezes inconscientes) desejos”²². Ainda de acordo com Trend (1992), tal constatação vai em direção à assertiva elaborada posteriormente por marxistas pós-estruturalistas, como Frederic Jameson e Roland Barthes, ao afirmarem serem negociáveis as possibilidades de significação, já que os significados são “flutuantes” e, portanto, os

signos culturais poderiam ser interpretados de diferentes formas. Defende Trend (1992, p. 12) que

A partir da compreensão da contingência do significado, evoluiu um discurso complexo sobre as muitas forças em luta para influenciá-lo. A própria maneira de ver o mundo torna-se uma questão de estratégia. Por esta razão, as questões de “leitura” e “escrita” culturais são explicitamente preocupações pedagógicas.²³

Entendendo que os significados são também questão de interpretação, o autor aponta que muitos construtos importantes para o marxismo, como poder, formação social e luta de classes, passaram a ser vistos com novas lentes. O autor ainda declara que, com esse entendimento, a questão da disputa política do significado no terreno cultural se tornou ainda mais contundente e o papel crítico dos profissionais de educação ainda maior, já que tal proposição convida os educadores a pensarem sobre as estruturas institucionais discursivas em que estão inseridos.

Ademais, com as lutas sociais travadas após a Segunda Guerra Mundial, outros estudos que contribuem para se pensar a relação da pedagogia com a cultura emergiram. Conforme Trend (1992), os escritos de Gramsci, divulgados depois de sua morte, são exemplos disso. Gramsci, percebendo as mudanças sociais como processos de aprendizagem, teria argumentado, diferentemente de Marx, que toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação educativa. Para Trend (1992, p. 24):

Neste contexto ele [Gramsci] não estava simplesmente se referindo às formas de ensino que comumente estão associadas à sala de aula. Gramsci estava descrevendo o profundo processo político através do qual os cidadãos são socializados para reconhecer e validar o poder do Estado. Este processo permeia todos os componentes do aparato social: o escritório, a igreja, o museu, e em particular a escola. Se pensarmos essas situações como locais de potencial persuasão ideológica, então a teoria da educação de Gramsci torna-se significativa. Obviamente, estamos quase sempre em um processo de aprendizagem. Portanto as pedagogias podem abranger atividades tão diversas tais como a educação dada pelos pais, o cinema, a arquitetura e o contar histórias.²⁴

Pierre Bourdieu, por sua vez, conforme Trend (1992), já não concebia a escola como espaço produtor de um processo político. Ao contrário, Bourdieu foi um dos pensadores do período pós-guerras que defendia que a escola reproduzia em nível micro as relações que se davam no macrosistema. Ou seja, de acordo com Bourdieu, não estaríamos em processo de aprendizagem, mas de reprodução, de dominação e subjugação. A teoria de Bourdieu trouxe avanços ao ampliar o papel da cultura, mas recebeu críticas porque, mais uma vez, o papel das instituições ficou em primeiro plano.

Posteriormente, com o surgimento dos Estudos Culturais e com o declínio da polaridade entre alta e baixa cultura, abriu-se um novo campo de discussões. Para Trend (1992), com os Estudos Culturais sendo definidos como um campo de embates de ideias que fornecem novas respostas a questões sociais e políticas, temas envolvendo poder, identidade e representação entram em cena, o que permite que a pedagogia possa ser percebida como uma estratégia política.

A partir desses desdobramentos, que intensificaram a aproximação entre pedagogia e cultura, nos capítulos seguintes de seu livro, Trend chama a atenção para questões políticas que fazem com que o acesso à arte passe a ser objeto de preocupação de trabalhadores culturais. Alegando que a crise econômica dos Estados Unidos favoreceu a comodificação da arte ao comercializá-la em galerias e considerando preocupantes as taxas de abandono escolar no sistema educacional norte-americano, o autor destaca que novas políticas públicas são necessárias para não haver risco de novas cisões entre alta e baixa cultura. Para isso, sugere a reinvenção da esfera pública, que a comunidade busque novas formas de integração e que, com isso, a pedagogia atue em favor da cidadania, com trabalhadores culturais como ativistas educacionais. Ou seja, que uma pedagogia cultural preocupada com a arte, com políticas públicas e cidadania seja acionada por trabalhadores culturais em geral.

Como se pode perceber, David Trend introduz o conceito de pedagogias culturais para tratar de questões específicas, mais particularmente preocupadas com arte e educação. A importância da linha que adota segue em três direções: a primeira refere-se à introdução da própria expressão *pedagogias culturais*; a segunda, à aproximação do autor com o campo dos Estudos Culturais; a terceira trata da importante relação entre os conceitos de cultura e pedagogia. Sob nosso ponto de vista, isso sinaliza que, mesmo tendo ele inventado o conceito para tratar de uma questão específica, estava ciente da cultura como recurso pedagógico e da pedagogia como instrumento que pode alterar as formas culturais. Nas palavras de Giroux (2004b, p. 61), Trend integra um conjunto de pensadores que

[...] expandiu o significado da pedagogia como uma prática política e moral, estendeu sua aplicação para além da sala de aula, tentando ao mesmo tempo combinar o cultural e o pedagógico como parte de uma noção mais ampla de educação política e estudos culturais.²⁵

EXPANSÃO E VISIBILIDADE DO CONCEITO DE *PEDAGOGIAS CULTURAIS*

Com pesquisas voltadas à análise da produtividade de artefatos midiáticos na produção de sujeitos consumidores, especialmente

crianças, os estadunidenses Shirley Steinberg e Joe Kincheloe são considerados por nós como os principais responsáveis por dar visibilidade, nos limiares do ano 2000, no Brasil, ao conceito de *pedagogias culturais*. Também vinculados à perspectiva crítica da Educação,²⁶ os autores realizam suas análises na vertente crítica dos Estudos Culturais.

Em 1997, Steinberg e Kincheloe, inspirados nos escritos de Giroux sobre pedagogia e mídia e também influenciados pelas teorizações da pedagogia crítica, publicaram nos Estados Unidos o livro *Kinderculture: The Corporate construction of childhood*²⁷. Nessa obra, junto com vários autores, entre eles Henry Giroux e Douglas Kellner, discutem a produtividade da mídia na construção corporativa da infância, uma infância pautada por e para o consumo. Empregam o conceito de pedagogias culturais para aludir à formatação das crianças pelos diversos artefatos midiáticos, uma infância que denominam de pré-fabricada – a infância construída por grandes corporações como Mattel, Disney e McDonald's.

Nesse sentido, considerando *pedagogia cultural* como um tipo de pedagogia produzido especialmente pelos artefatos midiáticos, Steinberg (1997) assim a ela se refere:

[...] a pedagogia cultural está estruturada pela dinâmica comercial, por forças que se impõem a todos os aspectos de nossas vidas privadas e das vidas de nossos/as filhos/as. Os padrões de consumo moldados pela publicidade empresarial fortalecem as instituições comerciais como os professores do nosso milênio. (STEINBERG 1997, p. 102)

De acordo com Steinberg e Kincheloe (2004), tal manifestação é própria de uma sociedade capitalista pautada pelo consumo, em cujos sujeitos a mídia deve constantemente produzir novos desejos, que deverão ser materializados em atos de consumo. Segundo os autores:

Padrões de consumo moldados pelo conjunto de propagandas das empresas capacitam as instituições comerciais como professoras do novo milênio. A pedagogia cultural corporativa “fez seu dever de casa” – produziu formas educacionais de um incontrolável sucesso quando julgadas com base em seu intento capitalista. (STEINBERG; KINCHELOE, 2004, p. 14, grifo dos autores)

Assim, ao chamarem a atenção para a repercussão dos artefatos da indústria cultural contemporânea na formação das crianças, os autores atribuem sua produtividade ao fato de os conglomerados midiáticos disseminarem seus padrões de consumo em diferentes espaços, transformando em pedagógicos os incontáveis lugares habitados por crianças. Steinberg e Kincheloe (2004, p. 14) argumentam que a expressão pedagogia cultural

[...] enquadra a educação em uma variedade de áreas sociais, incluindo mas não se limitando à escolar. Áreas pedagógicas são aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc.

Posteriormente, no livro *Sign of the burger, the Mcdonald's and the culture of Power*²⁸ (2002), Joe Kincheloe aciona mais uma vez o conceito de *pedagogias culturais*. Interessado em investigar a história e as estratégias da empresa mundialmente conhecida pelos seus arcos dourados, Kincheloe parte de outras pesquisas que têm como objeto o McDonald's para mostrar que os arcos dourados deste, como um significante cultural global, produzem impacto na vida das pessoas.

Assumindo novamente como referencial a perspectiva crítica dos Estudos Culturais, Kincheloe busca destacar a dinâmica de poder que atravessa o tão famoso *logo*. Assim, todo o livro é permeado pela discussão educacional, em capítulos que tratam seja da marca como ícone pós-moderno, em que o *fast-food* é a saída rápida para as mulheres que estão no mercado de trabalho e não mais na cozinha de suas residências, seja da orientação para o consumo que o Mcdonald's realiza, conectado com o ideário neoliberal, por meio de diversas estratégias – como criativos anúncios publicitários que colocam em circulação um padrão de vida americano desejável.

Kincheloe (2002) usa tais focos temáticos para mostrar o papel educativo que a empresa vem exercendo, especialmente com seu público mais jovem. O conceito de pedagogia cultural é empregado para investigar e explicitar o caráter educativo das estratégias da empresa, que ensina uma ideologia mercantil voltada para o consumo a partir da celebração de padrões de vida desejados pela clientela norte-americana. Contudo, conforme Hickey-Moody, Savage e Windle (2010), ao acionar o conceito, Kincheloe o faz para denunciar a ideologia subjacente aos arcos dourados, os efeitos negativos da corporação McDonald's, o que aponta para um uso do conceito semelhante ao adotado por Trend (1992). Assim, de acordo com esses autores: “pedagogias culturais, nesse sentido, podem representar uma das muitas alternativas possíveis para considerar as influências educativas informais em uma era de expansão da globalização e mercantilização”²⁹ (HICKEY-MOODY; SAVAGE; WINDLE, 2010, p. 231).

CONCLUSÃO

Durante o processo investigativo das pesquisas a que se vincula este artigo, um dos principais avanços que acreditamos

ter feito até este momento foi amadurecer a ideia de que, dadas as condições de emergência e invenção do conceito de *pedagogias culturais*, e dadas suas vinculações teóricas e seus usos, qualquer tentativa de circunscrever o conceito, de capturá-lo em uma definição estreita e demasiadamente demarcada seguiria na contramão de sua flexibilidade e das possibilidades que têm instaurado. Parece-nos que, mais produtivo do que cercar o conceito para afirmar o que são “mesmo” essas tais pedagogias culturais, seria investigar suas condições de possibilidade e os significados denotativos que a articulação dessas condições oferecem ao conceito.

Assim, pensamos que a potência de cada condição, da mesma forma como uma linha que compõe um mapa, está na especificidade de cada uma delas, e apenas quando agrupamos essas linhas em um mesmo quadro é que podemos compreender o que torna o conceito de pedagogias culturais tão atraente, flexível e produtivo para indicar processos educativos em marcha nas sociedades de hoje.

Watkins, Noble e Driscoll (2015) argumentam também nessa direção. Consideram, por exemplo, que a exploração da materialidade da pedagogia em diferentes lugares de aprendizagem, feita por Ellsworth (2005), especialmente a partir do uso da ideia de espaço transicional, é um fecundo campo de exploração. Contudo, para a pedagogia, tais análises ainda deixam em suspenso importantes questões, a saber, “que a pedagogia como um particular conjunto de práticas e relações situadas não é elaborada em tantos detalhes quanto necessita”³⁰ (WATKINS; NOBLE; DRISCOLL, 2015, p. 11).

O legado de Giroux também não passa despercebido por Watkins, Noble e Driscoll (2015). Como concordam os autores, a ampliação que Giroux propõe à pedagogia é de grande importância para o campo, mas, por outro lado, a ênfase negativa dada às qualidades pedagógicas dos espaços culturais restringe o leque de análises possíveis. Os autores consideram que, apesar de Giroux ter “deslocado a pedagogia para além da sala de aula”, em certo sentido, ele “pressupõe que a pedagogia deva ser sempre ‘intencional’ e parte integrante de um processo político através do qual as pessoas são ‘incitadas’ a adquirir um ‘caráter moral’ particular”³¹ (WATKINS; NOBLE; DRISCOLL, 2015, p. 13, grifos dos autores). Além disso, sem querer descartar a importância dos trabalhos em pedagogias críticas e pedagogia pública, os autores consideram que a produção de Giroux não faz o tipo de trabalho empírico e teórico necessário para explorar as qualidades pedagógicas da vida social. Dessa forma, segundo eles, “pedagogia torna-se menos uma ferramenta para

analisar as práticas específicas e mais uma ‘caixa preta’ através da qual algo é feito, sem explicar *como é feito*”³² (WATKINS; NOBLE; DRISCOLL, 2015, p. 10, grifos dos autores).

Do mesmo modo, apesar de ser igualmente muito significativa a contribuição de Trend (1992) – que nossas pesquisas indicaram ser o autor que inaugurou a utilização da expressão pedagogias culturais –, consideramos que, hoje, o conceito é produtivo para pensar uma gama muito mais ampla de relações do que apenas aquelas entre pedagogia, arte e democracia, como ele fez. Além disso, como David Trend também se ancora no referencial dos estudos críticos, isso implica as limitações já mencionadas por Watkins, Noble e Driscoll (2015).

As críticas para Steinberg e Kincheloe (2004) seguem na mesma direção. Suas contribuições no que tange à visibilidade e à disseminação do conceito são muito importantes, particularmente para as pesquisas brasileiras que lançam mão do conceito como ferramenta teórica, pois foi por intermédio da produção teórica desses autores que tal noção se tornou conhecida no Brasil, inicialmente nos estudos realizados na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, expandindo-se, posteriormente, para outros espaços acadêmicos de investigação. Contudo, como esses autores também se filiam à vertente crítica da Educação e produziram suas investigações tendo como mote o contexto social, cultural e econômico norte-americano, não podemos afirmar que o uso que fazemos do conceito seja similar ao deles. Uma análise de aproximações e distinções nas apropriações desse conceito nas pesquisas brasileiras dos Estudos Culturais em Educação ainda está por ser feita.

Como viemos argumentando neste artigo, é especialmente pertinente para o entendimento de emergência, produtividade e usos do conceito de pedagogias culturais rastreamento, mapeamento e compreensão das múltiplas linhas/condições que o (re)inventam.

Com isso, para que o conceito de pedagogias culturais possa continuar sendo “um conceito aberto e exploratório” (HICKEY-MOODY; SAVAGE; WINDLE, 2010), avaliamos que conhecer suas possibilidades, analisá-lo e discuti-lo constitui movimento primordial para que este persista como uma ferramenta teórica consistente nas pesquisas que o acionam. Trazer novos elementos para esse processo a partir da discussão de sua “invenção” é o que este breve artigo procurou fazer.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **História**: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da história. Bauru-SP: EDUSC, 2007.

BERNSTEIN, Basil. From pedagogies to knowledges. In: MORAIS, A.; NEVES, I.; DAVIES, B.; DANIELS, H. (Org.). **Towards a sociology of pedagogy**: the contribution of Basil Bernstein to research. New York: Peter Lang, 2001. p. 363-368.

CAMOZZATO, Viviane Castro. **Da pedagogia às pedagogias**: formas, ênfases e transformações. 2012. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2012.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Places of learning**: media, architecture and pedagogy. New York: Routledge, 2005.

GIROUX, Henry A. **Pedagogia Radical**: subsídios. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GIROUX, Henry. Doing Cultural Studies: youth and the challenge of pedagogy. **Harvard Educational Review**, v. 64, n. 3, p. 278-308, outono 1994. Disponível em: <http://www.henryagiroux.com/online_articles/doing_cultural.htm>. Acesso em: 20 jun. 2016.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

GIROUX, Henry A. Cultural studies and the politics of public pedagogy: making the political more pedagogical. **Parallax**, London, v. 10, n. 2, p. 73-89, 1999b.

GIROUX, Henry A. **The terror of neoliberalism**: authoritarianism and the eclipse of democracy. Boulder-CO: Paradigm, 2004a.

GIROUX, Henry A. Cultural studies, public pedagogy and the responsibility of intellectuals. **Communication and Critical/Cultural Studies**, London, v. 1, n. 1, p. 59-79, 2004b. (The online platform for Taylor & Francis Group)

GIROUX, Henry. (1995). Memória e Pedagogia no maravilhoso Mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIROUX, Henry A., MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 144-158.

HICKEY-MOODY, Anna; SAVAGE, Glenn C.; WINDLE, Joel. Pedagogy writ large: public, popular and cultural pedagogies in motion. **Critical Studies in Education**, London, v. 51, n. 3, p. 227- 236, 2010.

KINCHELOE, Joe. **The sign of the burger**: McDonald's and the culture of power. Philadelphia: Temple University Press, 2002.

MARTIN-BARBERO, Jesús. “Nosotros habíamos hecho estudios culturales mucho antes que esta etiqueta apareciera”: una entrevista con Jesús Martín-Barbero (concedida a Ellen Spielmann). **Dissens**, Colômbia, n. 3, p. 47-53, 1997.

MOREIRAS, Alberto. **A exaustão da diferença**: a política dos estudos culturais latino-americanos. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

PYKETT, J. Pedagogical power: lessons from school spaces. **Education, Citizenship and Social Justice**, v. 4, n. 2, p.102-116, 2009. (Sage Journals). Disponível em: <http://cadair.aber.ac.uk/dspace/bitstream/handle/2160/4688/final_pykett%202009%20pedagogical%20power.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 nov. 2016.

STEINBERG, Shirley R. *Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações*. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Org.). **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: SMED, 1997. p. 98-145.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Org.). (2001). **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. Tradução de George Eduardo Japiassú Brício. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

TREND, David. **Cultural Pedagogy**: art, education, politics. New York: Bergin & Garvey, 1992.

WATKINS, Megan; NOBLE, Greg; DRISCOLL, Catherine. *Pedagogy – the unsaid of socio-cultural theory*. In: WATKINS, Megan; NOBLE, Greg; DRISCOLL, Catherine (Org.). **Cultural Pedagogy and Human Conduct**. London: Routledge, 2015.

WILLIAMS, Raymond. **Communications**. 2. ed. Barnes & Noble: New York, 1968.

WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em Educação no Brasil. **Educação**, PUC-RS, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan./abr., 2015.

NOTAS

¹ Neste artigo, utilizamos iniciais maiúsculas ao nos referirmos aos Estudos Culturais ou aos Estudos Culturais em Educação porque estamos nos referindo a esses estudos como um campo de conhecimento. Embora se caracterize como um campo multi, trans, inter ou até mesmo anti ou pós-disciplinar, os estudos que com ele se identificam têm peculiaridades que os distinguem de outros estudos sobre cultura.

² A respeito da entrada e da expansão dos Estudos Culturais em Educação no Brasil, ver Wortmann, Costa e Silveira (2015).

³ Exemplo de contestação sobre a emergência dos Estudos Culturais são as discussões levadas a cabo pelos chamados Estudos Culturais Latino-Americanos. Ver a esse respeito, entre outros, Martin-Barbero (1997) e Moreiras (2001).

⁴ Obra sem tradução para a língua portuguesa até o momento.

⁵ Obra também sem tradução para a língua portuguesa até o momento.

⁶ Optamos por manter a expressão original em inglês, “*self*”, por considerá-la mais fiel à argumentação da autora. Traduzi-la por “eu”, a nosso ver, não produziria o mesmo efeito de sentido.

⁷No presente artigo, todas as traduções do inglês para a língua portuguesa são nossas. Nesta passagem, no original temos: “Places of Learning explores what it might mean to think of pedagogy not in relation to knowledge as a thing made but to knowledge in the making.”

⁸No original: “(Like all experiments, ours is fueled by) a fundamental curiosity about things and processes - in this instance, emergent pedagogical elements and qualities - that we do not yet understand and that provoke us to think or imagine in new ways”.

⁹U.S. Holocaust Memorial Museum in Washington, D.C.

¹⁰A autora usa a expressão “anômalo” para fazer referência a lugares que ela considera irregulares ou difíceis de ser pensados como espaços de aprendizagem. Lugares que, se olhados do “centro” dos discursos e das práticas educacionais dominantes, não seriam classificados como pedagógicos. Eles só podem ser assim considerados a partir de um particular ângulo de visão (ELLSWORTH, 2005, p. 5).

¹¹WINNICOTT, D.W. *Playing and Reality*. New York: Routledge, 1989.

¹²Conforme a autora, espaço transicional não é apenas uma metáfora criada por Winnicott para referir-se a interior/exterior ou a psique/realidade. Espaço transicional tem uma materialidade, é o espaço onde tanto as fronteiras do real e do imaginado quanto do interior/exterior são colocadas em relação (ELLSWORTH, 2005, p. 31). No original: “transitional space is the space where both real and imagined physical boundaries between the body’s inside and outside are put into play” (ELLSWORTH, 2005, p. 31-32).

¹³Cf. GIROUX, 1994.

¹⁴O ano da primeira edição brasileira do livro que traz esse texto de Giroux é 1995. Para o presente artigo, utilizamos a edição de 2008.

¹⁵No original: “public pedagogy refers to a powerful ensemble of ideological and institutional forces whose aim is to produce competitive, self-interested individuals vying for their own material and ideological gain”.

¹⁶No original: “the primary sphere in which individuals, groups, and institutions engage in the art of translating the diverse and multiple relations that mediate between private life and public concerns”.

¹⁷No original: “In what follows, I want to argue that pedagogy is central to any viable notion of cultural politics and that cultural studies is crucial to any viable notion of pedagogy. Moreover, it is precisely at the intersection at which diverse traditions in cultural studies and pedagogy mutually inform each other that the possibility exists of making the pedagogical more political for cultural studies theorists and the political more pedagogical for educators”.

¹⁸No original: “how the very processes of learning constitute the political mechanisms through which identities are shaped and desires mobilized, and how experiences take on form and meaning within and through collective conditions and those larger forces that constitute the realm of the social”.

¹⁹No original: “Trend’s book uses a critical pedagogy framework to analyse arts education and cultural work, giving centre stage to arguments about participation and democracy”.

²⁰No original: “Here pedagogy is regarded as an instrument through which people locate themselves, analyze their environments, and formulate plans for the future. It is a method for reaching beyond individualism, competition, and consumption - and is therefore a profoundly political gesture”.

²¹No original: Although useful in the broad mapping of ideological reproduction, this totalizing position refused to grant makers or audiences any autonomy whatsoever. It also was unabashedly elitist in its views of “the masses”.

²²No original: Instead of tricking the masses into a web of false desires, media actually found ways of satisfying real (but often unconscious) desires.

²³No original: From an understanding of the contingency of meaning has evolved a complex discourse on the many forces that struggle to influence it. The very way we see the world becomes a matter of strategy. For this reason issues of cultural “reading” and “writing” are explicitly pedagogical concerns.

²⁴No original: “In this context he was not simply referring to the forms of teaching that one commonly associates with the classroom. Gramsci was describing the profoundly political process through which citizens are socialized to recognize and validate state power. This process infuses all components of the social apparatus: the office, the church the museum, and particularly the school. If we think of these situations as sites of potential ideological persuasion, then Gramsci’s theory of education becomes significant. Obviously we are nearly always in process of learning. Therefore pedagogies can encompass such diverse activities as parenting, filmmaking, architecture, and storytelling”.

²⁵No original: “David Trend, and others have expanded the meaning of pedagogy as a political and moral practice and extended its application far beyond the classroom while also attempting to combine the cultural and the pedagogical as part of a broader notion of political education and cultural studies”.

²⁶Paulo Freire é recorrentemente lembrado como o maior expoente da Pedagogia Crítica. Vale lembrar ainda que, nos dias de hoje, Shirley Steinberg e Henry Giroux, entre outros, integram uma comunidade internacional que promove investigações críticas cujo objetivo é a justiça social em vários contextos culturais. Não por acaso, o projeto se chama “The Paulo and Nita Freire International Project for Critical Pedagogy”. A esse respeito, ver o site: <<http://www.freireproject.org/>>.

²⁷Traduzido e publicado no Brasil em 2001 com o título *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Para o presente estudo, utilizamos a segunda edição brasileira da obra, de 2004.

²⁸Obra sem tradução no Brasil. O título em português seria *Marca do burger: o McDonald’s e a cultura do poder*.

²⁹No original: “Cultural pedagogies, in this sense, may represent one of many possible alternatives for considering informal educative influences in an era of expanding globalization and corporatization”.

³⁰No original: “That pedagogy as a particular set of situated practices and relations is not elaborated in as much detail as it needs”.

³¹No original: “Despite having moved pedagogy beyond the classroom, in one sense Giroux thus presumes that pedagogy must always be ‘deliberate’ and frames this as a political process through which people are ‘incited’ to acquire a particular ‘moral character’”.

³²No original: “Pedagogy becomes less a tool to analyse particular practices and more of a ‘black box’ through which something is done, without explaining how it is done”.

Submetido: 19/12/2015

Aprovado: 19/05/2016

Contato:

Paula Deporte de Andrade
Instituto Federal de Educação
Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
Av. das Indústrias, 1865 - Jardim Universitário
Venâncio Aires | RS | Brasil
CEP 95.800-000

ARTIGO

O QUE FAZER NO ANO QUE VEM? ARTICULAÇÕES ENTRE JUVENTUDE, TEMPO E ESCOLA¹

Sandra dos Santos Andrade*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre - RS, Brasil

RESUMO: Este artigo analisa o que dizem os jovens sobre futuro. O objetivo central é refletir sobre as possibilidades de articulação entre tempo, juventude e escolarização, com material empírico produzido em uma escola pública de Porto Alegre-RS. A metodologia de pesquisa foi a entrevista narrativa, analisada na perspectiva dos estudos culturais. Os jovens entrevistados frequentavam a oitava série, sendo a última oferecida pela escola, e se deparavam com a necessidade de pensar o que fazer no “ano que vem”. Como resultados, a escola continua se mostrando como um importante lugar para a construção de um futuro de sucesso. A escolarização como imperativo se fixa, então, na certificação, no *status* e nos acessos que, supostamente, viabiliza.

Palavras-chave: Juventude. Tempo. Escolarização. Estudos culturais.

WHAT TO DO NEXT YEAR? ARTICULATIONS BETWEEN YOUTH, TIME AND SCHOOL FUTURO

ABSTRACT: The article analyzes what youngsters say about future. The main objective is to reflect on the possibilities of articulating time, youth and schooling, with empirical material produced in a public school from Porto Alegre/RS. The research methodology was the narrative interview, analyzed from the cultural studies approach. The interviewed youngsters attended the eighth grade, being the last offered by the school, and faced the need to think of what to do “next year”. As results, the school keeps showing itself as an important place to build a successful future. Schooling as an imperative is determined, then, in the certification, in *status*, and in the accesses that supposedly enables.

Keywords: Youth. Time. Schooling. Cultural studies.

*Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela UFRGS. Professora Adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Membro do GEERGE – Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero e do GEALFA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Alfabetização. E-mail: < sandrasantosandrade@gmail.com > .

Em uma pesquisa, perguntei a 12 jovens estudantes o que imaginam ou esperam do futuro. Mas, ao iniciar a escrita deste texto, percebi-me indagando: o que é mesmo futuro? Ao ler as narrativas dos(as) jovens, dei-me conta de que a pergunta é difícil, e a resposta, improvável. O futuro é quando? O amanhã, o logo ali, ou o futuro é daqui a alguns anos? É de curto ou de longo prazo? É possível pensar no futuro antes de se viver e projetar atentamente o presente? O futuro seria o resultado do modo como experienciamos e vivemos o presente? Se sim, faz sentido indagar sobre o futuro? Enfim, há como medir o tempo em períodos estanques, isolados, como passado, presente e futuro? Onde termina um e começa o outro?

Diante dessas indagações, apresento, neste texto, algumas reflexões acerca do que dizem os jovens sobre futuro e como interpretam a noção de tempo. Tomo como referência uma pesquisa realizada em 2013 com estudantes de uma escola pública do último ano do Ensino Fundamental. O material empírico da pesquisa foi produzido em uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Porto Alegre-RS, localizada na zona urbana, e teve como metodologia de pesquisa, centralmente, a entrevista narrativa. Entrevistei jovens entre 14 e 16 anos que frequentavam a oitava série, sendo a última etapa oferecida pela escola, e se deparavam com a necessidade de pensar o que fazer no “*ano que vem*” – constituindo essa necessidade já uma experiência de futuro em curto prazo. A turma era composta por 20 alunos(as), mas somente 12 aceitaram participar das entrevistas individuais, embora todos(as) tenham participado dos outros momentos da pesquisa. Permaneci na escola e com os(as) jovens durante um semestre letivo, em torno de duas tardes por semana. Esse intenso estar com o outro (sujeito da pesquisa) me permitiu desenvolver certos modos de ver e, conseqüentemente, outros e novos modos de narrar esses(as) jovens em particular, porque cada lugar admite dizer coisas muito específicas e singulares daquele universo. E “são esses movimentos de ver e narrar que utilizamos para pôr em dúvida uma série de estratégias que visam a capturar indivíduos e multiplicidades humanas” (KLEIN; DAMICO, 2014, p. 68), neste caso capturar indivíduos jovens.

Ao longo do segundo semestre de 2013, construímos (eu e o grupo pesquisado) um vasto conjunto de procedimentos de investigação: observações, conversas informais, produções textuais, diários e entrevistas narrativas. Não foram todos previamente planejados, mas foram se colocando à medida que o campo se organizava, e algumas sugestões, como o diário², vieram dos próprios jovens. Os materiais produzidos configuram-se como textos que

possibilitam diferentes modos de narrar a si mesmo e, como pesquisadora, de ler e narrar o outro, sem a pretensão acadêmica de me colocar fora da narrativa, pois sou produto e produtora dela. Destaco, a partir disso, um impasse metodológico: a dificuldade da pesquisadora em colocar-se fora do discurso, do mesmo discurso que buscava mobilizar e fazer falar através dos(as) jovens. Não que esse impasse seja propriamente um “problema” para a pesquisa, mas materializa a impossibilidade de uma total isenção ou parcialidade na hora de fazer narrar. Isso porque, como sujeito da cultura, também sou acionada pelos discursos do senso comum; tanto dos discursos que me constituem, quanto do lugar de quem produz narrativas como pesquisadora. Várias vezes, ao reler as entrevistas, descobri-me interrogando, sugerindo ou dando conselho aos(às) jovens e acabava interferindo e intervindo nas entrevistas de um modo pouco produtivo para fazer falar o(a) entrevistado(a). Dei-me conta, ainda, de que, com isso, perdia a oportunidade de fazer outras e novas perguntas que permitissem aos(às) jovens dizerem mais de si, e não das minhas preocupações de professora, intelectual, mãe e jovem que se constituiu em torno desse discurso de um futuro idealizado, de uma dada organização em torno de um projeto de vida.

Assim, na perspectiva dos estudos culturais em seu viés pós-estruturalista, faço uma análise das narrativas dos(as) jovens pesquisados(as), assumindo que a produção do sujeito (pesquisadora e pesquisados) sobrevém no domínio da linguagem,

[...] na relação com as forças discursivas que o nomeiam e governam sendo a escola um desses locais da cultura no qual se produz e nomeia o sujeito [...] por meio da forma como se organiza o espaço escolar, da seleção daquilo que conta como conteúdo válido ou não para ser ensinado, das relações que se estabelecem entre professores/as e alunos/as etc. (ANDRADE, 2014, p. 174)

Para compor as análises, são utilizados elementos das entrevistas narrativas. “Através da narrativa, é possível reconstruir as significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de escolarização, pois falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos”, projetando o futuro (ANDRADE, 2008, p.49). Com isso, sinalizo a importância de pensar os tempos juvenis e a sua relação com a escola, indicando que o objetivo central deste texto é refletir sobre as possibilidades de articulação entre tempo, juventude e escolarização.

Nessa direção, pergunto-me, ainda, como a escola vem lidando com os novos modos de ser aluno(a) e jovem nestes tempos; principalmente se concordarmos com a ideia de que o tempo se

transforma, (de)compõe, altera-se, em especial, na relação que grupos ou indivíduos estabelecem com as experiências vividas. Através da pesquisa que ora apresento, desenvolvo a hipótese de que a escola contemporânea ainda é considerada pelos(as) jovens, principalmente de classe média e média baixa, importante via para se alcançarem as projeções de futuro, não só pelo que ela ensina, mas também pelo que certifica e os acessos que possibilita no presente. Ao mesmo tempo, argumento que há um descompasso entre os tempos dos(as) alunos(as) e a escola atual, contudo nada se iguala ao *status* de ser escolarizado.

Problematizar essas questões só faz sentido numa era em que se intensificam cada vez mais os processos de globalização, quando o acesso à informação se dá em tempo real, a aceleração do tempo borra suas fronteiras e acabamos nos confrontando com a incoerência da ideia de controle: controle do tempo, controle da vida, controle do futuro... Nesse cenário, parece desbotar-se a antiga e cara noção de futuro produzida no início da modernidade: futuro como projeto individual e coletivo; futuro como algo a ser construído em longo prazo. Carmen Leccardi (2005) aponta que, na sociedade industrial, os jovens tinham projetos de ordem coletiva e de ordem individual, e que eles eram interdependentes entre si. Da realização dos projetos coletivos como democracia, cidadania, liberdade, igualdade etc. dependiam a realização dos projetos individuais como escolarização, trabalho, acesso a bens e serviços. Nos dias atuais, essa ideia de coletivo tende a apagar-se. Com isso, também se modifica a ideia de projeto produzida até então. “Hoje nos confrontamos, portanto, com construções biográficas de um caráter inédito, desvinculadas das formas de projeto tradicionalmente entendidas” (LECCARDI, 2005, p. 46).

Nesse panorama, esboroa-se, também, aquilo que tínhamos aparentemente tão claro e bem-definido, como a noção de tempo. Por isso, importa iniciar dizendo o que é apreendido por tempo neste texto. Tempo pode ser considerado, hoje, uma categoria construída, um produto da cultura. Como diz Alberto Melucci (1997, p. 10), “até o nascimento ou a morte, eventos por excelência do tempo natural estão perdendo sua natureza de necessidade biológica, tornando-se produtos de intervenção médica e social”. Poderíamos acrescentar que os eventos do tempo, de um modo geral, são também de intervenção econômica, midiática, política, dentre outras. As estações, a lua e até mesmo o relógio não dão mais conta do que vivemos atualmente como tempo – ele é, além disso, resultado de como construímos e vivenciamos nossas experiências.

Como nos explica Norbert Elias (1998), o que se entende por “presente, passado e futuro” depende dos grupos viventes

em determinados períodos e como esses grupos se conectam continuamente com o passar das eras, já que essas conexões não cessam de se modificar. Segundo o autor, os entendimentos acerca de presente, passado e futuro “expressam a relação que se estabelece entre uma série de mudanças e a experiência que uma pessoa (ou grupo) tem dela. Um determinado instante, no interior de um fluxo contínuo, só adquire um aspecto de presente em relação a um ser humano que o esteja vivendo, enquanto outros assumem um aspecto de passado ou de futuro” (ELIAS, 1998, p. 63).

Nessa direção, tudo o que sabemos sobre a categoria tempo é aprendido na cultura, isso porque tudo o que sabemos sobre a categoria tempo é historicamente produzido. O tempo não é algo único, linear, constante; o tempo é flexível, instável, maleável, mutável, o que faz com que cada cultura experimente diferentes percepções, experiências de tempo. Mesmo dentro de uma mesma cultura, categorias como juventude, escolarização, classe social, gênero e cor da pele, por exemplo, podem contribuir para definir diferentes modos de habitar o/no tempo. Essas categorias podem adiantar ou adiar experiências que muitos campos do saber tomam como universais. Para a psicologia, por exemplo, a juventude é um tempo marcado por situações ancoradas, principalmente, no dado etário, medindo a vida humana, como afirma Elias (1998, p. 57), “com extrema exatidão”, “[...] reconhecendo que os *processos* biológicos e sociais com que se relaciona esta escala de tempo têm um sentido único e irreversível”. Medir a vida somente através da idade desconsidera que questões sociais e culturais modificam as trajetórias individuais.

Na seção que segue, descrevo e analiso algumas respostas dadas à pergunta que norteou o diálogo que se estabeleceu com os(as) jovens ao longo das entrevistas narrativas: o que tu pretendes fazer no ano que vem? A resposta dada a essa questão me permitiu avançar no diálogo, investindo e explorando de modo individual nas narrativas, contribuindo para refletir sobre como compreendem/vivem o tempo e a noção de futuro.

O QUE FAZER NO ANO QUE VEM?

Sandra: *E trabalhar, tu já pensou ou tu vai só estudar ano que vem?*

Tamires: *É, eu e a minha mãe, a gente já pensou, mas ela disse que primeiro eu tenho que estudar para eu conseguir trabalhar, ter um bom trabalho, primeiro o estudo e depois, talvez, se eu quiser muito, ela deixe, mas primeiro lugar é sempre o estudo.*

Sandra: *E tu tá pensando em só estudar no ano que vem ou quer trabalhar também?*

Fernanda: *Eu queria, mas, tipo assim, estágio, alguma coisa, mas é muito pesado, eu queria só estudar e nem os meus pais querem que eu trabalhe muito cedo.*³

Acredito na impossibilidade de, nos tempos atuais, capturar o futuro, ou, como escreve Leccardi (2005), “colonizar o futuro”, como já se confiou que fosse possível em outros tempos; mas acredito, também, que o investimento no amanhã (seja ele para daqui a pouco ou para daqui a muito tempo) ainda orienta e estabelece os fazeres do presente de uma parcela significativa da população juvenil e de seus familiares, como vemos nos excertos acima. E, boa parte das vezes, essa ideia e essa organização de futuro estão, necessariamente, atreladas ao processo de escolarização. As duas jovens falam em estudar primeiro e trabalhar depois, como um desejo compartilhado com a família. O estudo mostra-se como a possibilidade de conquistar “*um bom trabalho*”, por isso, aproveitar essa oportunidade que se coloca no presente é inquestionável. Assim, inspirada em Leccardi, chamarei esse amanhã de “presente estendido”, extensão do tempo presente para dar continuidade à experiência vivida. Pois, segundo a autora, “nos quadros temporais de fins do século XX, em suma, o presente (ora mais, ora menos estendido) aparece como a única dimensão temporal disponível para a definição das escolhas, um verdadeiro horizonte existencial que, em certo sentido, *inclui e substitui* presente e passado” (LECCARDI, 2005, p. 46).

As narrativas juvenis mostraram-se heterogêneas, quando perguntados(as) sobre o que fariam no ano que vem; mas decidir o que fazer no próximo ano, para esses(as) jovens, implicava uma “definição das escolhas”, uma tomada de decisão dentro dessa ideia de presente estendido. Decidir o que fazer e/ou para onde ir se mostrou uma escolha difícil para a maioria: uns não sabiam o que fazer, outros receavam a definição da escola pública (esta é feita pelo Estado), outros faziam o que a família decidia como sendo o melhor, mesmo não concordando com isso, e havia os que ainda não tinham pensado nisso. Mas todos(as) os(as) jovens mencionaram a escola como uma necessidade, mais do que isso, como um imperativo.

Há uma infinidade de práticas discursivas atualmente disseminadas em diferentes espaços culturais a falar sobre (a inventar) a escola e seus processos de escolarização como imprescindíveis. Na academia, por exemplo, “algumas publicações pedagógicas e as pautas da grande mídia, no Brasil e em outros países, têm profetizado, nos últimos tempos, o desaparecimento ou a substituição da escola e dos conhecimentos que (re)produz” (COSTA, 2003, p. 15). Em contrapartida, essa mesma grande mídia e a academia “têm-lhe dado destaque ímpar e crescente em suas tramas e narrativas” (COSTA, 2003, p. 15).

A escola é tematizada no nosso meio social como uma importante instituição para a *transformação* dos indivíduos e das sociedades que estes integram e, na mesma direção, tais ditos foram reiterados pelos(as) jovens da pesquisa, visibilizando que alguns discursos já fazem parte do senso comum. O que é dito no senso comum não constitui uma totalidade discursiva. O senso comum é composto por fragmentos de discursos que, pronunciados repetidas vezes ao longo do tempo, “ou destacados de discursos em uma dada conjuntura política e social”, acabam sendo assumidos como verdades (PINTO, 1989, p. 43). O discurso do senso comum é fragmentado, contraditório, fluido, está em toda parte e ao mesmo tempo não pertence a nenhum discurso original. Esse processo de fluidez pode tanto fragilizá-lo, como, ao contrário, dar-lhe força. Tem, portanto, “uma enorme capacidade de dar sentido à vida cotidiana e uma enorme potencialidade de ser articulado a diferentes visões de mundo” (PINTO, 1989, p. 45).

Grande parte dos enunciados trazidos pelas(os) jovens entrevistadas(os) destaca a importância da escola como garantia para um futuro melhor e, por isso mesmo, reforça ou refuta boa parte dos discursos produzidos em torno dela e dos processos de escolarização. Cabe esclarecer que enunciado não precisa ser necessariamente uma frase, mas é parte de uma formulação oral ou escrita que nos permite decidir, através da análise, se faz sentido ou não, se é aceitável ou interpretável. O enunciado exige uma materialidade; ele precisa ser dito, registrado, deixar uma marca (na memória ou em algum espaço). O enunciado possui uma existência específica, e essa existência aparece

[...] como relação com um domínio de objetos; não como resultado de uma ação ou de uma operação individual, mas como um jogo de posições possíveis para um sujeito; não como uma totalidade orgânica, autônoma, fechada em si e suscetível de – sozinha – formar sentido, mas como elemento em um campo de coexistência; não como um acontecimento passageiro ou um objeto inerte, mas como uma materialidade repetível. (FOUCAULT, 2000, p. 125)

Os enunciados repetidos e materializados nas falas dos(as) jovens os(as) constituem enquanto sujeito aluno(a) e visibilizam o conjunto discursivo que os(as) interpela ou nos quais se sentem endereçados. Ao mesmo tempo, os(as) jovens trazem rastros de discursos que saúdam a escolarização como garantia de futuro, como via de acesso a melhores trabalhos, a conquista de cidadania, de autonomia, de participação social. Vê-se, também, a escolarização atrelada à noção de *projeto de vida*. Ou seja, as coisas ditas sobre a escola passam a fazer parte daquele conjunto de pressupostos sociais e culturais que acabam

sendo reproduzidos em nossa cultura, passam a ser aceitos como dados imutáveis e imprescindíveis na constituição de um sujeito.

O período da juventude coloca aos(às) jovens a necessidade de começar a enfrentar o tempo, o tempo presente e o tempo por vir, o que não acontece de modo tão incisivo na infância. Isso se dá tanto por uma pressão social e cultural, como por um pressuposto biológico que coloca a juventude como lugar de passagem, de *transição* da infância para a vida adulta, e a juventude como tempo de preparação para o futuro, sendo a escola, mesmo na atualidade, um dos principais lugares para essa preparação. Vivian Weller (2014, p. 137) argumenta que o termo transição está ligado “à saída de um lugar para outro” e que a passagem de uma “determinada posição ou condição no presente implica projetar-se para um futuro”. Mas, para fazer isso, o(a) jovem precisa estar em condições de realizar essa projeção, o que implica um processo de aprendizagens e de tomada de decisões que passa, também (ou principalmente), pela escola; pois “projetar-se constitui um elemento importante para a organização da identidade [diria das identidades, já que os/as jovens são múltiplos em si mesmos/as] individual e coletiva dos jovens” (WELLER, 2014, p. 137). Por mais que os ritos de passagem tradicionais estejam perdendo sua importância cultural e social, ainda é na juventude que a organização e a cobrança de um preparo para o futuro prevalece. É a escola desponta, na indicação de vários(as) entrevistados(as), como o local legítimo de aprendizagem e de preparação, como mostram as palavras de Cadrícia:

Cadrícia: *É, o resto tá indo, o resto tá bom assim [estudos]. É só matemática que tá... Eu quero estudar muito, eu quero conseguir uma bolsa e eu acho que eu vou conseguir no Anchieta [uma das mais renomadas escolas privadas de Porto Alegre].*

Sandra: *Tu tá tentando a bolsa no Anchieta?*

Cadrícia: *Isso, eu já fiz a prova. Eu quero, eu vou fazer cursos, que tem cursos, eu queria fazer língua japonesa, que hoje em dia é uma das línguas mais faladas além do inglês. Mandarim, também, e são bem difíceis. Mas eu acho importante também informática, essas coisas... e fazer uma coisa para poder fazer intercâmbio.*

Sandra: *Para onde tu quer [ir]?*

Cadrícia: *Todo o lugar, eu não me importo com lugar assim, eu acho legal Europa e coisa e tal, mas eu gosto de conhecer a cultura de interior sabe, eu gosto disso.*

Sandra: *E porque tu escolheu o Anchieta?*

Cadrícia: *Não, porque eu não escolhi o Anchieta, eu tô fazendo prova para várias escolas [privadas].*

A fala de Cadrícia é emblemática da jovem *atenada* com seu tempo, mas também atrelada às tradicionais cobranças de investimento

no futuro, socialmente construídas e bem de acordo com o seu tempo vivido. São questões que desvendam certa ambiguidade, pois Cadrícia está conectada com seu tempo, mas de olho naquele futuro que tem sido tomado como o mais adequado aos(às) jovens de hoje; então é preciso não perder tempo e fazer todo o possível: conquistar uma bolsa de estudos, aprender japonês, mandarim e informática e fazer um intercâmbio, além de fazer o Ensino Médio em uma escola privada, porque, segundo ela, o ensino é mais forte. “A juventude, nesta direção, é concebida como momento de realizar, descobrir, experimentar, e essas vivências são marcadas pela noção de tempo. É *agora*, neste momento, que os jovens são convocados/as a organizar a vida e preparar-se para o futuro” (MEYER; FÉLIX, 2014, p. 185). Por esse mesmo viés, Melucci (1997, p. 10) aponta que, para os jovens contemporâneos, “a experiência de tempo como possibilidade, mas também como limitação, é uma maneira de salvaguardar a continuidade e a duração; uma maneira de evitar que o tempo seja destruído em uma sequência fragmentada de pontos, uma soma de momentos sem tempo”.

Desse modo, o conceito de juventude é compreendido, no contexto deste texto, como uma condição histórico-cultural, compondo múltiplas representações; contudo, entendo que essas representações não são dadas, nem fixas. Há representações, por exemplo, que associam a juventude a períodos de desordens e crises; juventude como agente causador de problemas ou, ao contrário, juventude como composta por indivíduos dotados de energia, vibração, agilidade, rapidez, capazes de demonstrar sua inconformidade com a ordem social vigente. E, como toda categoria socialmente construída, deve ser analisada em suas diferentes dimensões – materiais, políticas, históricas, culturais, temporais –, já que estas acarretam diferentes modos de compreender a juventude e de ser jovem. Para alguns segmentos, o sujeito jovem é pensado como um indivíduo que, biológica, mental e socialmente *progride* da fase infantil para a fase adulta, consistindo a juventude em uma fase intermediária. Ou seja, são representações compostas por discursos de diferentes ordens e de diferentes campos do saber, que tanto convergem como divergem sobre o que seja juventude e como se vive esse tempo.

A confluência dos múltiplos discursos que agem sobre os sujeitos e seus efeitos nos faz perceber o quanto as coisas ditas no âmbito da – ou em torno da – cultura são produzidas e/ou inventadas, fabricando jovens de determinados tipos e com determinadas perspectivas, que, com isso, experienciam o mundo em diferentes tempos. Rosa Fischer (2001) entende que os discursos dizem respeito a

um conjunto de enunciados de um determinado campo do saber e que esses enunciados sempre existem como prática, “porque os discursos não só nos constituem, nos subjetivam, nos dizem ‘o que dizer’, como são alterados, em função de práticas sociais muito concretas. Tudo isso envolve, primordialmente, relações de poder” (FISCHER, 2001, p. 85). Os discursos instauram verdades, produzem sentidos e formam os sujeitos. Eles “constroem e implementam significados nas sociedades por meio de diferenciações que dividem, separam, incluem e excluem e que, por se constituírem em dinâmicas de poder, produzem e legitimam o que, aí, é aceito como verdade” (MEYER, 2000, p. 55).

É, pois, no interior dos processos de escolarização que diferentes práticas discursivas são postas a falar sobre e para a juventude, incluindo e excluindo, mostrando a cada um(a) os lugares que podem e devem ocupar. Nesses discursos, sutilmente hierarquizados e entrecruzados, ou seja, nesse mosaico discursivo, jovens vão construindo suas identidades, constituindo-se enquanto sujeitos e constituindo, simultaneamente, representações de futuro (ANDRADE, 2008).

A partir disso, trata-se de problematizar o discurso que reitera que juventude seja apenas um tempo de preparação ou transição para a vida adulta ou uma etapa a ser vencida com um fim preestabelecido, que é o de atingir a vida adulta e as suas consequentes responsabilidades. Fala-se disso como se essa passagem fosse vivida de modo igual por todos(as), de forma linear e estável; no entanto, os tempos que nós experimentamos são muito diferentes uns dos outros e, às vezes, até opostos. “Há tempos muito difíceis de medir – tempos diluídos e tempos extremamente concentrados” (MELUCCI, 1997, p. 7), e as narrativas evidenciam as disparidades nos modos de pensar e viver esse tempo, as diferentes perspectivas e imprecisões nos modos de lidar tanto com o que concebemos como presente, quanto como futuro.

Sandra: *Hã, mas tu nem te inscreveu nas escolas públicas ainda?*

Dudu: *Não, porque ficou muito em cima quando eu fiquei sabendo.*

Sandra: *Hoje é o último dia.*

Dudu: *É, acho que é hoje, que é dia 10 agora a prova.*

Sandra: *Pois é, aí tu vai ficar um ano...*

Dudu: *É, vou ficar um ano aí esperando.*

Sandra: *Aí tu pode continuar no Sneipers^A e fazer todos os dias de tarde?*

Dudu: *Sim, daí eu acho que vou estudar de manhã [escola] que daí fica bom para estudar de tarde. Eu posso estudar lá pelo Sneipers daí.*

Sandra: **Bom, pelo menos tu vai ter uma ocupação. Então, tu já sabes que teu desejo de futuro é isso** [seguir carreira militar]?

Dudu: *É, a princípio sim.*

Eduardo faz uma fala confusa na tentativa de explicar o que faria no ano seguinte. Na sequência, diz não saber exatamente o que fazer, isso porque seu presente era incerto, poderia ter que repetir o ano letivo, como de fato aconteceu⁵. Assim, como falar de futuro se o presente ainda é instável? Nesse exemplo, ainda não é possível fazer uma escolha ou tomar uma decisão. Desse modo, o presente se estende, de forma quase indefinida, incerta, imprecisa, e se mescla ao futuro que parece logo ali. Pode-se dizer que o presente se apresenta como um gerúndio eterno ou uma horizontalização do tempo no presente, e não no futuro. Ou, ainda, que “o presente pode ser visto enquanto instante vazio, mera impossibilidade de ser vivida. Aquilo que está sempre a ser capturado no fluxo do tempo pelo passado e futuro, sem nunca ser por si” (COSTA; FONSECA, 2007, p. 6).

Na citação acima, coloquei em relevo a frase “*Bom, pelo menos tu vai ter uma ocupação*”, dita por mim durante a entrevista com Dudu, para reafirmar a dificuldade da pesquisadora de, em algumas situações, não conseguir manter o devido afastamento dos ditos pelos sujeitos da pesquisa; senti-me tocada pelas histórias de vida de meus entrevistados(as) e impliquei-me com elas. Mas, ao mesmo tempo, o excerto materializa e humaniza a pesquisa como algo produzido, e produzido por pessoas de *carne e osso*, que se envolvem e se implicam, evidenciando que não há neutralidade no processo de pesquisar.

Como já referido, a juventude não é uma essência em si mesma; é uma construção e uma condição que se dá em diversos tempos e lugares, de diferentes formas. Nem todas as pessoas de uma mesma idade vão viver esse período do mesmo modo, nem se tornarão adultos no mesmo espaço de tempo; tudo isso é dependente de contextos e circunstâncias sociais, geográficas e culturais específicas. Assumindo essa perspectiva, remeto-me a *juventudes* no plural, pois, como já enfatizado, ela adquire significados distintos de acordo com dimensões como classe, gênero, raça, religião, região, dentre outras (ANDRADE, 2008; DAMICO, 2011; FÉLIX, 2012). Para Melucci (1997 p. 9), a perspectiva temporal do adolescente – e eu diria das juventudes – “tornou-se um tema interessante de pesquisa, porque a biografia dos dias de hoje tornou-se menos previsível, e os projetos de vida passaram mais do que nunca a depender [também] da escolha autônoma do indivíduo”. Isso é relativo, pois as escolhas que se fazem e os anseios e desejos que se têm para o futuro podem mudar, tanto

pelas condições de possibilidade para realizá-los quanto por outras e novas escolhas que se podem fazer.

Na seção seguinte, reflito sobre como a localização geográfica da escola implica, em alguma medida, nos modos como os jovens vislumbram o futuro e como investem nele, entendendo que a localização também pode refletir um pertencimento de classe social.

TEMPO, ESCOLA E JUVENTUDE

Não imaginava, a princípio, que a localização geográfica e a situação econômica da escola investigada implicariam, de modo tão intenso, em distintos modos de ser jovem e pensar o futuro. É senso comum imaginar (como eu imaginava) que estudantes de escolas públicas tenham um mesmo perfil cultural, social, econômico, independentemente do local onde a escola esteja localizada, o que foi logo desconstruído ao estar lá.

O bairro onde se encontra a escola foi criado por ato de lei em dezembro de 1959 e é considerado uma zona nobre da cidade de Porto Alegre, principalmente na sua parte alta, local onde fica a escola. Assim, é uma escola pública ancorada em um bairro de classe média alta, que abriga filhos e filhas de trabalhadores do bairro e moradores do seu entorno, que, apesar de possuírem escolas mais próximas das suas casas, preferiam se deslocar até a escola da pesquisa, justamente por sua fama de *boa escola*. “*Parece uma escola particular*”, afirmaram alguns alunos(as). Essa afirmação era traduzida, nas vozes dos(as) jovens e da direção da escola, pela organização do espaço: limpo, bem-conservado e sem pichações; pela tranquilidade e pela *educação* de seus frequentadores; não há registro de violências ou agressões, não há registro de uso de drogas. Percebe-se certo *bom-mocismo* no suposto comportamento dos(as) jovens. Uma das entrevistadas, por exemplo, aponta que há muita diferença entre criar uma criança na vila e no bairro. Ela é filha de um zelador, que, por trabalhar em um dos prédios do bairro, também mora nele há alguns anos; a mãe trabalha em uma agência de câmbio *trocando dinheiro*, e ela convive com algumas jovens moradoras do prédio.

Ju: *Aí eu senti diferença, eu senti muita diferença em mim depois que eu vim de lá [da vila]; lá eu era bem mais maloqueira, brincava na rua e tal. Hoje não, hoje eu não gosto disso, gosto de ficar em casa, gosto de ficar lendo, coisa do tipo [...] agora que eu fico lá [na casa que a família possui na vila] no final de semana eu vejo, porque as minhas amigas da creche ainda moram lá, a gente morava na mesma rua, era tudo muito perto; daí eu vejo que elas já usam umas roupas diferentes, já tão lá com namorado de três, quatro anos, aí eu já acho aquilo fora da minha realidade.*

Parece que, para Ju, estar atualmente morando nesse bairro e frequentando uma escola que nele se situa foi suficiente para que se sentisse posicionada de modo distinto de sua comunidade de origem. Os discursos da classe média se mostraram compondo os modos de dizer e ser de Ju, de tal forma que é capaz de identificar e nomear as diferenças que entende existir entre ela e suas antigas amigas, definindo que o território é um significativo marcador de fronteiras e pertencimentos; que um lugar também pode produzir identidades e definir projetos de futuro. Em outro excerto, Shape Door reforça o argumento de Ju quando perguntado sobre por que foi estudar na escola da pesquisa:

Sandra: [...] *é que eu queria entender porque que tu veio estudar aqui, nessa escola, porque deve ter escolas mais perto [da tua casa].*

Shape Door: *Tem, deve. Tinha uma escola perto do colégio que eu fiz o pré, mas aí a minha mãe acabou melhor me trazer para cá, porque aquele colégio era cheio de maloqueiro e não sei o que... e daí a minha mãe acabou melhor me trazer para cá.*

Sandra: *E tu acha que aqui o colégio é melhor?*

Shape Door: *É, bem melhor.*

Sandra: *Em que sentido?*

Shape Door: *Em sentido de pessoas, amigos, convivência, professores, é... segurança também, um pouco mais.*

Na mesma direção aqui apontada, Dayrell e Carrano (2014) destacam a relevância analítica de refletirmos sobre a questão do espaço e do lugar na sua relação com a escola. Isso nos permite pensar, segundo os autores,

[...] a maneira como os jovens constroem e dão significados aos espaços, sejam por meio dos locais que frequentam, dos estilos de vida, da produção de culturas juvenis, dos padrões de consumo, das relações de poder, dos espaços de lazer ou por meio da sociabilidade. Permite-nos também pensar de que formas os espaços vividos, construídos e ressignificados pelos jovens influenciam suas escolhas e seus projetos de vida. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 119)

Fui percebendo, então, que os modos de projetar o futuro dos(as) jovens estudantes podem estar relacionados ao *lugar* em que a escola se localiza, o lugar onde esses jovens moram, com quem se relacionam, e o *lugar* profissional que os familiares ocupam, ou seja, com seus pertencimentos. O que pareceu possibilitar, também, um modo mais em médio prazo de projeção e realização de futuro, quando comentavam, por exemplo, sobre o desejo de fazer uma faculdade, abrir um negócio próprio, viajar pelo mundo. Isso talvez

se dê porque possuem suas necessidades básicas essenciais atendidas (alimentação, vestimenta, escola, moradia) e, segundo eles e elas, de modo satisfatório. Ou seja, esses são condicionantes econômicos que permitem aos(as) jovens da *nova classe média* outras formas de projetar o futuro, pois o seu presente lhes parece menos incerto e estendido – mesmo que efetivamente não seja – e se percebem com mais garantias de realização e de inserção futura.

Ao mesmo tempo, o desejo de participação e ocupação desses outros espaços vai-se produzindo e fortalecendo em função do recrudescimento dos discursos que reiteram esses modos de viver a juventude como tempo de preparação para algo. Compreendem e ressaltam, entretanto, a necessidade de realizar um esforço individual para alcançar a consumação de seus sonhos. Falam desse tempo acelerado e da necessidade de estar sempre atualizados, aproveitando as oportunidades que surgem no presente.

Percebo que a dimensão de classe é um importante marcador social e identitário, que interfere de modo significativo nas possibilidades de os(as) jovens projetarem o futuro. A classe social, na sua intersecção com outros marcadores, produz diferenciações e pertencimentos, contribuindo para a exclusão ou a inclusão dos indivíduos de determinados privilégios ou direitos. Não é comum pensarmos em classe como uma identidade construída culturalmente em meio a tantas outras a que somos sujeitos; classe, contudo, é uma questão histórica composta por uma infinidade de experiências que se dão umas em relação com as outras, num processo que é contínuo, permanente, e não uma categoria estrutural. Ou seja, a classe social implica múltiplas dimensões culturais que estão inter-relacionadas com ela.

Quanto a isso, Guimarães (2002, p. 10) escreve que

O conceito de classes sociais capitalistas nada mais é que um recurso analítico para referir-se a este tipo de exploração, que, na prática social e no mundo “real”, aparece sempre misturado a hierarquias de gênero, de raça, etnia ou outra forma qualquer de *outsiders*. O problema teórico deve ser colocado como de exploração ou apropriação diferencial de recursos.

Entendo, com isso, que classe não se faz sozinha e que a pobreza ou a riqueza são um dado relacional; quem conta como sendo pobre ou rico depende do que e do quanto têm os outros. Além disso, a dimensão de classe está envolvida, de modo intenso, com nossas outras posições de sujeito e, ao mesmo tempo, implicada com a produção de tais posições. Nunca somos uma única coisa, não somos parte de uma única instância de identificação.

Em diferentes momentos, as falas dos(as) jovens pareciam repetir discursos hegemônicos sobre futuro que circulam na família, na mídia e, centralmente, na escola. É importante dar-se conta de que a necessidade de organização para o futuro pode não ser, efetivamente, uma necessidade dos(as) jovens entrevistados(as), mas estes conhecem o que pensa o mundo adulto e a própria escola sobre isso. As perspectivas de futuro apresentadas pelos(as) jovens pesquisados(as), por exemplo, não incluíam casamento e filhos cedo; muitos nem queriam filhos, destacavam a necessidade de independência financeira, da realização de uma graduação para chegar a uma profissão. A maioria dos(as) jovens ainda era virgem, ao menos em seus relatos, e não queriam namoro firme naquele momento. Não conseguiam precisar tempo para a realização de tais projetos, pois a ideia de planificar as experiências em anos parecia difícil.

Não sabiam dizer ou achavam que não faziam nada no presente para facilitar esses projetos de futuro, creio que em função de uma cobrança do mundo adulto de que a juventude é o tempo *certo* para investir no amanhã. Segundo Dayrell e Carrano (2014, p.106), “nega-se assim o presente vivido”. Um presente estendido, que prevalece, prepondera; quando a globalização, a aceleração do tempo, o borramento das fronteiras entre presente e futuro suscitam a imprecisão e a heterogeneidade da experiência do vivido e a insegurança social. “Aliada ao espaço, a condição juvenil expressa uma forma própria de viver o tempo. O tempo presente predomina e interroga o futuro e o passado. O hoje é a dimensão temporal onde muitos jovens concentram sua atenção” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 120). Há uma vontade de atingir objetivos mais amplos e gerais, mas de grande fôlego, como fazer uma faculdade, abrir um negócio ou viajar, mas há, também, a suspeita da imprecisão e da dificuldade de controlar esses objetivos.

É possível pensar que o que os(as) jovens falam sobre casamento, estudo e filhos se aproxima da noção idealizada na cultura do que seja futuro e de que tudo isso pode estar sendo dito como reprodução daquilo que já ouviram de modo reiterado, em casa, na escola, na mídia, como sendo desejável para o futuro: um futuro inventado. É até esperado que digam, para que não se sintam fora da normalidade. Mas acredito, também, que essas e esses jovens de fato desejam estender o presente para viver mais intensamente o tempo de juventude, na tentativa de garantir maiores possibilidades de futuro.

Assim, projetar o futuro pode ser uma necessidade colocada pela cultura ocidental, a fim de produzir um sujeito (pre)determinado,

e esses(as) estudantes se mostram, se não constituídos, ao menos implicados com tal discurso. Por isso, não importa muito se o(a) jovem gosta da escola ou do que ela ensina, mas importam os efeitos que os ditos escolares produzem em termos do amanhã. Ao mesmo tempo, a escola não consegue interessar todos(as) os(as) estudantes de modo igual, como indica um dos jovens quando escreve em um texto que a escola “*é um castigo de Deus*”, mas que precisa dela para realizar seu sonho profissional.

Como estimular os jovens para que tenham projetos de vida fortemente alicerçados no conhecimento escolar, nesse contexto? Muitas vezes, os jovens revelaram uma fragilidade ao se expressarem sobre seus projetos de futuro. Parece que o fato de vivenciarem experiências tão precárias, em que a escola não dialoga com seus desejos e demandas quanto à inserção futura, não lhes permitia formular planos que ultrapassassem o tempo presente. (LEÃO, 2011, p. 108)

Concordo com o argumento de Geraldo Leão, mas talvez uma das dificuldades de a escola interpelar seus(suas) alunos(as) e refletir com eles(as) sobre encaminhamentos futuros seja a de lidar com as diferenças entre os próprios sujeitos jovens e capturar sua multiplicidade, de reconhecer que as noções de futuro que estes(as) possuem não são fixas, nem estáveis, nem iguais, e que tais noções entram em choque com noções de tempo da própria escola. Para um currículo escolar engajado com seu tempo, a fim de dar conta das necessidades do(a) aluno(a) contemporâneo(a), talvez fosse importante ponderar, então, que os entendimentos dos(as) jovens sobre tempo e tempo futuro são diferentes e conflitantes; a escola, grande parte das vezes, incorpora e representa uma noção específica, única e universal de futuro e de juventude.

Como pesquisadora, coloco em xeque a representação de futuro que me orienta, mas, no momento da entrevista, dei-me conta da dificuldade que é desvencilhar-me dos outros atravessamentos identitários que me constituem e abarcam – escolarizada, professora, mãe, mulher. Esses atravessamentos competem uns com os outros, interferindo no modo de perguntar a esses(as) jovens sobre o futuro. Uma postura que, se não vigiada, leva a ver os(as) jovens como sujeitos em falta, e não como sujeitos que apontam para o que falta na escola. Ou seja, enfatizam-se “os aspectos negativos e peças idealizadas que faltariam para compor o nosso tipo ideal de jovem” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 108). Do mesmo modo, os(as) professores(as) e os(as) funcionários(as) que organizam as escolas, hoje, também são sujeitos de outro tempo e foram constituídos de outros modos. Romper com essa lógica cartesiana de futuro e de

ver a juventude requer um exercício vigilante, constante, contínuo e paciente de nós mesmos e da sociedade em que nos inserimos; o que pode justificar, em alguma medida, a dificuldade para romper com os currículos escolares vigentes, pois isso pode significar, por vezes, nos apartarmos de nós mesmos e de certezas tão caras.

Ao tentar alternativas para os currículos que se tem e atender para essa relação juventude e escola, “um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o ‘problema’ não se reduz nem apenas aos jovens nem apenas à escola e seus professores” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 103). É simplório culpar um ou outro – os(as) jovens ou a escola, ou, ainda, os(as) professores(as) – individualmente, pois vivemos numa rede em que as relações se desenvolvem e se estabelecem, e a comunidade escolar é “parte integrante da sociedade e expressa, de alguma forma, os problemas e desafios sociais mais amplos” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 103).

Ao mesmo tempo, narrativas como a de Shape Door reforçam a escolarização como condição necessária para se ter um “*bom*” futuro:

Shape Door: [...] *é que nas duas primeiras [bimestres letivos] eu era muito da zoeira, de conversar, e daí a minha mãe me deu um toque que era bom eu estudar porque isso ia acarretar no meu futuro, lá na frente, daí eu me toquei e disse que tem que estudar.*

Sandra: *E tu concorda com isso?*

Shape Door: *Ab sim, porque é bom tu ter uma educação, tu ter um futuro bom.*

Sandra: *Tu acha que ter um futuro bom depende de ter estudado?*

Shape Door: *Sim e ter educação.*

Shape Door traz a noção de escolarização como imperativo, indicando esta como uma condição necessária tanto para se atingirem objetivos de futuro, como formação profissional e trabalho, quanto para se tornar educado. Compreendi, aqui, a expressão “*ter educação*” como a aquisição daqueles conhecimentos que extrapolam os conteúdos escolares e incluem outras experiências de vida, sociais e culturais. Essa apresentação da escola como imperativo para se “*ter um futuro*” já foi observada em outra pesquisa que realizei com jovens de periferia⁶; nela, esse enunciado também se replicava de diferentes formas. Isso me permite dizer que, apesar de todas as críticas que sofre a escola, ela ainda permanece, para a maioria dos(as) jovens estudantes – seja da zona urbana ou da periferia, sejam homens ou mulheres, brancos ou negros –, como a principal via de acesso para o sucesso no futuro. Geraldo Leão (2011), em uma pesquisa realizada

no ano de 2009 com 245 jovens de diferentes regiões do Pará sobre seus projetos de vida e a contribuição da escola nisso, também constatou a presença da escolarização como imperativo, mesmo que os(as) jovens apresentem motivações diferenciadas para estar e ficar nela. Ele aponta que muitas reformas educacionais foram

[...] impulsionadas por múltiplos fatores de ordem econômica, política e social, [e] ancoraram-se no discurso de que a educação constitui-se em um capital, absolutizando muitas vezes a sua capacidade para promover o desenvolvimento social. Elas vieram acompanhadas de um discurso redentor e salvacionista: “a escola como passaporte para o futuro”. Criou-se um consenso social em torno da centralidade da educação como garantia de um “futuro melhor” com um forte apelo social. (LEÃO, 2011, p.104)

Em um texto sobre a mesma temática, Vivian Weller (2014, p. 139) indica que a escola possui a forte função de servir como passaporte para o futuro; que esta, “enquanto instância de socialização secundária, desempenha [ou deveria desempenhar], juntamente com a família, um importante papel na elaboração de projetos” de vida. A autora aponta, além disso, que uma das dificuldades para a escola incluir a temática de projetos de vida em seu currículo “é a pouca prioridade dada a esta função, julgando que a elaboração de projetos de vida é papel das famílias e que as instituições de ensino devem concentrar seus esforços na preparação do jovem para o mercado de trabalho” (WELLER, 2014, p. 139). Mas aí me pergunto: onde se distanciam a preparação para o mercado de trabalho e a projeção de futuro?

Talvez a inserção em grupos econômicos mais bem-posicionados, de que participam os(as) jovens(as) pesquisados(as) e seus familiares, explique a importância atribuída à educação escolar e a não preocupação – ou a não necessidade, ou como projeto de futuro próximo – de trabalhar no ano seguinte. A escolarização ainda é compreendida como a grande chave para uma melhor perspectiva de futuro, vide a valorização da escola que frequentavam pela sua organização, por não ter brigas, situações de violência ou uso de drogas, pelo *comportamento* adequado apresentado e cobrado dos(as) alunos(as), como já citado anteriormente. Também viam a escola como possibilidade de acesso a outras experiências, como em algumas políticas públicas e/ou projetos. Dentre eles, foram citados, por exemplo, Projeto Pescar e Jovem Aprendiz:

Sandra: *E tu só pensou em fazer o 2º grau [no ano que vem]? Não pensou em fazer um curso técnico ou profissionalizante, não chegou a te passar essa ideia?*

Yan: *Não, eu só quero fazer no ano que vem o Jovem Aprendiz.*

Sandra: *Ab, tu vai fazer?*

Yan: *Vou, vou fazer.*

Sandra: *Tu já te inscreveu?*

Yan: *Já, só tem que esperar o ano que vem, porque a minha mãe tem que fazer um monte de coisas [...]*

Sandra: *Mas já tá inscrito?*

Yan: *Já, já.*

No desejo de dar continuidade ao Ensino Médio em uma escola que se mantivesse dentro dessa perspectiva ou desse *padrão*, algumas meninas faziam seleção em colégios privados para obtenção de bolsas, outras estudavam para seleção no Colégio Militar, outras famílias cogitavam pagar uma escola privada caso não houvesse outro modo de ingressar em uma escola considerada por eles(as) como “boa”. No período final do campo, também se dava o período final para a inscrição em escolas públicas, visando ao próximo ano. Havia uma escola como a mais aspirada, não apenas por estar localizada no mesmo bairro da escola atual, mas, principalmente, pela fama que a escola goza hoje, de ser uma das melhores escolas públicas de Ensino Médio da cidade. Todas as médias da escola no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) estiveram acima da média nacional. A escola apresenta uma taxa de abandono de apenas 1% no Ensino Médio (em relação a 10,8% da média nacional) e, em compensação, o índice de reprovação é de 22,3% (em relação a 11,6% da taxa nacional). O alto índice de reprovação é tomado como fator de qualidade pelos(as) jovens da pesquisa, sinônimo de rigor, de ensino “forte”.

Apesar da supervalorização da escola e das aprendizagens lá feitas, foi possível perceber a pouca relação entre as aprendizagens escolares e a projeção para o futuro; há diversas falas nesse sentido. E, mesmo quando repetem o discurso senso comum da importância da escola e de que ela é boa sempre, não conseguem argumentar sobre isso ou justificar a ideia, como mostra Fernanda.

Sandra: *Tu acha que as coisas que tu aprendeu nas escolas que tu estudou, não só aqui, elas fizeram alguma diferença na tua vida?*

Fernanda: *Fizeram.*

Sandra: *Como?*

Fernanda: *Tipo, muitas coisas também que quando eu estudava, ah, são pequenas coisinhas assim que a gente leva. Ah, tipo quando eu estudei na escola X eu tinha as minhas amigas tudo lá, mas que nem eu estudei em Viamão lá era uma escola que se fosse hoje, se eu tivesse um filho eu não botava lá, porque era muito horrível, dava briga, era coisas assim.*

E tipo que nem aqui [na escola da pesquisa] eu aprendi coisas que eu não gostava, que nem eu não gostava de ler livro, eu gosto de ler hoje, coisas assim. Que me ajudou também.

Confirmei, em conversa com a direção e a coordenação da escola, que não há investimento em planejamento ou projeto pedagógico visando, especificamente, à saída dos(as) jovens de oitava série. Os(as) jovens relatam alguns investimentos individuais de professoras que falaram sobre o assunto. Possuíam uma professora conselheira, que foi quem falou com eles sobre as opções para o Ensino Médio, alertou sobre prazo de inscrição etc. Juarez Dayrell (2005) aponta que é tarefa do mundo adulto auxiliar o jovem na organização e elaboração de um projeto de futuro, bem como das instituições sociais que nos organizam, como a escola, por exemplo, pois, para o autor, pensar o tempo porvir é uma questão de aprendizagem, de “aprender a escolher”. Pesquisas vêm mostrando, no entanto, “que a instituição escolar, principalmente a escola pública, não vem cumprindo este papel. A escola pouco conhece o jovem que a frequenta, a sua visão de mundo, os seus desejos, o que faz fora da escola” (DAYRELL, 2005, p.37).

Como têm apontado outras pesquisas (DAYRELL, 2005; DAYRELL; CARRANO, 2014; FÉLIX, 2012; KLEIN, 2011; LEÃO, 2011; WELLER, 2014 – só para citar algumas) sobre o tema aqui estudado, a escola continua se mostrando para os(as) jovens como um importante lugar para a construção de futuro. Permanece a noção de que uma maior escolarização está necessariamente atrelada a um futuro de sucesso. Entretanto, também se mantém uma incoerente relação entre essa afirmação e outra, de que o que se aprende na escola pode não auxiliar, diretamente, nessas conquistas, mas quase todos(as) afirmaram que as professoras “ensinam bem”. Na fala de Renata, vemos que há problemas mais amplos, como falta de professores, uma questão que ultrapassa a possibilidade de a escola suprir, já que é uma questão programática.

Renata: É um ensino bom assim, mas eu achei esse ano muito horrível sabe. Como a gente está na 8ª série, a falta dos professores, principalmente de inglês, esse negócio de notas. Entendeu? Esse ano foi bem fraco, mas nos outros anos foi bem boa, a qualidade de ensino dos professores é boa, não é fraco, é uma matéria boa, assim eles facilitam bastante, eles fazem de tudo para não rodar e roda realmente quem quer.

A escolarização como imperativo parece se fixar, de modo mais intenso, na conquista de um diploma e no acesso a cursos ou projetos e políticas de governo.

Os(as) jovens me permitiram compreender que sentem necessidade de um maior apoio e orientação da escola, principalmente no último ano, do que podem fazer “*no ano que vem*”. Mostraram desconhecimento sobre o funcionamento do Ensino Médio e das opções de cursos e estágios que possuem. A busca por bolsas de estudos em escolas privadas foi resultado de empreendimentos individuais – a escola não informou nem auxiliou nesse processo. Entendo que um trabalho pedagógico intencional em torno da temática poderia orientar o fazer de professores e professoras dessas turmas, ao menos no último trimestre, a fim de que tenham tempo hábil para se organizar.

A saída da escola e a separação do grupo de colegas e de algumas amizades individuais também se mostraram, para alguns, questões a serem superadas e resolvidas.

Sandra: *E como que tá sendo para ti essa situação de que daqui a pouco acaba e vocês vão ter que se separar?*

Shape Door: *Para mim não caiu a ficha ainda.*

Sandra: *Ainda não?*

Shape Door: *Para mim ainda não caiu a ficha, eu acho que a gente vai se ver muito ainda, até cair a ficha de que a gente não vai mais se ver... acho que gente vai combinar para sair, mas não caiu a ficha.*

[...]

Sandra: *Tá te sentindo preparado para sair, então?*

Shape Door: *Ainda não.*

Sandra: *Não?*

Shape Door: *Tô um pouco inseguro ainda, mas até o final do ano eu tô pronto.*

Sandra: *Porque que tu tá inseguro, o que tu pensa?*

Shape Door: *Porque eu acho que vai ser muito mais puxado e mais difícil e eu tô com medo de não me encaixar no ensino médio. Mas até o final do ano eu tô pronto.*

Mariana: *E daí eu vou para outra escola, uma turma o dobro do tamanho e aí tem que fazer tudo de novo [as amizades]? Bab, isso tudo é assustador para mim. É, aí a primeira vez que a minha mãe falou das escolas, que eu tinha que trocar, a primeira coisa que eu falei foi “eu tô indo para o ensino médio para estudar”. Mas aí eu me imagino lá no recreio com um livro na mão e o fone de ouvido, sem falar com ninguém. A primeira coisa que me deu medo ao falar do ensino médio foi: tá, e o trabalho em grupo? Em dupla? Com quem que eu vou sentar?*

Essa temática poderia fazer parte de um projeto final em diferentes disciplinas. Temas como esse ainda não se configuram, para boa parte das escolas, como um tema pedagógico, muito menos

relevante. Aí, vê-se um descompasso entre os tempos dos(as) jovens e o tempo da escola. O que interessa *mesmo* neste momento de transição? Os(as) jovens pouco são interrogados no interior da escola sobre isso. A temática da juventude, tempo e escola, de forma ainda tímida, tem sido pauta de pesquisas acadêmicas, mas as escolas, de modo geral, ainda não perceberam aí um foco importante de aprendizagem.

Concordo com Weller (2014, p. 141), quando esta afirma que “a convivência no espaço escolar, os componentes curriculares com todos os seus limites, as atividades que extrapolam o contexto das aulas, assim como as relações estabelecidas com os profissionais da educação, são elementos constitutivos para projetos de vida”.

O Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap), em 2012, investigou o tipo de relação que os jovens estabelecem com as escolas de Ensino Médio. O que chama a atenção entre essa pesquisa e a por mim realizada é a dificuldade que os(as) jovens têm de atribuir sentido às disciplinas e a alguns conteúdos estudados e como isso pode lhes ser útil em termos de futuro. Como vemos no excerto, Matemática e Português são ainda as disciplinas mais valorizadas; essa é uma hegemonia que tem se mantido ao longo do tempo, em função mesmo do modo como a carga horária das disciplinas é distribuída semanalmente e do peso que a elas é atribuído em processos seletivos como o vestibular, por exemplo.

Shape Door: *Geografia não é importante, mas vai precisar.*

Sandra: *Vai precisar para quê?*

Shape Door: *Sei lá, se eu tiver que viajar, eu acho. Não sei. Só educação física que eu também não acho que ajuda.*

Sandra: *Hã, deixa eu ver, e a matemática?*

Shape Door: *Ab, a matemática sim, porque para o cara administrar ele tem que saber lidar com números e tudo mais. Português também, para aprender a falar e coisa. Esses dois são praticamente a base para poder ser alguém.*

A pesquisa do Cebrap revelou, também, que um em cada cinco alunos só frequenta a escola para obter o diploma.

“O resultado confirma o que já tínhamos verificado: o jovem de hoje não vê o menor sentido no que aprende na aula. Ele se sente conectado com a vida, mas desconectado com a escola”, observa Priscila Cruz, diretora executiva do Todos pela Educação. Para resolver o problema da fragmentação curricular – no Ensino Médio, o aluno chega a estudar 13 disciplinas –, ela propõe uma flexibilização. “A grade curricular pode permitir a liberdade de escolha. Na adolescência, muitos sabem do que gostam e do que não gostam. Se a escola for um lugar onde o estudante consegue construir um projeto de vida, vai se sentir motivado a frequentá-la”. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2012, s/p)

Essa questão também foi apontada pelos(as) jovens entrevistados(as), embora de modo mais sutil. Na minha pesquisa, o interesse pelo diploma foca a certificação de uma profissão.

PONDERAÇÕES FINAIS

Não há informações propriamente novas com a pesquisa, mas, sim, um reforçamento do que outras pesquisas já vêm encontrando: a escola ainda é para os(as) jovens um lugar sem precedentes para a construção de futuro. É preciso passar pela escola para ser alguém na vida. O imperativo da escolarização parece muito ancorado na conquista de um diploma e no acesso a cursos ou projetos e políticas de governo. A escola ainda não percebeu o nicho que se oferta nessa posição que ocupa e deixa de consagrar esse lugar como possibilidade de intervenção (apoio, contribuição, suporte ou subsídio) nos processos de transição dos alunos. Não aproveita esse período de vida dos(as) jovens estudantes como um evento para intervenções pedagógicas, potentes e funcionais, agenciando-se como lugar da experiência.

Somos constantemente tensionados pelas diferenças temporais que marcam professores(as) e alunos(as). Como mencionado anteriormente, eles e elas habitam outros tempos, vestem-se de outras corporeidades que, muitas vezes, não conseguimos adentrar e se colocam em confronto com aquilo que aprendemos e construímos. São conflitos ou somente diferenças geracionais que podem afastar ou cercear as relações, as convivências, as aprendizagens. Olhamos para eles e elas como puros outros, como “os” sujeitos da diferença ou da falta. Não percebemos que essa é uma via de mão dupla em que o outro também pode ser eu mesmo e que a diferença é do ser humano, e não de uma parcela dele. Ocupamos um tempo que precisa ser habitado por alguém, o tempo passado, dos antigos, dos mais velhos, fazemos parte de outra geração. Talvez a pergunta possível seja: há a possibilidade de transformar essa aparente incompatibilidade temporal em troca de experiências?

Por fim, os(as) entrevistados(as) apontaram a importância da escola como espaço de socialização, de amizade, de pertencimento e que a separação do grupo estava sendo vivida como um momento de luto para muitos(as). A escola, entretanto, pouco reconhece as relações e interações entre os(as) jovens como práticas sociais que envolvem processos educativos legítimos e que poderiam, assim, compreender o conjunto de temáticas a serem discutidas neste ano de transição escolar (muitas vezes), de modalidade de ensino (para muitos) e mesmo de vida (para outros tantos que adentram o mercado de trabalho).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventudes e processos de escolarização**: uma abordagem cultural. 2008. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2008.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 173-194.

COSTA, Luis Artur; FONSECA, Tânia Mara Galli. Do contemporâneo: o tempo na história do presente. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 59, n. 2, p. 110-118, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2290/229017529002.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2014.

COSTA, Marisa Vorraber. A escola rouba a cena. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 11-22.

DAMICO, José Geraldo Soares. **Juventudes governadas**: dispositivos de segurança e participação no Guajuviras (Canoas-RS) e em Grigny Centre (França). 2011. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2011.

DAYRELL, Juarez. A escola precisa reconhecer o jovem por trás do aluno e adaptar a ele seus processos educativos. **Onda Jovem**, v.1, n.1, p. 34-37, mar. 2005.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículo em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.

ESCRITORES da Liberdade. Direção: Richard Lagravenese. Produção: Richard Lagravenese. Roteiro: Richard Lagravenese. Intérpretes: Hilary Swank, Patrick Dempsey, Scott Glenn, Imelda Staunton, April L. Hernandez e outros. Alemanha/EUA: Stúdio Paramount Pictures, 2007. 1 filme (123 min), son., color., 35 mm.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FÉLIX, Jeane. **“Quer teclar?”**: aprendizagens sobre juventudes e soropositividades através de bate-papos virtuais. 2012. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão e educação**: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. São Paulo: Best Bolso, 2011.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola**. 2012. Disponível em: <<http://fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2012/pensam-jovens-baixa-renda-escola-743754.shtml>>. Acesso em: 9 jan. 2014.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

KLEIN, Ana Maria. **Projetos de vida e escola**: a percepção de estudantes de Ensino Médio sobre as contribuições das experiências escolares aos seus projetos de vida. 2011. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 63-86.

LEÃO, Geraldo. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola... In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Org.). **Juventudes contemporâneas**: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. p. 99-116.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado de futuro: mudança social, jovens e tempo. **Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-57, 2005.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5-6, p. 5-14, maio/dez. 1997.

MEYER, Dagmar E. Estermann. **Identidades traduzidas**: cultura e docência teuto-brasileiro- evangélico no Rio Grande do Sul. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: Sinodal, 2000.

MEYER, Dagmar; FÉLIX, Jeane. “Entre o ser e o queres ser...” jovens soropositivos/as projetos de vida e educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n.2, p. 181-206, abr./jun. 2014.

PINTO, Céli Regina. **Com a palavra o senhor presidente José Sarney**: ou como entender os meandros da linguagem do poder. São Paulo: Hucitec, 1989.

WELLER, Vivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículo em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135-154.

NOTAS

¹ Este texto é um recorte de minha pesquisa de pós-doutorado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande, sob a supervisão da Profª. Dra. Dagmar E. Meyer, com financiamento da Capes no ano de 2014.

² Após assistir ao filme *Escritores da liberdade*(2007), que serviria de inspiração para as escritas individuais sobre futuro, conversamos sobre o livro de Anne Frank (2011), e algumas alunas sugeriram que escrevessem também um diário. Comprei cadernos para todos, personalizamos

a capa e quem quis utilizou o caderno para suas reflexões. Ao final do semestre, recolhi o caderno de quem me autorizou e fiz cópia.

³ Os nomes dos(as) entrevistados(as) são fictícios, escolhidos pelos(as) próprios(as) jovens. Todos os excertos das entrevistas serão apresentados em itálico para diferenciar das citações.

⁴ Centro de treinamento que funciona como curso preparatório para concursos das Carreiras Militares das Forças Armadas para jovens dos 10 aos 20 anos. Por meio de processo seletivo, o centro selecionou alguns jovens da escola para fazer o curso.

⁵ Enquanto escrevia este texto, no fim do ano seguinte ao das entrevistas, Dudu coloca no Facebook o seguinte comentário *“Eeeeeh cri toow passado... Pra quem duvidou de mim, CHORA BOY!” A-P-R-O-V-A-D-O :P=D*. Esse comentário reforça o sentimento que perpassa a maioria dos(as) jovens, e que é tomado do senso comum, de que ser mais bem-sucedido ou capaz implica se dar bem na escola. Ou seja, Dudu comemora a aprovação no ano seguinte, deixando entrever os efeitos que a repetência e a posterior aprovação no último ano do Ensino Fundamental provocaram na constituição de si.

⁶ Cf. ANDRADE, 2008.

Submetido: 05/01/2016

Aprovado: 16/05/2016

Contato:

Rua Sinimbu, 129/502
Bairro Petrópolis
Porto Alegre | RS | Brasil
CEP 90.470-470

ARTIGO

O TRABALHO PEDAGÓGICO CRIATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DIANTE DA CULTURA DA MÍDIA E DO CONSUMO

Mariangela Momo*

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, (UFRN), Natal - RN, Brasil

Albertina Mitjás Martínez**

Universidade de Brasília (UnB), Brasília - DF, Brasil

RESUMO: Considerando-se que as crianças contemporâneas vivem uma cultura da mídia e do consumo em diferentes contextos, inclusive no interior das escolas, tomou-se como fundamentação a Epistemologia Qualitativa de González Rey e desenvolveu-se uma pesquisa em quatro escolas públicas no Distrito Federal/Brasil em 2015, para investigar e analisar processos criativos de ensino-aprendizagem diante dessa cultura. Utilizaram-se instrumentos como entrevistas, observações e fotografias, visando produzir informações sobre o trabalho pedagógico criativo. O arcabouço teórico – advindo, sobretudo, dos estudos sobre a criatividade de Mitjás Martínez –, articulado com informações construídas nas escolas, representou vias de inteligibilidade da questão investigada. A produção de algo novo e com valor no trabalho pedagógico envolveu: considerar essa cultura em distintas práticas escolares; utilizar estratégias metodológicas relacionadas a ela; e selecionar e desenvolver conteúdos na relação com essa cultura em forma de projetos. Conclui-se que o trabalho pedagógico criativo é uma das vias possíveis e necessárias diante dessa cultura.

Palavras-chave: Cultura da mídia. Cultura do consumo. Educação infantil. Trabalho pedagógico criativo. Criatividade.

*Pedagoga, Especialista em Educação Infantil e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UNB). Atualmente, é professora Associada do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: <marimomo@terra.com.br> .

**Psicóloga, Doutora em Ciências Psicológicas pela Universidade de Havana com estágio pós-doutoral na Universidade Autônoma de Madri. Pesquisadora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Líder do Grupo de Pesquisa Aprendizagem, Escolarização e Desenvolvimento Humano cadastrado no CNPq. E-mail: <amitjans49@gmail.com> .

CREATIVE PEDAGOGICAL WORK IN CHILDREN EDUCATION IN RELATION TO THE MEDIA AND CONSUMER CULTURE

ABSTRACT: The work aims to investigate and analyze the creative teaching-learning processes in a media and consumer culture and its influence on children, even in the public schools. The study has used instruments such as interviews, observations and pictures, conducted in four public schools at Brazilian central region in 2015, to produce information about the creative pedagogical work. The theoretical basis, deriving from studies of creativity by Mitjans Martínez, among others, articulated with information obtained from the schools, have provided a means to understand the issue under investigation. The production of something new and valuable in the pedagogical work has involved (a) considering this culture in different school practices; (b) using methodological strategies related to it; and (c) selecting and developing projects related to this culture. We have concluded that the creative pedagogical work is one of the possible and necessary in face of this new culture.

Keywords: Media culture. Consumer culture. Children Education. Creative pedagogical work. Creativity.

A CULTURA DA MÍDIA E DO CONSUMO E A SUBJETIVIDADE DAS CRIANÇAS CONTEMPORÂNEAS

Há evidências, em diferentes campos da atuação humana – como as invenções na área das tecnologias da comunicação, da informação e do próprio transporte –, sobre significativas alterações nas faces do mundo a partir da segunda metade do século XX. Essas evidências têm sido estudadas, descritas, interpretadas e problematizadas por um conjunto de autores, entre os quais, Bauman (1999a, 1999b, 2001, 2008), Harvey (1993), Jameson (2004) e Debord (1997), que se empenham em compreender este surpreendente mundo novo. Na busca por essa compreensão, esses autores criam, inclusive, novas formas de nomear o nosso tempo e o nosso mundo, a saber: modernidade líquida, pós-moderno e sociedade do espetáculo.

Esses estudos, em conjunto com outros, como os de Kellner (1995, 2001), Lipovetsky (2004) e Canclini (2003), consideram as variadas transformações que aconteceram no mundo pós-Segunda Guerra Mundial. Entre essas transformações, estão as modificações nas relações espaço-temporais – é possível acessar vários espaços (como os virtuais) em tempo nenhum, diferentemente da época das grandes navegações, quando, para se acessar ou dominar um espaço, geralmente eram necessários muitos dias ou até meses; a globalização

de mercadorias, imagens, valores e modos de vida (CANCLINI, 2003); a efemeridade de bens materiais e das próprias relações humanas; o excesso de objetos e a produção de grande quantidade de lixo, incomparável com a de qualquer outra época na história da humanidade (basta pensar aqui na descartabilidade dos aparelhos celulares, por exemplo); e a comercialização de bens imateriais, como marcas/logos e serviços (como os atrelados à telefonia móvel). No contexto dessas transformações, ocorreram e têm ocorrido profundas alterações, nunca antes vistas, no âmbito da cultura.

Em seu livro intitulado *Cultura e Sociedade*, Raymond Williams (1969) expôs mais de 200 formas de definir o termo *cultura*. Esse é um bom exemplo de que não há uma definição unívoca ou verdadeira para esse conceito, mas diferentes formas de compreendê-lo e de operar com ele, de acordo com distintas perspectivas teóricas. Por isso, neste artigo, expomos alguns de nossos entendimentos sobre a cultura da mídia e do consumo, considerando as transformações ocorridas no mundo nas últimas décadas. Essa opção foi feita por considerarmos que as crianças que nascem neste início do século XXI – pelo menos as que nascem e vivem nos grandes centros urbanos – estão se constituindo como seres humanos no interior dessa cultura. Para expor a compreensão do que entendemos por cultura da mídia e do consumo, lançamos mão de um conjunto de estudos provenientes de diferentes campos do conhecimento, como as Ciências Sociais e os Estudos Culturais.

Uma das significativas alterações no mundo contemporâneo em relação à cultura refere-se ao fato de que cada vez mais ela deixa de ser produzida e propagada segundo costumes locais e em âmbito local e passa a ser produzida e propagada em escala global por grandes corporações empresariais, que movem as engrenagens do complexo sistema capitalista ao promoverem o consumo por meio da mídia. Essa afirmação está baseada no entendimento de que a cultura, como sintetiza Hall (2004), tem a ver com significados partilhados. Nas práticas de utilização da linguagem, significados são produzidos e compartilhados, ensinados e aprendidos, configurando determinadas culturas (MOREIRA; CANDAU, 2007). Desse modo, a partir de um conjunto de invenções midiáticas, tanto no que se refere a aparatos de difusão da informação (televisão, revistas, rádio, cinema, computador, internet, sistemas telefônicos, etc.) quanto no que tange aos artefatos que esses aparatos colocam em circulação (noticiários, filmes, desenhos animados, programas musicais, culinários e esportivos, jogos, personagens, peças publicitárias, etc.), utiliza-se uma linguagem cada vez mais visual. Tal linguagem pode ser

facilmente entendida por grande parte das pessoas em qualquer parte do globo, incluindo crianças muito pequenas, o que configura uma cultura global, uma cultura da mídia e do consumo.

A mídia tem alterado os processos de produção, circulação e consumo de significados. Em outras palavras, a mídia, por meio de uma linguagem específica, tem colocado em circulação um conjunto de significados que acaba configurando uma cultura comum, uma cultura da mídia (KELLNER, 1995, 2001) e do consumo (BAUMAN, 1999a, 1999b, 2001, 2008). Trata-se de uma cultura produtiva no âmbito da significação e da organização dos modos de vida e na proliferação de determinados valores.

Segundo Kellner (2001), as imagens e as narrativas produzidas e propagadas pela mídia, amplamente reconhecidas e compartilhadas, possibilitam a formação de uma cultura comum, uma cultura da mídia e, imbricada nesta, pode-se dizer, uma cultura do consumo. Isso acaba ajudando a tecer a vida cotidiana de muitas pessoas, modelando opiniões, formas de pensar e parâmetros sobre valores, modos de ser e de agir em diferentes pontos do globo. Dito de outro modo, muitos dos significados culturais são postos em circulação por meio da mídia, configurando o que poderíamos chamar de uma cultura da mídia e do consumo.

Trata-se de uma cultura amplamente aceita e (re)produzida pelas pessoas em muitos aspectos de suas vidas cotidianas, ainda que por meio dos assuntos sobre os quais falam. Segundo Lipovetsky (2004), essa cultura seria uma das responsáveis por promover novas formas de sociabilidade. Para o autor, as formas tradicionais de vida comunitária estariam se rompendo (na noite de Natal, não se vai mais à missa, diz o autor, liga-se a televisão) e sendo substituídas por formas de sociabilidade atreladas à cultura da mídia. Um exemplo disso seria a participação em emoções, em escala global, promovidas pela mídia, como a Copa do Mundo de Futebol.

Em relação ao consumo, ele pode ser entendido não apenas como o consumo de bens materiais, mas também como o consumo de significados, modos de vida, formas de representação e valores. Bauman (2001, 2008) argumenta que estamos vivendo em uma sociedade na qual as pessoas são valorizadas e posicionadas segundo a sua capacidade de consumo, diferentemente da sociedade que a precedeu, que seria uma sociedade da produção, onde as pessoas eram valorizadas e posicionadas de acordo com a sua capacidade de produção. A argumentação do autor não significa que não existam mais lógicas organizativas que se assentam sobre a esfera da produção, mas que a maioria das lógicas está

permeada pela esfera do consumo. Isso dá indicativos de que, para que essas lógicas existam, é imprescindível que haja uma cultura comum, no sentido de significados amplamente compartilhados, uma cultura do consumo, uma cultura que é produzida por meio da mídia, imprimindo determinadas normas, regras e valores. Em relação à função normativa da mídia, Lipovetsky (2004) diz que a mídia impõe determinados modelos (do que se deve consumir, por exemplo) de forma não obrigatória e, mesmo assim, tem efeitos eficazes. Costa e Silveira (1998, p. 350) também argumentam que “[...] a ação da mídia sobre nós não se reveste de nenhuma forma de violência; pelo contrário, ela é geralmente prazerosa, contando com a nossa adesão [...]”.

Ao mesmo tempo, não estamos considerando que todas as pessoas sujeitas a condições culturais semelhantes, como a cultura da mídia e do consumo, sejam seres passivos e reprodutores dessa cultura. Pelo contrário, ao considerarmos a Teoria da Subjetividade de González Rey (2004, 2011b, 2011c, 2012), entendemos que as pessoas são seres (inter)ativos que, mesmo participando de condições culturais semelhantes, podem, na condição de sujeitos, gerar sentidos subjetivos que fogem aos sentidos hegemônicos expressos na cultura da mídia e também do consumo.

Por outro lado, questionamo-nos em que medida as crianças contemporâneas, ao produzirem sentidos, têm fugido ou não aos sentidos hegemônicos que circulam na cultura da mídia e do consumo. Quanto à cultura infantil, Steinberg e Kincheloe (2001) apontam que uma das principais mudanças em relação a outras épocas está no fato de que ela deixou majoritariamente de ser produzida, inventada e propagada pelas crianças segundo costumes locais, passando a ser produzida por adultos em grandes corporações que visam ao lucro. Dessa perspectiva, podemos entender a criação e a propagação de ícones (como o Homem Aranha, por exemplo) por meio de significados que são compartilhados nos mais diversos contextos e que até há pouco tempo não existiam. Esses ícones (bem como muitas marcas e logos), mediante a cultura da mídia e do consumo, passam a fazer parte da vida das crianças e de muitas práticas culturais que as envolvem (como festas de aniversário, materiais escolares e uma infinidade de produtos direcionados ao público infantil, entre eles, jogos e brinquedos). Assim, configura-se uma determinada cultura infantil, que é também uma cultura da mídia e do consumo.

Em seu livro intitulado *Nascidos para Comprar*, Shor (2009) evidenciou como grandes corporações empresariais empreendem esforços para a criação tanto de produtos quanto de estratégias de

divulgação desses produtos, esforços que dependem de um grande investimento financeiro e que congregam especialistas de várias áreas do conhecimento que, juntos, desenvolvem tanto produtos quanto estratégias que poderíamos interpretar como criativas. Citamos brevemente dois exemplos estudados pela autora. Um deles é a contratação, por uma determinada empresa de produtos de higiene para crianças, de especialistas de diferentes áreas, como pedagogos, psicólogos, psicomotricistas e fonoaudiólogos, para observar momentos do banho e troca de fraldas de alguns bebês em seus contextos familiares. Para permitir a realização dessas observações, as famílias geralmente recebem algum dinheiro. Após o estudo dessas observações, passam a compor a equipe profissionais de outras áreas, como do design, da informática e da publicidade, e criam-se tanto um novo produto quanto estratégias midiáticas para sua divulgação (basta pensar aqui, por exemplo, em xampus com determinadas fragrâncias acondicionados em frascos em formatos de carrinhos, bonecas e bichinhos que até recentemente não existiam). Outro exemplo é a criação de novos jogos de videogame, também desenvolvidos por uma equipe multidisciplinar de especialistas de uma determinada empresa de jogos eletrônicos e a utilização de uma estratégia de marketing nomeada como “viral”. Trata-se da identificação de crianças *ciber* (crianças que têm acesso à internet e que a utilizam com frequência, fazendo parte de redes sociais e vivendo em diferentes países) e da distribuição gratuita desses jogos para essas crianças com o único compromisso de que, se elas gostarem de um jogo, deverão divulgá-lo para o maior número de amigos possível. Com essa estratégia, associada também a outras, o jogo vai se tornando conhecido por meio da “contaminação”: uma criança vai contaminando outra, que vai contaminando outra e mais outra, até que o jogo se torne conhecido em escala global.

Desses dois exemplos, pode-se depreender que as criações realizadas são frutos de grandes investimentos intelectuais e financeiros, comprometidos unicamente com a lucratividade e regidos pela oferta de prazer. Nesse sentido, destacamos que a criatividade não está atrelada, necessariamente, à ética (neste caso, em relação às crianças), mas está muito mais relacionada ao contexto social e cultural de cada época e lugar. Inclusive, a compreensão do conceito de criatividade não como uma capacidade psicológica inata ao indivíduo, mas como um processo humano constituído nas condições concretas das sociedades e de seus contextos sociorrelacionais específicos (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004), remete

à indissociabilidade entre criatividade e contexto sociocultural em que os indivíduos estão inseridos. Vigotsky (2009) argumentava que todo inventor é sempre fruto do seu tempo e do seu meio e que as invenções só são possíveis após a criação de determinadas condições materiais e psicológicas para o seu desenvolvimento.

A partir de uma perspectiva histórico-cultural, Mitjans Martínez (1997, 2004, 2009, 2014b) compreende a criatividade como um processo complexo da subjetividade humana, “[...] na sua simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social que se expressa na produção de ‘algo’ considerado, ao mesmo tempo, ‘novo’ e valioso em determinado campo da ação humana [...]” (MITJANS MARTÍNEZ, 2014b, p. 70). Para a autora, a criatividade pode expressar-se, no mínimo, de três formas. A primeira delas é como produção de novidade. Nessa perspectiva, a atividade criadora distancia-se da própria ideia de reprodução e não está atrelada a um resultado final, a um produto, mas considera os processos. A segunda, é como capacidade especificamente humana de gerar produtos culturais significativos. Nesse sentido, pode-se interpretar que a significação está intimamente relacionada ao contexto social em que a criação se efetiva. Ao mesmo tempo, a significação pode ser algo atribuído não apenas pelos outros, mas pelo próprio indivíduo responsável pela criação e pelo valor que o produto significa para si próprio (MITJANS MARTÍNEZ, 2009). A terceira forma é como capacidade de produção de novidade e valor na vida cotidiana.

No âmbito da pesquisa realizada, considerando a proeminência da cultura da mídia e do consumo na vida das crianças, pelo menos das que habitam os grandes centros urbanos, tomamos a criatividade como expressão da subjetividade das crianças como um dos focos de interesse. O entendimento da criatividade como expressão da subjetividade advém dos estudos sobre a criatividade de Mitjans Martínez (1997, 2004, 2009) e de suas aproximações com os estudos sobre a Teoria da Subjetividade de González Rey (2004, 2011b, 2011c, 2012).

Consideramos criações que se configuram como novidade para o contexto escolar – vividas em processos de brincadeiras (como ser o Homem Aranha), em construções coletivas de narrativas (como criação de história com elementos do filme *Frozen*), em construções de materialidades (como esculturas de massinha de modelar de dinossauros), em desenhos (do Ben 10) e em composições por meio de recortes e colagens (pistas do Hot Wheels), entre outras vivências. Tais criações estabelecem relação com a cultura da mídia e do consumo, sendo rapidamente reconhecidas e amplamente compartilhadas

pelas outras crianças. Assim, essas criações caracterizam-se como culturalmente significativas e de valor para as próprias crianças na vida cotidiana dos contextos escolares e, na maioria das muitas situações, fogem ao que está sendo proposto pelas professoras. Em outras palavras, constatamos que grande parte das produções simbólico-emocionais de muitas crianças – sua subjetividade – se constitui na relação com a cultura da mídia e do consumo.

Podemos afirmar que, diante das crianças contemporâneas – que são constituídas pela cultura da mídia e do consumo e que a constituem –, grande parte das professoras se sente inquieta, não sabe muito bem como agir e o que fazer no cotidiano de suas salas de aula. A escola em vigor parece já não dar conta das novas crianças que a habitam. Mariangela Momo, coautora deste texto, movida por inquietações em relação à(s) infância(s) contemporânea(s), tem desenvolvido estudos e pesquisas para compreender as crianças que estão em escolas de Educação Infantil no início deste século XXI. Seus estudos apontam que efemeridade, flexibilidade, imediatismo, descartabilidade e visibilidade fazem parte da vida dessas crianças, caracterizando o surpreendente mundo novo. A aproximação dos estudos desta com os estudos de Albetina Mitjans Martínez, outra coautora deste texto, que há mais de 20 anos pesquisa o tema da criatividade, permitiu perceber que a criatividade poderia ser uma importante alternativa para o trabalho pedagógico em turmas da Educação Infantil. O objetivo seria favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, bem como minimizar determinados efeitos que tal cultura poderia ter em muitas delas.

Assim, durante o ano de 2015 (de abril a outubro), em um trabalho de parceria, tomamos como fundamentação a Epistemologia Qualitativa de González Rey (1997, 2002, 2011a, 2014) e desenvolvemos uma metodologia qualitativa de investigação em quatro escolas públicas que tinham turmas de Educação Infantil no Distrito Federal – uma escola localizada no Plano Piloto de Brasília e as outras três em três distintas cidades-satélites. Uma escola atendia apenas à Educação Infantil, duas tinham Educação Infantil e os anos Iniciais do Ensino Fundamental, e a outra oferecia Educação Infantil e o Ensino Fundamental completo. Em todas as escolas, a maior parte dos alunos era caracterizada por baixa renda, mas na escola do Plano Piloto de Brasília a renda das famílias dos alunos era maior quando comparada às das outras escolas da pesquisa. Em cada uma das escolas, selecionamos uma professora, elegendo como critério o reconhecimento por parte da escola de que era uma

professora criativa¹, e sua turma de alunos, com quatro ou cinco anos de idade. Partindo do entendimento de que o pesquisador passa a ser o produtor de construções-interpretações “[...] dentro dos complexos sistemas de informação, nos quais vão surgindo aspectos relevantes do problema estudado” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 13), utilizamos, para a pesquisa nas turmas, mas também nas escolas como um todo, um conjunto de instrumentos, entre os quais, entrevistas, observações, fotografias, e análise documental. O objetivo era produzir informações sobre aspectos do trabalho pedagógico criativo (das professoras) diante da cultura da mídia e do consumo. As observações de aulas, reuniões, festividades e passeios foram efetivadas com o intuito de selecionar e registrar – em diário de campo, filmagens e fotografias – situações que tivessem relação com a cultura da mídia e do consumo e com o trabalho pedagógico criativo diante dessa cultura. A periodicidade das observações realizadas em cada escola durante todo o tempo da pesquisa variou majoritariamente entre semanal e quinzenal, em virtude de ajustes com a agenda letiva das escolas, entre os meses de abril e outubro de 2015. Os documentos selecionados foram as atividades realizadas e registradas pelas crianças, os materiais produzidos pela professora, tais como cartazes e histórias, o projeto político-pedagógico de cada escola e a Lei Nº 5.146² (BRASIL, 2013). A seleção das informações presentes em cada documento também considerou como principal critério relações com a cultura da mídia e do consumo e com o trabalho pedagógico criativo na relação com essa cultura. As entrevistas foram realizadas com as professoras e as coordenadoras pedagógicas de cada escola e tiveram a intenção de esclarecer e ampliar informações que já vinham sendo construídas por meio dos outros instrumentos sobre o objeto de estudo. Neste artigo, valemo-nos de um conjunto de informações que visam evidenciar o trabalho pedagógico criativo na Educação Infantil diante da cultura da mídia e do consumo. Não temos a pretensão de abranger o total das informações produzidas em cada escola e consideramos três das quatro escolas pesquisadas por ser nestas que o trabalho pedagógico criativo se estabeleceu com maior ênfase na relação com a cultura da mídia e do consumo.

O arcabouço teórico foi tomado como um sistema de conceitos – advindos dos estudos sobre a criatividade de Mitjans Martínez (1997, 2004, 2008, 2009, 2014a, 2014b, 2014c), por ser, entre os autores que trabalham a criatividade na escola, quem tem estudado e definido de forma específica a criatividade *no trabalho pedagógico*; da Teoria da Subjetividade de González Rey (2004, 2011b, 2011c, 2012),

por considerarmos a criatividade como expressão da subjetividade (individual e social); e de estudos sobre a cultura da mídia e do consumo, tais como os de Kellner (1995, 2001) e de Bauman (1999a, 1999b, 2001, 2008), que nos ajudam a compreender a cultura na qual as crianças contemporâneas estão imersas. Articulados com as informações construídas nas escolas, esses conceitos representaram vias de inteligibilidade sobre a criatividade no trabalho pedagógico das professoras diante da cultura da mídia e do consumo.

Sublinhamos que foram muitos os acontecimentos, as vivências e as situações presenciadas no contexto de cada escola investigada. No entanto, circunscrevemos os registros ao objetivo da pesquisa e realizamos o processo construtivo interpretativo, considerando o trabalho das professoras nas suas relações com a cultura da mídia e do consumo. Isso, certamente, não representa a totalidade do trabalho por elas realizado, nem mesmo a qualidade do seu trabalho em outros aspectos aqui não abordados.

O TRABALHO PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS EM TURMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DIANTE DA CULTURA DA MÍDIA E DO CONSUMO: ASPECTOS CRIATIVOS

A expressão da criatividade no trabalho pedagógico é um tema de estudo de longa data de Mitjans Martínez (2014b, p. 70), que a entende como “[...] formas de realização deste que representa algum tipo de novidade e que resultam valiosas de alguma forma para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos”. Visando contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos por meio de um trabalho pedagógico criativo, Mitjans Martínez (1997) formulou o que denominou de Sistema Didático Integral. Esse sistema compreende apontamentos sobre a necessidade de novas formas de realizar o trabalho pedagógico que significam possibilidades de criatividade em diferentes aspectos, como: na formulação e na seleção dos objetivos de aprendizagem; na seleção e na organização dos conteúdos de ensino; na flexibilidade e na dialogicidade das estratégias e dos métodos de ensino; na seleção e na organização da bibliografia e do material didático; na realização de avaliações e autoavaliações; nas relações professor-aluno; e no clima comunicativo emocional da sala de aula e da própria escola. Isso evidencia que a criatividade no trabalho pedagógico pode existir em qualquer um dos elementos constitutivos desse trabalho e não, necessariamente, em todos os elementos ao mesmo tempo, embora, para compor o Sistema Didático Integral, deva existir em todos os elementos desse sistema. Além disso, Mitjans Martínez (1997) considera

que a criatividade se apresenta em diferentes níveis, que podem variar de um nível máximo, do qual são representantes cientistas, artistas e inventores muito relevantes, até um nível primário, representado, por exemplo, por algumas condutas das crianças.

Diferentemente das grandes corporações empresariais, que dispõem de equipes multidisciplinares e de distintos e variados recursos e que investem milhões em processos criativos para atingir o público infantil na busca por torná-lo consumidor, as professoras das escolas públicas estudadas não dispõem dessas possibilidades. Ainda assim, desenvolvem estratégias, ações e pequenos projetos criativos, diante da cultura da mídia e do consumo, visando também, embora com outros objetivos, “atingir” as crianças que estão cotidianamente em suas salas de aula e colaborando em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Desse modo, apesar de reconhecermos que o trabalho pedagógico criativo deva considerar todos os elementos do Sistema Didático Integral, no caso das professoras estudadas, apreciamos a criatividade em alguns desses elementos. Ao mesmo tempo, consideramos que da criatividade no trabalho pedagógico participam “[...] tanto as configurações subjetivas do professor e sua condição de sujeito, quanto as configurações subjetivas do espaço escolar e de outros espaços sociais vinculados com ele” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014b, p. 76). Também ponderamos que as configurações subjetivas das crianças como constituintes da subjetividade social da escola participam, em muitos momentos, de aspectos do trabalho pedagógico criativo.

Em relação às ações criativas no trabalho pedagógico das professoras diante da cultura da mídia e do consumo, elas se caracterizaram por formas singulares, complexas e personalizadas, algumas das quais apresentamos neste artigo. A produção de algo novo e com valor no seu trabalho pedagógico e sua expressão na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças e na escola teve certos aspectos semelhantes.

Um dos aspectos comuns a todas as professoras é que elas procuravam participar, de algum modo, da cultura infantil e de determinadas práticas vividas cotidianamente por seus alunos e alunas. Essa busca por fazer parte da cultura compartilhada pelas crianças envolvia vários aspectos e era distinta em cada professora – por exemplo, uma das professoras, ao ir ao parque da escola com as crianças, ficava de pés descalços junto com elas todos os dias, e, frequentemente, tanto as crianças quanto ela ficavam descalças também na sala de aula, uma sala pequena e bastante quente; outra

professora, ao levar seus alunos junto com um grupo de oito professoras e suas respectivas turmas para um dia de passeio nas piscinas de uma determinada associação, foi uma das poucas que entraram na água e brincaram com as crianças. Porém, a tentativa de participar da cultura infantil estava relacionada, principalmente, a muitas situações que envolviam a cultura da mídia e do consumo, algumas das quais distintas em cada professora e outras semelhantes, por exemplo: quando procuravam saber e conversar sobre os personagens midiáticos que as crianças representavam em suas produções (desenhos, esculturas em massinha de modelar, montagens em peças de lego); quando interagiam com as crianças na sala de informática, buscando compartilhar os jogos eletrônicos que interessavam às crianças; quando, em muitas situações, as crianças falavam de personagens televisivos, desenhos infantis, músicas, jogos e brinquedos vinculados à cultura da mídia e do consumo, e as professoras procuravam entender o que as crianças estavam falando; em situações em que, para obter a atenção das crianças, duas das professoras as chamavam pelo nome de ícones infantis, como Princesas e Power Rangers; ou como no caso de uma das professoras, que, no dia designado pela escola para ser o dia do brinquedo (dia em que as crianças podiam levar brinquedos para a escola), brincava com as crianças e, ao identificar os brinquedos que as interessavam, ela os comprava (como a boneca Polly e seus acessórios) e levava para a escola para socializar com todo o grupo, já que muitas crianças, por falta de condições econômicas, muitas vezes não levavam brinquedos para a escola.

Esses aspectos das práticas das professoras podem ser considerados novos, em alguma proporção, uma vez que usualmente as práticas escolares desconsideram a existência dessa cultura no interior das escolas, seja porque não a percebem, seja porque simplesmente a proíbem. A proibição a essa cultura, ao invés de encontrar formas de lidar com ela, geralmente configura-se por ações nada criativas (embora até possam existir proibições bem criativas). Do modo como estamos entendendo a criatividade – como expressão da subjetividade –, isso acaba por não contribuir com o processo de desenvolvimento dos sujeitos que estão na escola (alunos, professores, familiares, gestores, funcionários). Trata-se aqui do desenvolvimento em vários sentidos, mas poderíamos pensar sobre o tipo de sujeito e de sociedade que se quer formar, uma vez que esses indivíduos estão imersos em uma cultura da mídia e do consumo e, em muitas situações, levam essa cultura para o interior das escolas. Com isso, não

estamos nos posicionando a favor da reprodução dessa cultura nas escolas, mas apontando que a simples proibição pode não contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos e da própria sociedade em relação a essa cultura. Ao mesmo tempo, concordamos que, em muitas situações, a proibição se faz necessária, de acordo com a singularidade de cada contexto.

O que destacamos é que um dos aspectos que marcam o caráter de novidade no trabalho dessas professoras está justamente em considerar, de algum modo e em alguns momentos, essa cultura no trabalho por elas realizado visando à aprendizagem e ao desenvolvimento de seus alunos. Ao considerar, de alguma forma, essa cultura infantil (da mídia e do consumo), as professoras acabam por gerar espaços afetivos relacionais de proximidade e identidade com as crianças, o que favorece a influência educativa. Fazemos essa afirmação ao considerar que qualquer influência educativa real passa pelos sentidos subjetivos gerados pelo aprendiz na sua relação com o outro (GONZÁLEZ REY, 2011c).

Usualmente, as práticas escolares e a cultura escolar são regidas pela ordem, pela durabilidade, pela permanência, pela espera, pela renúncia, pela abnegação. Já a cultura da mídia e do consumo, vivida pelas crianças no interior das escolas, caracteriza-se por efemeridade (por exemplo, dos próprios ícones dos quais falam, das músicas que cantam, das brincadeiras vinculadas à cultura da mídia), simultaneidade (por exemplo, muitos ícones ao mesmo tempo), imediatez (tudo é muito rápido e praticamente não se precisa esperar) e constante busca de prazer. Desse modo, é tarefa bastante difícil para as professoras encontrar formas de não desconsiderar essa cultura, marcadamente presente na vida das crianças que são seus alunos e alunas e distinta da própria cultura escolar. Ainda assim, essas professoras buscam encontrar essas formas, desenvolvendo algumas estratégias criativas, algo novo e com valor no contexto escolar.

Foi o caso de uma das professoras, que, diante da constante presença de moedas em sala de aula, levadas pelas crianças para comprar picolés na escola, decidiu trabalhar os valores e as quantidades de moedas necessárias para a aquisição dos picolés, que custavam R\$ 0,50 e R\$ 1,00. A professora explorou com as crianças o valor das moedas de R\$ 0,05 até R\$ 1,00 utilizando estratégias verbais e visuais e organizou cartazes, conforme as Figuras 1 e 2. Após a elaboração dos cartazes, toda vez que uma criança levava moedas para comprar picolé, a professora ia com ela até os cartazes e realizava exercícios de comparação e quantificação, considerando

o que estava no cartaz e as moedas que a criança possuía. Fazia isso até que a criança entendesse se seria possível ou não comprar o picolé. Em alguns casos, a quantidade que a criança possuía não era suficiente para realizar a compra, e as próprias crianças, a partir dos exercícios realizados, se davam conta disso. Em outros casos, as crianças não chegavam a essa conclusão, então, a professora explicava e dizia que consumir picolé não era tão saudável quanto consumir o lanche da escola. A professora sempre oferecia o lanche gratuito da escola para todas as crianças, incentivava o consumo desse lanche e também o consumia. A professora deixou claro que procedia assim com as crianças cujas famílias haviam autorizado a compra de picolé. Como os picolés eram vendidos pela escola, essa foi a maneira que ela encontrou de tratar a situação com suas crianças. No mês de julho de 2015, a professora retirou os cartazes da sala e informou que um dos pais, de outra turma, tinha denunciado a venda de picolés pela escola, dizendo que estava tendo muitos problemas com o filho. Por esse motivo, os picolés não estavam mais à venda.

FIGURA 1 – Picolé R\$ 1,00



Fonte: Produção das autoras.

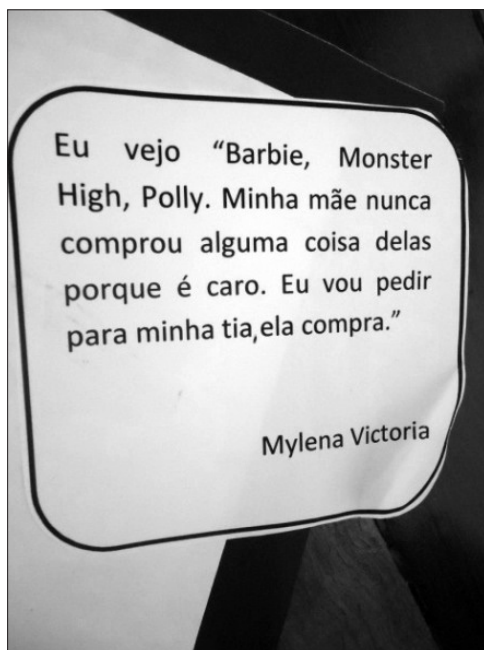
FIGURA 2 – Picolé R\$ 0,50

Fonte: Produção das autoras.

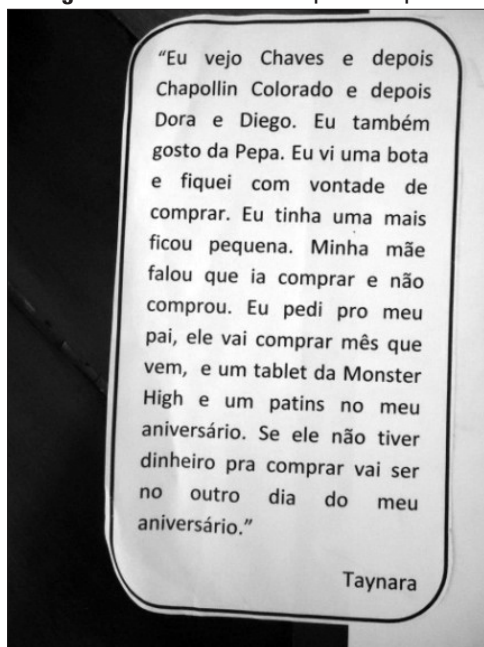
Em relação à denúncia realizada pelo pai, ela foi baseada na existência de uma lei³ que a professora e alguns outros membros da escola, como o monitor da própria turma, desconheciam. Alguns membros da escola esclareceram que a venda de picolés era realizada para angariar fundos para a escola, dada a insuficiência de recursos fornecidos pelo poder público. Nesse caso, para este artigo, não vamos colocar em debate o fato de a escola vender ou não vender picolés. O que nos interessa é dar visibilidade à estratégia inventada pela professora para lidar com o fenômeno do consumo presente em sua sala de aula, neste caso, utilizando-o para a aprendizagem da matemática. Embora a professora até tenha, no nosso entendimento, colaborado para reproduzir a cultura do consumo, ela criou estratégias novas e com valor no cotidiano de sua sala de aula e da escola. Tais estratégias permitiram determinadas aprendizagens para as crianças e também a formação de determinados valores, entre os quais, o consumo de alimentos saudáveis – no caso, o lanche da escola. Poderíamos dizer que houve criatividade em algum nível nessas estratégias – lembrando que, para Mitjans Martínez (1997), pode

haver vários níveis de criatividade. As estratégias foram utilizadas para lidar com algo que até então era problemático e incômodo tanto para a professora (a presença constante de moedas na sala de aula desviava a atenção das crianças), quanto para as crianças, que se interessavam mais pelas moedas e pelos picolés do que pelas atividades de aula.

No ano anterior, essa mesma professora havia desenvolvido um projeto intitulado *Crianças livres de pressão consumista e da exposição precoce aos meios de comunicação*. A proposta de trabalhar com esse tema chegou para a escola por parte da Secretaria de Educação do Distrito Federal e era um dos temas da Plenarinha⁴ do ano de 2014. No entanto, quando a escola dessa professora recebeu, por parte da Regional de Ensino, o tema a ser trabalhado, nenhuma outra professora se dispôs a desenvolvê-lo com as crianças. Essa professora, mesmo se dispondo a trabalhar, declarou que, inicialmente, não via muito a relação desse tema com a vida das crianças. Foi a partir do filme *Criança, a Alma do Negócio*, pesquisado e localizado por ela na Internet, que ela passou a ter outra compreensão sobre o tema, distinta da compreensão inicial que tinha. A partir daí, foi criando e proporcionando um conjunto de situações, vivências e atividades que tinham como principais objetivos conhecer a relação das crianças com a cultura da mídia e do consumo e problematizar essa cultura. Assim, iniciou o projeto com atividades lúdicas a partir da música intitulada *Videotinha*, de Bia Bedran, como cantar, dançar, interpretar a letra da música, dramatizar e criar, com materiais reciclados, uma Videotinha. Uma das estratégias utilizadas foi possibilitar que as crianças fizessem desenhos sobre o que gostavam de ver na televisão. A partir da análise dos desenhos e de outras informações, a professora, em conjunto com as crianças, montou gráficos sobre os programas que as crianças mais gostavam de ver na televisão. Explorou esses gráficos com as crianças, realizando atividades orais de quantificação e de comparação entre as quantidades, assim colaborando para a aprendizagem de conhecimentos matemáticos. Durante essas atividades, a professora foi percebendo que a relação da cultura da mídia com a cultura do consumo era mesmo muito presente nas expressões verbais das crianças e em suas representações gráficas. Ela propôs, então, uma atividade na qual as crianças deveriam não somente desenhar o que mais gostavam de ver na televisão, mas também narrar o que gostavam. As Figuras 3 e 4 são representativas das narrativas das crianças registradas pela professora por ocasião do trabalho por ela desenvolvido.

FIGURA 3 – Eu vejo Barbie, Monster High...

Fonte: Produção das autoras.

Figura 4 – Minha mãe falou que ia comprar...

Fonte: Produção das autoras.

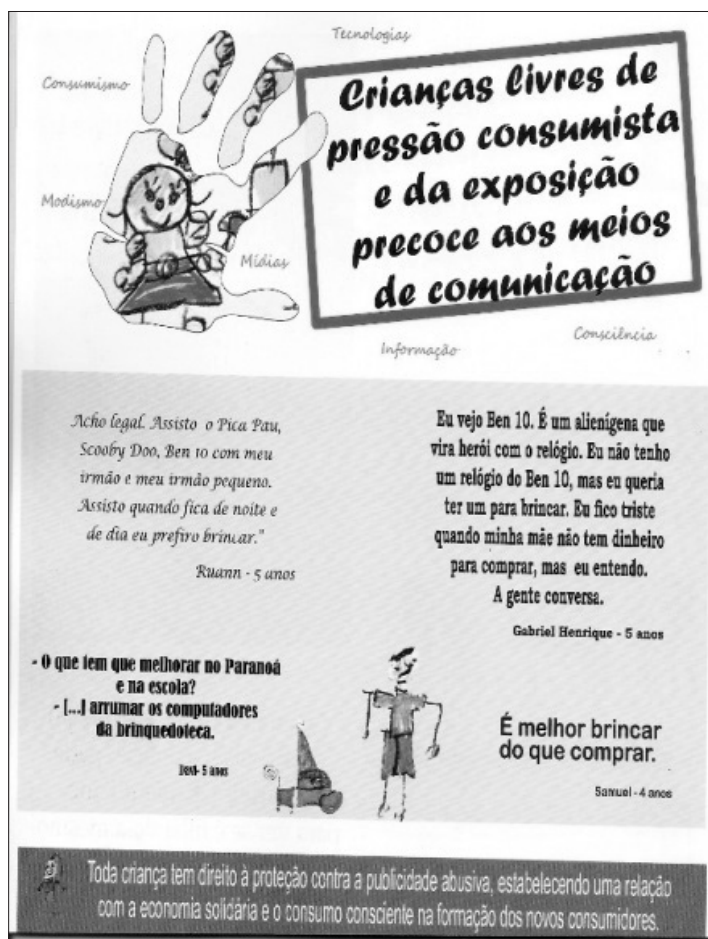
Essas narrativas remetem-nos ao universo dessas crianças, que se mostram significativamente imbricadas na cultura da mídia e do consumo. Elas se mostram conhecedoras de uma variedade de programas televisivos e ícones infantis reconhecidos globalmente, ainda que com impedimentos financeiros para a participação no consumo de bens materiais atrelados a essa cultura: “Minha mãe nunca comprou alguma coisa delas porque é caro. Eu vou pedir para a minha tia, ela compra”.

Após a sistematização das narrativas das crianças, a professora decidiu trabalhar de modo mais direto com as questões do consumo, problematizando-o junto com elas. Como não havia materiais sobre o tema na escola, para abordá-lo com as crianças, a professora precisou inventar uma história com imagens que ela capturou na internet. Aliás, a criação no trabalho pedagógico, no âmbito desse projeto, se fez muito presente na própria criação de materiais (pela professora e também pelas crianças) para trabalhar o tema da mídia e do consumo, já que são poucos os materiais disponíveis sobre esses temas que chegam até as escolas. Primeiro, a professora contou a história com uso de *datashow*; depois, transformou a história em livro; em seguida, após um trabalho de problematização, propôs que cada criança recontasse a história a partir das imagens fornecidas por ela. Depois disso, elaborou uma atividade que os pais deveriam responder e que tinha como objetivo discutir com as crianças as questões do consumo. Nessa atividade, os pais deveriam marcar qual produto comprariam para seus filhos e escrever por quê. Constavam, por exemplo, imagens de mochilas funcionais e com valor financeiro razoável e mochilas com ícones da mídia televisiva, muito mais caras se comparadas com as primeiras. Ainda sobre a busca de parceria com as famílias no trabalho que estava sendo realizado no projeto, a professora propôs outra atividade: as famílias deveriam desligar a televisão durante uma hora e realizar alguma atividade junto com as crianças durante esse tempo em suas casas. No dia seguinte, as crianças contaram na escola o que tinham feito durante o tempo em que a televisão havia ficado desligada.

Poderíamos dar continuidade aqui a um conjunto de vivências e experiências relacionadas ao projeto desenvolvido por esta professora. Porém, mais do que dar visibilidade às atividades desenvolvidas, embora elas sejam importantes para a nossa pesquisa, interessa evidenciar como aspectos da criatividade no trabalho pedagógico se desenvolvem a partir de um Projeto de trabalho. Mitjans Martínez (2014b), ao tratar do tema da criatividade no trabalho pedagógico, argumenta que o trabalho com projetos, incluindo projetos coletivos, geralmente favorece o desenvolvimento da criatividade.

O projeto, que para as crianças foi muito envolvente porque abordava elementos da sua cultura, uma cultura infantil marcada por ícones televisivos internacionais e regida por desejos de consumo semelhantes aos de muitas crianças de qualquer parte do globo, acabou sendo envolvente também para a própria professora. Ela disse que o projeto havia sido marcante, obtendo o reconhecimento dos colegas e da gestão escolar e até alcançando visibilidade em todo o DF, uma vez que algumas das atividades desenvolvidas por ela com as crianças foram publicadas no livro *Trabalho Coletivo das crianças da Educação Infantil do Distrito Federal: Eu-cidadão da plenarinha à participação* (BRASIL, 2014), conforme Figura 5.

FIGURA 5 – Livro Plenarinha



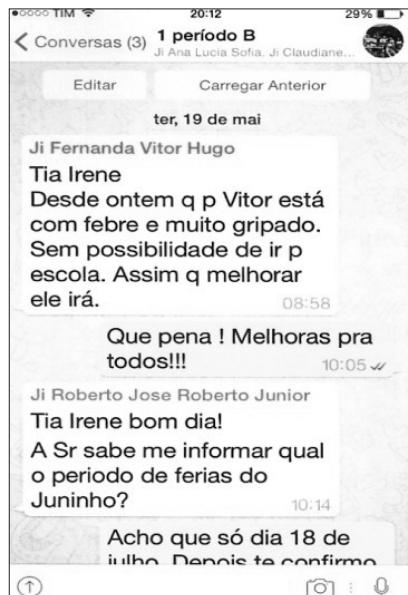
Fonte: BRASIL, 2014.

Cabe, então, retomar o entendimento da criatividade na escola como o processo de produção de novidade com valor social para os indivíduos que participam deste contexto social (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009). No caso do projeto desenvolvido por essa professora, as estratégias utilizadas podem ser consideradas criativas no sentido de produção da novidade com valor social, uma vez que na escola era somente ela que estava desenvolvendo esse projeto, que acabou sendo novidade para o restante da escola. Era novidade também para as próprias crianças e suas famílias, na medida em que tratava de um tema bastante inusitado, diferente de outros temas que costumam se repetir, ano após ano, na Educação Infantil, como, por exemplo, o trabalho com as datas comemorativas. Foi novidade também para as crianças, uma vez que puderam vivenciar um processo que poderíamos denominar, de acordo com Kellner (2001), de alfabetização crítica da mídia, uma alfabetização pouco presente nos contextos escolares. Por meio dessa alfabetização, as crianças puderam pensar sobre o que provavelmente viam na televisão desde bebês sem qualquer tipo de questionamento. Em outras palavras, as crianças aprendem a ver televisão vendo, já que tal mídia se utiliza de um código visual que pode ser aprendido por crianças muito pequenas. Porém, pensar de modo crítico sobre o que veem requer um determinado tipo de alfabetização. Essa alfabetização, promovida pelo trabalho pedagógico criativo dessa professora, teve impacto em suas vidas, pelo menos na vida de algumas delas, e manifestou-se em mudanças em algumas de suas formas de agir e em determinados valores que se expressavam em pequenas práticas cotidianas do contexto escolar. Segundo entrevista com a professora, esse foi o caso de uma criança que, em uma situação conflituosa entre as meninas por causa de uma boneca pertencente ao universo midiático, a Polly, ao invés de participar do conflito/da disputa da boneca, disse: “Também é legal brincar com a boneca da escola. Vamos brincar de casinha?” (referindo-se a brincar de casinha com as bonecas da escola, que não tinham relação com a cultura da mídia). Sobre o fato de a realização desse projeto ter sido marcante para a professora, ela relatou que muitas experiências vividas durante esse trabalho haviam ficado em sua vida profissional. Por isso, ela percebia que, no ano de 2015, em algumas situações, ela retomou o tema e o trabalhou com as crianças, como a atividade realizada por ocasião do Dia das Mães. A professora propôs que as crianças criassem, inventassem algo que pudessem fazer/viver com as mães no Dia das Mães sem precisar usar dinheiro.

Também sobre formas criativas de lidar com a cultura da mídia e do consumo, outra professora criou um grupo de WhatsApp

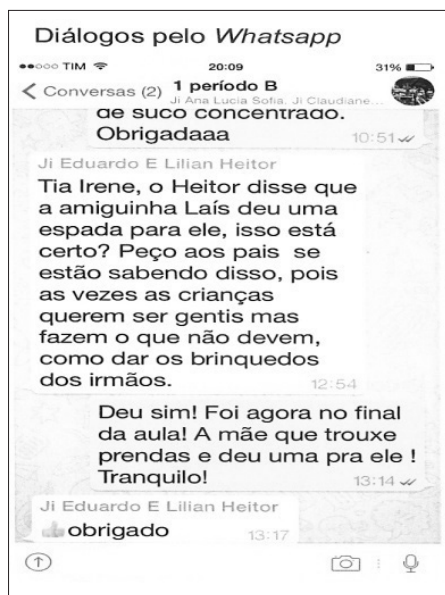
com as famílias de seus alunos durante o ano de 2015. O intuito da professora com a criação desse grupo foi, como declarado por ela em entrevista, aproximar o trabalho pedagógico entre famílias e professoras. A professora deixou claro que se surpreendeu quando percebeu que, dos 15 alunos, apenas uma mãe/pai não usava esse aplicativo como meio de comunicação. Inicialmente, o grupo era composto por 15 crianças, e o grupo virtual, por 14 famílias. No decorrer do ano letivo, ingressou mais um aluno na turma, e a família também entrou no grupo virtual, chamado 1º B. A existência desse grupo virtual permitia que a professora solicitasse materiais que seriam utilizados nas práticas e projetos desenvolvidos com as crianças, realizasse informes sobre objetos esquecidos, comunicasse atividades festivas e passeios, entre outros assuntos que ela considerava pertinentes. Por outro lado, as famílias enviavam para a professora, e para os demais componentes do grupo, familiares das outras crianças, fotos e informações sobre a rotina ou acontecimentos na vida das crianças. Também costumavam justificar a ausência das crianças na escola e realizar perguntas sobre dúvidas que tinham em relação à escola, como se teria aula em um determinado dia ou não. As Figuras 7 e 8 são representativas das descrições por nós realizadas sobre os conteúdos postados no grupo virtual.

FIGURA 6 – Motivo de falta na escola



Fonte: Produção das autoras.

FIGURA 7 – Dúvidas sobre objetos na escola



Fonte: Produção das autoras.

Podemos dizer que os modos de funcionamento desse grupo virtual estavam, em alguma medida, em consonância com muitos dos modos de funcionamento do mundo contemporâneo. Por exemplo, ao perguntarmos para a professora se poderíamos ver as agendas das crianças, ela respondeu que poderíamos, mas que ela usava mais o WhatsApp. Disse ainda que nas agendas é preciso colar os bilhetes e que às vezes não tem máquina copiadora funcionando na escola e é preciso ter tempo. Explicou que teve uma situação em que o diretor da escola disse que não seria possível aderir ao movimento de paralisação das atividades da categoria porque não haviam enviado bilhete nas agendas das crianças. Ela disse ter argumentado com ele que avisaria as famílias no mesmo instante pelo WhatsApp e que iria, sim, aderir à paralisação. Esse acontecimento remete-nos para o fato de que essa professora havia estabelecido, por meio do universo virtual, uma relação de instantaneidade e imediatez na comunicação com as famílias, em sintonia com as próprias características do mundo contemporâneo, descritas por Bauman (1999, 2001).

Essa instantaneidade também acontecia no momento da própria aula, quando a professora, em muitas circunstâncias, enviava fotografias do que estava acontecendo com as crianças, ou mesmo quando estava em casa e precisava se comunicar com as famílias:

FIGURA 8 – Pintura da casa de bonecas

Fonte: Produção das autoras.

FIGURA 9 – Fiquem tranquilos que a Rosa, coordenadora, vai me substituir

Fonte: Produção das autoras.

Dessas duas imagens do WhatsApp e das vivências que tivemos com o grupo e a professora, pode-se depreender que havia

um investimento com elementos bastante criativos para que o clima relacional/emocional fosse o mais agradável e favorável a todos. Como se tratava de crianças com cinco anos de idade, as famílias se sentirem seguras em relação à escola é um dos elementos que podem gerar um clima emocional favorável, com implicações para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças. Com essa ferramenta, tanto a professora compartilhava com as famílias o que acontecia na escola, quanto as famílias compartilhavam o que acontecia com as crianças quando não estavam na escola. Percebe-se, assim, a vida sendo compartilhada no universo virtual, em seus múltiplos aspectos, mas tendo como foco a própria escola e também a vida escolar. Mais do que isso, foi possível constatar que, com essa estratégia, a professora gerou novas formas de relacionamento com os pais (bem diferentes das tradicionais); conseguiu com eles proximidade afetiva, troca de informações e colaboração com o que estava sendo realizado com as crianças na escola (como a doação de baldinhos para o parque ou a presença de uma mãe em dia de passeio para ajudar com as crianças), entre outras possibilidades de relação. Eram possibilidades potencialmente favorecedoras de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em conta que a articulação de ações família-escola, especialmente na infância, se constitui em elemento importante para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças.

Sobre a vida escolar, houve, efetivamente, o envolvimento das famílias nos projetos desenvolvidos por essa professora durante o ano de 2015. Entre esses projetos, esteve o intitulado *Alimentação Saudável*, que tinha relação com o Projeto Político-Pedagógico da escola e estava atrelado também às inquietações da professora diante dos lanches industrializados que as crianças levavam para a escola. Nesse projeto, a cada semana, a professora escolhia um alimento que as crianças tinham dificuldade em comer (cebola, cenoura, beterraba), explorava-o em sala de aula, levando-o para as crianças (textura, gosto, cheiro, funções/vitaminas no organismo, etc.); depois, pedia que uma das famílias preparasse, junto com a criança, uma receita com esse alimento e enviasse para a escola para que todo o grupo degustasse. As experiências relacionadas a esse projeto, como negociar qual seria a família que ficaria responsável pela receita naquela semana, eram realizadas pelo WhatsApp. Os processos vividos relacionados a este e a outros projetos também eram compartilhados no universo virtual pela professora, pelas famílias e pelas próprias crianças, que gravavam mensagem de voz contando o que estava acontecendo ou mesmo emitindo opiniões sobre os projetos realizados.

A experiência com o grupo do WhatsApp expressa a criatividade em importantes aspectos que fazem parte do Sistema Didático Integral proposto por Mitjans Martínez (2014b, p. 72) e que acabam por configurar alguns elementos do trabalho pedagógico criativo. Um desses elementos diz respeito às “relações professor-aluno e [a]o clima comunicativo-emocional que caracteriza a sala de aula e a instituição escolar no seu conjunto”. Essa experiência colaborou para estabelecer um clima comunicativo-emocional na sala de aula, na escola como um todo e com as famílias das crianças, favorável às próprias experiências de aprendizagem das crianças. Teve implicações, inclusive, nos processos comunicacionais sobre as atividades que eram realizadas na escola e nas que deveriam ser realizadas pelas crianças em casa, com a ajuda/participação das famílias.

CONCLUIR, COMEÇAR OU CONTINUAR? O QUE FAZER DIANTE DA CULTURA DA MÍDIA E DO CONSUMO?

As conclusões aqui apresentadas indicam a necessidade de começar ou dar continuidade a iniciativas do trabalho pedagógico criativo diante da cultura da mídia e do consumo. Além disso, apontam a urgência de investimentos financeiros, intelectuais e de efetivação de ações práticas diante da cultura da mídia e do consumo, não apenas por parte das professoras ou dos professores, mas das equipes pedagógicas das escolas, dos sistemas de ensino, das instituições que têm relação com a educação e dos próprios cursos – de formação inicial e continuada – de professores. Isso porque se trata de uma cultura inevitavelmente presente nos contextos escolares e na vida das crianças contemporâneas, pelo menos das que habitam os grandes centros urbanos. É preciso começar a lidar com essa cultura com intencionalidade pedagógica, tanto para promover aprendizagem e desenvolvimento nos indivíduos/crianças, quanto para contribuir com o tipo de pessoas e de sociedade que se quer formar, conforme demonstram iniciativas semelhantes de alguns países que já se preocupam em incluir em suas políticas a educação para a mídia e para o consumo.

Pelo que pudemos concluir a partir desta pesquisa, parece-nos que a criatividade se apresenta como uma importante e indispensável alternativa para se lidar com essa cultura dentro das escolas, em vez de apenas incorporá-la, reproduzi-la ou proibi-la. Retomamos aqui o entendimento de que a criatividade pode expressar-se em diferentes níveis (MITJANS MARTÍNEZ, 1997). Assim, ao invés de ocuparmo-

nos em identificar ou discutir o nível de criatividade das estratégias, atitudes e atividades propostas pelas professoras, ocupamo-nos em descrever e interpretar alguns dos aspectos criativos – algo novo e com valor para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e na vida cotidiana escolar – diante da cultura da mídia e do consumo. Isso não significa que, junto a este algo novo, também não estivesse algo “velho”, como em algumas circunstâncias em que, em alguma medida, ocorria a incorporação e/ou reprodução da cultura da mídia e do consumo.

O que fazer, então, diante da cultura da mídia e do consumo? Essa é uma pergunta que nos serve muito mais para promover o pensar do que para ser respondida. Ao mesmo tempo, parece-nos que a criatividade no trabalho pedagógico pode compreender a própria condição de sujeito capaz de gerar alternativas que vão além dos sentidos hegemônicos postos em circulação pela cultura da mídia e do consumo. Parece-nos também que dois intensos temas, ainda tão ausentes do trabalho pedagógico, não se deixam mais calar no âmbito da educação escolarizada: a cultura da mídia e do consumo e a criatividade como expressão da subjetividade e, portanto, como alternativa dos sujeitos para lidar com essa cultura. Portanto, esses temas deveriam ser alvo de intensos debates na Educação Infantil e incorporados de modo veemente em documentos normativos que regem essa etapa da Educação, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), nas quais o tema do consumo, por exemplo, não está presente de modo explícito.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999a.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999b.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **Vida para consumo**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 5.146**, de 19 de agosto de 2013. Estabelece diretrizes para a promoção da alimentação saudável nas escolas da rede de ensino do Distrito Federal. Brasília: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 2013.
- BRASIL. **Trabalho coletivo das crianças da educação infantil do Distrito Federal: Eu-cidadão da plenarinha à participação**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/GDF, 2014.

- CANCLINI, N. G. **A globalização imaginada**. Tradução de Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H. A revista *Nova Escola* e a constituição de identidades femininas. In: BRUSCHINI, C.; HOLLANDA, H. B. de (Org.). **Horizontes Plurais: novos estudos de gênero no Brasil**. São Paulo: Ed. 34, 1998. p. 343-378.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. 7 ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: Education, 1997.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Langage Learning, 2011a.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia**. São Paulo: Cortez, 2011b.
- GONZÁLEZ REY, F. L. Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: analizando uma perspectiva post racionalista em psicoterapia. **Revista di Psichiatria**, Itália, v. 46, p. 310-314, 2011c.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **O Social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.
- GONZÁLEZ REY, F. L. Ideias e Modelos Teóricos na Pesquisa Construtivo-Interpretativa. In: MARTÍNEZ, A. M.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. (Org.) **Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. Campinas-SP: Alínea, 2014. p. 13-34.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. Tradução de Adail Sobral e Maria Estela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.
- JAMESON, F. **Pós-Modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio**. 2 ed. Tradução de Maria Elisa Cevalco. São Paulo: Ática, 2004.
- KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 104-131.
- KELLNER, D. **A Cultura da Mídia**. Tradução de Ivone Castilho Beneditti. São Paulo: EDUSC, 2001.
- LIPOVETSKY, G. **Metamorfoses da cultura: ética, mídia e empresa**. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Criatividade, Personalidade e Educação**. Campinas: Papirus, 1997.
- MITJÁNS MARTÍNEZ. O outro e sua significação para criatividade: implicações educacionais. In: SIMÃO, L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2004. p. 77-99.
- MITJÁNS MARTÍNEZ. A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 115-143.

MITJÁNS MARTÍNEZ. Vygotsky e a criatividade: novas leituras, novos desdobramentos. In: GIGLIO, Z. G.; WECHSLER, S. M.; BRAGOTTO, D. (Org.). **Da inovação à criatividade**. Campinas, Papirus, 2009. p. 11-38.

MITJÁNS MARTÍNEZ. O lugar da imaginação na aprendizagem escolar: suas implicações para o trabalho pedagógico. In: MARTÍNEZ, A. M.; ÁLVAREZ, P. (Org.) **O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2014a. p. 63-98.

MITJÁNS MARTÍNEZ. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2014b. p. 69-96.

MITJÁNS MARTÍNEZ. Um dos Desafios da Epistemologia Qualitativa: a criatividade do pesquisador. In: MARTÍNEZ, A. M.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. (Org.) **Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Alínea, 2014c. p. 13-34.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M.. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 12-23.

SCHOR, Juliet. **Nascidos para comprar: uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo**. Tradução de Eloisa Helena de Souza Cabral. São Paulo: Editora Gente, 2009.

STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. L. (Org.). **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WILLIAMS, R. **Cultura e Sociedade: 1780-1950**. Tradução de Leônidas H.B. Hegenberg, Octanny Silveira da Mota e Anísio Teixeira. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

NOTAS

¹ Esse critério é possível na medida em que existem pesquisas que estudam pessoas criativas e professores que realizam um trabalho pedagógico criativo.

² Lei Nº 5.146, de 19 de agosto de 2013, estabelece diretrizes para a promoção saudável nas escolas da rede de ensino do Distrito Federal.

³ Cf. BRASIL, 2013.

⁴ A Plenarinha caracteriza-se por atividades com várias instâncias de discussão – na escola, com as crianças e toda a comunidade escolar, na Regional de Ensino ou no Distrito Federal – sobre determinados temas.

Submetido: 08/03/2016

Aprovado: 07/10/2016

Contato:

Mariangela Momo
Rua Marechal Mallet, casa número 2,
Bairro Tirol,
Natal | RN | Brasil
CEP 59.015-150

ARTIGO

ESCRITA-EVENTO NA RADICALIDADE DA PESQUISA NARRATIVA

Liana Arrais Serodio*

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas - SP, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado**

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas - SP, Brasil

RESUMO: O uso radical da narrativa como metodologia de pesquisa em Educação nos leva à produção deste artigo, com intenção de apresentar a emergência do conceito de escrita-evento nesse contexto metodológico, no qual os conhecimentos produzidos acerca da formação são sustentados pela prática narrativa em todo o âmbito da pesquisa. Isso se deve à posição não neutra e não indiferente dos pesquisadores com seus pesquisados, à compreensão da importância do contexto social e à valorização do acontecimento experienciado, sempre formativos para todos os participantes da pesquisa. As relações humanas promovem um horizonte de possibilidades para a emergência da escrita-evento na materialização da linguagem, entendida como capacidade de modelização primária específica da espécie humana, englobando e abarcando qualquer teoria e/ou método predeterminados. Concluímos, estudando algumas pesquisas do grupo, particularmente aquela de que emerge o conceito, que a pesquisa narrativa, em sua radicalidade, potencializa a produção de conhecimentos e saberes na área educacional.

Palavras-chave: Escrita-evento. Estudos bakhtinianos. Formação docente. Pesquisa narrativa.

THE WRITING-EVENT IN NARRATIVE INQUIRY'S RADICALITY

ABSTRACT: This paper aims to present the emergence of the concept of “writing-event” in the methodological context, in which the narrative practice throughout the scope of research sustains all knowledge relating to Education. This is the result of a non-neutral and non-indifferent status taken by the researchers with respect to their research objects, and

*Doutora em Educação. Pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Linha 7 - Formação de Professores e Trabalho Docente, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: <laserodio@gmail.com> .

**Livre-Docente na área de Educação Escolar, professor do Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC), coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: <toledo@unicamp.br> .

it is also connected to the understanding of the importance of the social context and to the valorization of the experienced event, which is always formative for all involved in the research. Human relations create a horizon of possibilities for the writing-event emergence in the materialization of language, described as the human-specific primary modeling device and encompassing any predetermined theory and/or methodology. By analyzing some of our studies, in particular the one in which the concept of writing-event emerged, we conclude that narrative inquiry's radicality promotes knowledge creation in the field of Education.

Keywords: Narrative inquiry. Writing-event. Bakhtinian studies. Teachers' training.

INTRODUÇÃO

Só se pode compreender a vida como evento, e não como um ser-dado. Separada da responsabilidade, a vida não pode ter uma filosofia; ela seria, por princípio, fortuita e privada de fundamentos. (BAKHTIN, 2010, p. 116)

Compreendendo a vida como evento, e não como um ser-dado, vimos contar da escrita-evento como ato responsável do qual se deu conta uma pesquisadora na radicalidade da metodologia de pesquisa narrativa, num grupo de pesquisa de faculdade de Educação em universidade pública paulista. O que nos leva a apresentar este estudo é a compreensão da pesquisa narrativa como proporcionadora do desenrolar, no ato, do próprio evento-conhecimento. Compreendendo a vida como evento e não como um ser-dado,¹ a pesquisa narrativa passa a ser um instrumento de compreensão que se dá como acontecimento denominado escrita-evento.

“Compreensão [...] como visão do sentido, não uma visão fenomênica e sim uma visão do sentido vivo da vivência na expressão, uma visão do fenomênico internamente compreendido, por assim dizer, autocompreendido” (BAKHTIN, 2003, p. 396), como algo que faz sentido, “responde a certas perguntas” (BAKHTIN, 2003, p. 381) e é proporcionado pela prática narrativa da metodologia de pesquisa de um sujeito que se conhece e ao outro para si no contexto/situação em que se reconhece nessa relação.

Este é um estudo que apresenta a ideia/conceito da escrita-evento desvelada no diálogo com (pontualmente na leitura de) outras pesquisas feitas na mesma metodologia de pesquisa narrativa e que compartilham uma visão de mundo histórico-cultural, com Mikhail Bakhtin como autor comum.

Em tempo, diálogo é um conceito bakhtiniano que vai além da linguística e da linguagem verbal. Falamos, com Bakhtin (2013, p. 209), de “relações dialógicas”. Podemos dizer que o conceito tem proposição linguística e abarca outros campos “lógicos e concreto-semânticos”, ainda que para estarem disponíveis para análise “devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que delas possa surgir relações dialógicas”.

Pensando na metodologia de pesquisa narrativa com Bakhtin (2010), a responsabilidade/responsividade do ato se manifesta no fato de os(as) pesquisadores(as) deixarem de objetivar prioritariamente o corpo de dados para subjetivá-lo na singularidade das relações dialógicas com os sujeitos das pesquisas e suas produções. O conhecimento produzido, nessa situação, é um efeito, ainda que buscado, muitas vezes inesperado, colateral àqueles que provocaram a pesquisa.

A mudança de posição de objeto para sujeito é possibilitada a quem assume uma postura relacional eu-outro em sua radicalidade amorosa, essencialmente humana.

O desamor e a indiferença nunca geram forças suficientes para nos deter e nos demorarmos sobre o objeto, de modo que fique fixado e esculpido cada mínimo detalhe e cada particularidade sua. Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade. (BAKHTIN, 2010, p. 129)

Aquele conhecimento inesperado, “novo”, decorrente de uma busca implicada na relação, instrumentalizado pela metodologia narrativa, possibilitado pelo ato responsável/responsivo do indivíduo da ontologia bakhtiniana, que constitui e é constituído pelo outro por quem não é indiferente, é materializado como escrita-evento. Dizendo de outro modo, com a ajuda de um referencial semiótico posterior a Bakhtin, escrita-evento é a materialização da capacidade de modelização primária humana, também chamada capacidade de linguagem (SEBEOK, 1981; PONZIO, 2007; PONZIO; PETRILLI; CALEFATO, 2007).

Trazemos como empiria recortes de pesquisas desse grupo de pesquisa, que têm em comum o fato de o(a) pesquisador(a) ser parte, como professor(a) ou profissional da Educação, do contexto de produção dos dados, procedimento metodológico comum no grupo de pesquisa. A leitura privilegiada-mútua das pesquisas em andamento proporciona a Serodio (2014) a compreensão de que a narrativa como pesquisa potencializa a “escrita antes das letras”: Ferreira (2013), Proença (2014) e Leardine (2014).

Não é intenção tratar das características que assemelham ou diferenciam as pesquisas, mas trazer, em momento oportuno, enunciados que evidenciam a ocorrência ou o contexto propício para o surgimento da escrita-evento. Cabe dizer que essas pesquisas baseiam suas análises de dados no paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989, p. 177), para quem “a ideia principal contida nessa proposta metodológica é a de que se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”.

Serodio (2014), ao lidar com dados pertencentes à linguagem musical, escolhe aprofundar-se no estudo dos signos, traçar um “percurso interpretativo” (PONZIO; LOMUTO, 1997, p. 91):

O significado de um signo não está no signo mesmo, mas na relação com um outro signo que o interpreta, e o significado deste outro signo está na relação com um outro e assim por diante, numa corrente de interpretantes. O significado então não é separável do percurso e do sentido do percurso. Como um interpretado se relaciona, que relações tem: o que significa não é mais que isto.² (PONZIO; LOMUTO, 1997, p. 20)

Para dizer o que as crianças e jovens poderiam narrar sobre a atividade de composição musical e o que perceberiam como seu resultado, para compreender o que as composições lhes diziam diretamente, Serodio (2014) procedeu a uma interpretação “semioética” (PONZIO; PETRILLI, 2003) dos signos em relação com o percurso didático e o sentido do percurso para os estudantes e a professora-pesquisadora. Optou por buscar na semiótica, que é cara a Bakhtin, avanços e percursos onde ela se encontra com a teoria de modelização e com a semioética.

A realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais. As leis dessa realidade são as leis da comunicação semiótica e são diretamente determinadas pelo conjunto das leis sociais e econômicas. A realidade ideológica é uma superestrutura situada imediatamente acima da base econômica. A consciência individual não é o arquiteto dessa superestrutura ideológica, mas apenas um inquilino do edifício social dos signos ideológicos. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 34)

Vivemos uma crise ideológica, “a crise contemporânea é, fundamentalmente, crise do ato contemporâneo. Criou-se um abismo entre o motivo do ato e seu produto” (BAKHTIN, 2010, p. 115). Crise e conflitos são uma desorientação inicial e ao mesmo tempo uma bússola para cogitar a compreensão de uma escrita como evento. Uma “consciência individual é apenas um inquilino do edifício social dos signos ideológicos” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 34).

Baseada na teoria semiótico-antropológica da “capacidade de linguagem, isto é, a possibilidade do jogo infinito de construção

– e desconstrução – de novos mundos possíveis” (PONZIO, 2006, p. 167), Serodio (2014) se dá conta de que a narrativa verbal e a composição musical dos alunos e alunas deixam algo “escrito” e produzem conhecimento. A produção de uma expressão musical passa a ser um exercício de “escrita antes da letra” (PONZIO, 2006, p. 150) potente para a formação musical. Do mesmo modo, a produção narrativa verbal é potente para as pesquisas em Educação.

Ponzio (2006; 2010) propõe essa escrita – embora sem problematizar a pesquisa narrativa – como ato que materializa, realiza, concretiza numa forma exterior, por ser proporcionado pela capacidade de linguagem. A escrita-evento engloba e sustenta a investigação narrativa como apresentada por Connelly e Clandinin (1995), Josso (2006), Rego (2003), Passegi e Barbosa (2008) e Larrosa *et al.* (1995), e se apresenta como decorrência das pesquisas aqui trazidas para um confronto dialógico, como temos observado no grupo de pesquisa de que falamos³.

ALGUNS PAPÉIS DA PESQUISA NARRATIVA NO GRUPO DE PESQUISA

A narrativa assume muito mais do que os papéis que lhe têm sido atribuídos nos estudos de investigação narrativa, de registro, memória, reconstrução histórica, documentação do trabalho, explicitação dum acontecido, reflexão, como “caracterização dos fenômenos da natureza humana apropriado para as ciências sociais, teoria literária, história, antropologia, arte, cinema, educação, e, inclusive, alguns aspectos da biologia evolucionista” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 12-13). Esses estudiosos apontam as diferentes terminologias de acordo com diferentes funções na prática metodológica de pesquisa:

É igualmente correto falar de “investigação sobre a narrativa” ou de “investigação narrativa”. Entendemos que a narrativa é tanto o fenômeno que se investiga como o método da investigação. ‘Narrativa’ é o nome dessa qualidade que estrutura a experiência que será estudada, e é também o nome dos padrões de investigação que serão utilizados no estudo. (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 12)

Conscientes da diversidade do papel da narrativa, os autores canadenses especificam o modo como vão nomear essas distinções, focalizando as (auto)biografias, relatos de experiência e as análises discursivas desses textos. A pesquisa-narrativa, segundo os autores, é um enfoque metodológico muito elucidativo que também atinge outros campos, não verbais.

Para preservar a distinção usaremos um recurso razoável e já bem estabelecido: chamar ‘história’ ou ‘relato’ ao fenômeno e ‘narrativa’ à investigação. Assim, dizemos que as pessoas, por natureza, levam suas vidas “relatadas” e contam as histórias dessas vidas, enquanto os investigadores narrativos buscam descrever essas vidas, recolher e contar histórias sobre elas, e escrever relatos de experiência. (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 12)

Podemos complementar dizendo que Serodio (2008)⁴, já em sua dissertação de mestrado, praticava a narrativa para além de método de pesquisa, como trazem Connelly e Clandinin (1995) – como recolha ou produção de textos narrativos ou de experiências de vida narradas para a realização de análise dos dados narrativos e compilação qualitativa e/ou quantitativa dos dados. Ela dizia ser a única estratégia de pensamento possível, naquele momento, para fazer sua investigação.

No grupo de pesquisa em que esta pesquisadora participa desde 2001, partiu-se da concepção de pesquisador do professor, por Freire (1996), aprofundada na reflexão sobre o professor-pesquisador numa obra de referência organizada por Geraldí, Pereira e Fiorentini (1998), para dizer que o(a) professor(a) é o(a) legítimo(a) pesquisador(a) em Educação na/da escola, não só de sua prática docente, como pesquisador(a) dos conhecimentos produzidos por ele(a), seus alunos(as) e os(as) demais profissionais da Educação. Prosseguiram-se os estudos sobre autoria, principalmente com Foucault e Bakhtin, presentes já nas pesquisas do grupo (PRADO, 1992; GERALDI, 1993), e Bakhtin passou a fazer parte da fundamentação teórica do grupo.

Quanto ao pertencimento metodológico, a pesquisa narrativa se classifica entre as pesquisas qualitativas e se situa com as pesquisas sociológicas e as pesquisas (auto)biográficas, assim como tem características fortes da pesquisa-ação e estudo de caso (PRADO; CUNHA, 2007), incluindo, por vezes, uma diferença fundamental: constituir-se durante a pesquisa, enquanto se narra o que se deseja estudar/pesquisar.

Estando dirigida para a formação (Educação), é composta de peculiaridades, como o memorial de pesquisa (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011), que é o memorial de formação do(a) pesquisador(a) enquanto correlacionado com as atividades de pesquisa e o inventário de dados (PRADO; MORAIS, 2011). Essa é uma etapa imprescindível, pois geralmente a documentação trazida para a pesquisa é extremamente ampla, exigindo organização e algum critério de classificação, do qual emergem os objetos da pesquisa de maneira contextualizada na relação com os sujeitos que os produziram; e, o que talvez seja mais significativo, a produção narrativa de sentidos durante todo o processo se estende à parte dita analítica dos objetos de pesquisa, a qual nem sempre ocorre num determinado capítulo.

Soligo e Simas (2014, p. 413-425), num esforço de explicitação de um dos modos de se praticar a pesquisa narrativa que vai se firmando em parte do grupo, “adjetivam-na” como “pesquisa narrativa em três dimensões – na “fonte de dados, registro do percurso e modo de produção de conhecimento” (SOLIGO; SIMAS, 2014, p. 413) e trazem uma importante contribuição para a descrição metodológica da pesquisa, até por trabalharem com uma diversidade de teóricos de referência em estudos narrativos.

Cada acontecimento real-significativo no contexto da pesquisa se torna um acontecimento real-narrativo, que é retomado na leitura e no diálogo com interlocutores e produz outras narrativas até que, durante o percurso, os(as) pesquisadores(as) vão compreendendo outras perguntas embutidas naquela inicial, antes impronunciáveis.

Se fosse somente tomada como aparato técnico, a narrativa poderia se tornar mera transcrição ou mneumotécnica (YATES, 2007), no dizer de Milton José de Almeida.⁵

Desde 2008, para Serodio, a técnica de escrever narrativas com intenção formativa se torna metodologia de pesquisa no diálogo necessário, nem sempre harmonioso, como nos ensina Bakhtin (2003), com a prática de ensinar as experiências que ali acontecem e a busca de palavras que transformam a pesquisa dentro da pesquisa em outras buscas dentro dela.

A pesquisa narrativa, sendo ao mesmo tempo técnica e metodológica, mantém um diálogo constante entre a prática, a experiência e a atividade de busca de palavras para melhor se contar, talvez se tornando uma pesquisa dentro da pesquisa. E questiona o adequado, o certo e o verdadeiro de maneira narrativa, contando. [...] A disseminação da narrativa nos centros de formação inicial e/ou continuada como uma escolha válida, que pode desembocar em experiências no reconhecimento de si em relação com a escola, com os pares, com os alunos e com o lugar onde se vive. (SERODIO, 2008, p. 69, 71-72)

Nas primeiras pesquisas narrativas do grupo, “sobre bases intuitivas”, como bem explicita Pierini (2014) ao se referir à sua dissertação de mestrado, narrar se constituía numa maneira “confortável de explicitar” o que dizem os sujeitos, produtores dos objetos de análise da pesquisa.

Minha opção pela linguagem narrativa que na ocasião da tessitura da Dissertação de Mestrado repousava confortavelmente sobre bases intuitivas se reafirmava, porém, de forma fundamentada teoricamente por explicitar e instituir o que pensam os sujeitos e por produzir, a partir do tempo passado, um tempo outro que fosse vida, por promover o reaparecimento das marcas subjetivas e o estabelecimento de relações destas com os conceitos trabalhados, relações absolutamente grávidas de possibilidades de revelação dos sujeitos, para que, ao falarem de si, falassem também de tantos outros, tantas outras possibilidades de ser. (PIERINI, 2014, p. 77)

Ferreira (2013) aponta a importância do percurso narrativo na formação de professores que exige um percurso narrativo-reflexivo também para formação da formadora de professores.

Realizar uma investigação na pós-graduação, em um programa de doutoramento é, em alguma medida e em um dado momento, fazer um caminho para si (JOSSO, 2004) e em direção ao outro, re-conhecendo na própria história de vida a trajetória de formação, que revela indícios e sinais das ligações com a temática que o sujeito se propõe a pesquisar. Um caminho que se faz, fundamentalmente, por meio da escrita narrativa e de um pensar reflexivo, exercitando um olhar retrospectivo e prospectivo para as experiências rememoradas. (FERREIRA, 2013, p. 45)

Outro ponto a se considerar sobre a narrativa como metodologia de pesquisa nesse grupo de pesquisa é que, quase que na totalidade, são pesquisas da própria prática ou aspectos dela, o que, em se tratando de pesquisas em Educação, é uma condição que legitima a pesquisa sobre formação.

Naquele tempo não achava possível pesquisar a própria prática, hoje encontro na metodologia da pesquisa narrativa autobiográfica o caminho que me agrada percorrer. Narrar minha experiência vai me ajudando a compreender melhor o processo que vivi e me tornou a profissional que hoje sou. (PROENÇA, 2014, p. 38)

Como podemos ver, também para Proença (2014), foi ao narrar que uma compreensão que acontecia no ato mesmo de narrar foi tomando vulto.

Consideramos importante ainda, dadas as marcas culturais, enfatizar que Serodio (2014) não trata de gênero discursivo quando fala da narrativa ou da escrita-evento. Sabemos, claro, que há um gênero que a possibilita e tem as suas regras firmadas histórico-culturalmente. Aliás, “não se sai do gênero: por mais concreto que seja, o indivíduo falante faz parte, como tal, do gênero que o identifica, e que permite uma caracterização individual dele” (PONZIO, 2010, p. 48).

Porém, a imposição genérica não deverá ser álibi para o uso da narrativa como “ação técnica” (BAKHTIN, 2010, p. 117), a qual pode ser um gênero neutro, ideal, abstrato que serve aos mais diversos interesses. Propomos o inverso: o não álibi impõe um gênero – quiçá uma alteração num gênero. Para que o mundo da vida e o mundo da cultura se constituam na dupla responsabilidade, “um tal ato não deve se contrapor à teoria e ao pensamento, mas incluí-los em si como momentos necessários, inteiramente responsáveis” (BAKHTIN, 2010, p. 117) circunstanciados e contextualizados na vida realmente vivida do(a) pesquisador(a), vida que “pode ser compreendida pela consciência somente na responsabilidade concreta” (BAKHTIN, 2010, p. 117).

Diz Ponzio (2010, p. 49):

Com Bakhtin (2003, p. 261-307, p. 264) podemos distinguir, nos gêneros discursivos, os gêneros primários ou simples, ou seja, os gêneros do diálogo cotidiano, e os gêneros secundários ou complexos, como o romance, os gêneros teatrais, etc., ou seja, todos os gêneros se configuram e objetivam as trocas cotidianas, comuns, concretas. A palavra dos gêneros primários torna-se, nos gêneros secundários, palavra configurada e perde assim sua ligação direta com o contexto real e com os objetivos da vida cotidiana e, conseqüentemente, perde o seu caráter instrumental, funcional. A palavra sai, portanto, dos lugares do discurso que a tornam monológica, por mais dialogicizada que possa ser, e nos quais é levada em consideração apenas em relação à sua capacidade de reportar-se ao objeto e à sua utilidade em relação aos interesses comunicativos do sujeito. Em vez disso, a palavra entra no contexto que a configura, e a sua relação com esse não está mais em conformidade com o interesse, não está mais baseada no que ela diz, mas no como diz; o que importa é o dizer, não o dito, não o significado, mas o significante que se torna ele mesmo significativo, assume ele mesmo significatividade/significância, valor em si. (PONZIO, 2010, p. 49)

A narrativa oral de um acontecimento em aula, amiúde para compartilhar um surpreendente fato com os estudantes no/do cotidiano escolar, reportada numa sala de professores, se distingue como gênero primário (BAKHTIN, 2003) em sua função objetiva de realizar trocas “comuns, concretas”. Ao ser configurada entre as produções de gênero secundário (gêneros científicos, filosóficos e artísticos), o contexto altera a valoração da palavra, passando a importar o ‘como’ se diz mais do que ‘o que’ se diz. É esse dizer que possibilita descobertas de intuições, impressões escondidas na alma.

Essa é, sem dúvida, uma potência da narrativa escrita que se autoimpõe ao(â) pesquisador(a) dentro de um gênero discursivo instituído na academia: valer pelo significante que se torna significativo, com valor em si, com valor de acontecimento, de evento. A narrativa docente e a pesquisa narrativa realizadas no grupo de pesquisa a que nos referimos apontam para outro tipo na divisão didática dos gêneros do discurso relativamente estáveis de Bakhtin (2003) ou, ao menos, intersecções, interferências entre eles. Esperamos ampliar o diálogo com essa nossa proposta.

SEMIÓTICA GLOBAL, SEMIOÉTICA, INTERPRETAÇÃO RESPONSÁVEL

Serodio (2014) veio a descobrir com a semioética que proceder narrativa-metodologicamente e metodológica-narrativamente é lidar com os signos da vida, assim como com a vida dos signos no mesmo ato. Do mesmo modo, lidar com a escrita da pesquisa, no sentido

que “a escritura faz parte da linguagem ‘antes que o estilete ou a pena imprima letras em tabuinhas ou em pergaminho ou em papel” (LÉVINAS, 1982⁶ *apud* PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007, p. 121), é lidar com a pesquisa da escrita, nesse mesmo sentido de interpretação narrativa como evento, vida, pensamento, ato que surge da responsividade ao outro.

Sebeok (1990⁷ *apud* PONZIO; PETRILLI, 2001, p. 7-8) afirma que semiose e vida convergem, então, repletas de signos, pesquisa e vida convergem, assim como escrita e pesquisa.

Esse é um modo de ver o caminho da pesquisa narrativa que surgiu na pesquisa narrativa de uma atividade didática do ensino de Música, na escola, contexto que deu à luz os jovens compositores e suas composições musicais na tese de doutorado da pesquisadora-professora de quem falamos.

Vamos a partir de agora trazer a responsabilidade/responsividade da escrita-evento sob o ponto de vista da semiótica global de T. A. Sebeok (1981). Para ele, todos os seres vivos usam signos porque não podem não fazê-lo, mas *o como* os usam determina *de que* signo e de que escrita dizem.

Tem-se uma visão restrita da escrita. Ela tem sido identificada com a transcrição da linguagem oral, e portanto é reduzida a simples registro, uma espécie de revestimento externo, consequentemente subalterna e servil com respeito à oralidade. Nesse sentido a escrita não seria nada mais do que uma mneumotécnica. [...] A escrita subordinada à fonação, a escrita como invólucro secundário para fixar a vocalização, está ao serviço da memória, da descrição narrativa, a serviço do sujeito nela prefixado, in-scrito e por ela descrito.⁸ (PONZIO, 2006, p. 150, tradução livre)

A escrita de que falamos, aquela que trazemos como escrita-evento, não tem o único sentido de grafia: é um ato condicionante – e anterior, inclusive – da transcrição gráfica do pensamento em signos verbais (PONZIO, 2006, p. 150), pois se trata da materialidade de uma capacidade específica da espécie humana de lidar com signos fazendo com eles coisas que têm significância.⁹

Desse modo, lidamos com signos fazendo uso necessário da capacidade de modelização primária humana, um dos principais fundamentos da semiótica, materializando-os num ato concreto também chamado escrita. O outro fundamento seria o ato ético, o cerne da semiótica. Pois a escrita é baseada na intenção de dar à existência aquilo que no contexto mais nos mobiliza na relação não indiferente com o outro com quem e para quem produzimos.

Com a escrita, assim, englobamos a grafia e a produção intelectual emotivo-volitiva, recriando ‘significancialmente’ um

contexto que nos mobilizou de modo a criar o que de outro modo seria impossível, do modo que foi.

Também nos aproximamos da simbolicidade artística¹⁰, ao criarmos modos de expressão que ao serem dirigidos ao outro chegam a conferir profundidade e sentido perspectivo:

[...] Bakhtin se referiria ao símbolo retomando uma entrada enciclopédica de S. S. Averincev, que colaborou com Bakhtin, além de editar seus escritos. Usando a conceituação de Averincev de “símbolo artístico”, Bakhtin se volta para a conexão da imagem com o símbolo, a qual “confere profundidade e sentido perspectivo”. O símbolo implica em uma “correlação dialética entre identidade e não identidade”. No símbolo, acrescenta Bakhtin, citando Averincev, “há ‘o calor do mistério que une’, justaposição do eu ao outro, o calor do amor e o frio do estranhamento. Justaposição e confronto”. Bakhtin insiste que o sentido de símbolo-imagem requer uma relação com um outro sentido e interpretação, não na base do seu contexto mais próximo, mas, mais exatamente, em um contexto remoto, um contexto distante, que abre a identidade à alteridade. Está claro que tais considerações estão proximamente conectadas àquelas feitas por Bakhtin em *Por uma filosofia do ato responsável*. (PONZIO, 2008, p. 11-12)

A simbolicidade artística que percebemos em narrativas docentes e em passagens mais ou menos frequentes das pesquisas narrativas só é possível com o outro, quem, por que nos escuta, nos compõe e para quem compomos uma música ou uma tese ou para quem contamos nossa própria vida num *dizer* narrativo. É possível *ver* essa característica em muitas das teses e dissertações do grupo de pesquisa ao qual nos referimos, inclusive por sua ligação com a arte, seja como materialidade ou alegoria (Dança, Música, Fotografia, Literatura).

Embora toda essa produção eventual da escrita como materialização da capacidade de modelização primária humana possa não ser assim conscientizada pelo produtor – o narrador da pesquisa narrativa –, dar-se conta dessas condições de produção é necessariamente parte de um conjunto de atos conscientes ou meta-semióticos do pesquisador narrativo: os atos éticos ao lidar com os signos da vida e a vida dos signos. Mesmo que ele não leia uma linha de Semiótica.

Assim, conscientemente responsiva, ou meta-semioticamente, essa relação narrativa emotivo-volitiva passa a ser por nós compreendida como lidar com signos (semiótica) e sua semiose (MORRIS, 2009) de modo não indiferente com os sujeitos e os signos da pesquisa: uma aproximação semioética.

Ao lidar com a escrita narrativa da pesquisa e a pesquisa narrativa da escrita na urgência e emergência da vida como um “plano-a-realizar”, todos aqueles que, para os pesquisadores enquanto narradores, são outros nos fazem notar a convergência da vida de quem escreve, de quem

e para quem a vida tem sentido, de quem e para quem a pesquisadora professora de Música com quem falamos realiza sua pesquisa.

Esta divisão arquitetônica do mundo em eu e em todos aqueles que para mim são outros não é passiva e casual, mas ativa e imperativa. Esta arquitetônica é tanto algo dado, como algo a-ser-realizado, porque é a arquitetônica de um evento. Essa não é dada como uma arquitetônica pronta e consolidada, na qual eu serei colocado passivamente, mas é o plano ainda-por-se-realizar, da minha orientação no existir-evento, uma arquitetônica incessante e ativamente realizada por meu ato responsável, edificada por meu ato e que encontra a sua estabilidade somente na responsabilidade do meu ato. O dever concreto é um dever arquitetônico: o dever de realizar o próprio lugar único no evento único do existir; e ele é determinado antes de tudo como oposição valorativa entre o eu e o outro. (BAKHTIN, 2010, p. 143)

A escrita narrativa como evento (também de) formação e, assim, dirigida pela realização num plano-ainda-por-se-realizar extrapola qualquer método, no sentido de “demanda” ou “ordenação”¹¹ (SERODIO, 2013).

CONCLUINDO

Com a intuição como bússola, o inevitável diálogo como boca – “quem tem boca vai à Roma” – e uma bagagem recheada de memórias e conceitos, alguns preconceitos, Serodio (2014) pôs-se a caminhar e a escrever. Talvez alguém dissesse que o que fez foi estudar com uma pergunta interior lhe conduzindo. E talvez ela concordasse. Mas esse seria um caminho, um método de pesquisa?

Então, pesquisa narrativa seria um método que se baseia no estudo de um tema em diálogo com as memórias e a materialidade dessas memórias contextualizadas e textualizadas, um diálogo único e irrepetível como as vidas o são. Seria possível conceber um método que não se repete? Sim, isso mesmo! Um método único, como um acontecimento, como um evento!?

Esse caminho acabou por se consubstanciar, para Serodio (2014), no desvelamento social da sua mente enquanto “realização do próprio lugar único no evento único do existir” (BAKHTIN, 2010, p. 143). A pesquisa narrativa, como método, ao fazer parte da formação docente e formação dos pesquisadores(as), tornaria a formação autoformação e formação com o outro, desde que tivesse uma “assinatura” feita pelo próprio(a) pesquisador(a), sob a imposição dos motivos e desejos que o(a) levou à pesquisa, onde a busca é a busca de um método/percurso, que surge na escrita.

Lembramos que sem o tal conjecturado método narrativo, Serodio (2008; 2014) afirma que não teria nem começado suas

pesquisas. O memorial, o inventário de dados, os textos/composições em contraposição com o gênero discursivo científico (dissertação e tese), e a insistente retomada desses textos/composições como dados que se tornam enunciados e voltam a ser dados em outros momentos foram um caminho com o qual dialogar e trilhar parte do percurso que a pesquisa demandava.

Esse caminho, sim, concordamos, seria um método!

Então, pesquisa narrativa seria um método que se baseia no estudo de um tema em diálogo com as memórias e a materialidade (con)textualizadas na intenção de esforço investigativo na implicação e na escrita como produtora, criadora da materialidade expressiva do pensamento para um fim que é o acabamento estético desse esforço.

A investigação narrativa em sua deriva, realizada por indivíduo não indiferente ao outro, com um propósito de fundo, se torna meio de expressão potente para o desvelamento histórico-cultural da organização social da mente, uma “expressão que organiza a atividade mental” (BAKHTIN, 2006, p. 114).

A narrativa docente está próxima de sua utilidade comunicativa, como gênero primário, cotidiano (BAKHTIN, 2003; SERODIO, 2013; PRADO, 2013) que ao entrar em contato com o “edifício social” acadêmico não perde essa função primária de comunicação do cotidiano, quando se introduzam discursos, argumentos, teorias, quando se torna um meio acadêmico de fazer pesquisa.

Não seria possível inferir que Sebeok, assim como Serodio, foi chegando aos seus enunciados enquanto escrevia, e que essa afirmação da capacidade de modelização e *the play of musement*² (*il gioco del fantasticare*, jogo de imaginação) foi produzida como num jogo de imaginação?

Narrativa, como ato de escrita, escrita como linguagem, linguagem como capacidade humana de inventar mundos, é interface de tradução do signos interiores em relação com os signos exteriores das leituras dialógicas que fazemos. São expressões inerentes à semiose humana e inscrição de um ato no *continuum* espaço-tempo relacional anteriores a qualquer semiótica (como ato de conhecimento consciente) possível.

No mesmo sentido, Serodio percebe que a escrita narrativa chega a se colocar além da formação e autoformação que anuncia a pesquisa narrativa como tem sido difundida e bem ao lado da simbolicidade artística (BAKHTIN, 2003, p. 398-399; PONZIO, 2008, p. 9-20), pois assume na dupla posição eu-outro/escrita-vida a postura da dupla responsabilidade-responsividade para com as relações do cotidiano, na dupla responsabilidade arte-vida

(BAKHTIN, 2003, XXIII), e a sua realização na resistência inerente à mútua não interpenetrabilidade, como um evento único.

Ao se manter na escuta dos outros, como movimentos em direção ao outro, ao notar a convergência da vida de quem escreve, de quem e para quem a vida significa, de quem e para quem pesquisa, se vê uma produção de signos pela (por meio da) interpretação desses signos, que é infinita, singular, individual e cultural.

E, concluindo, ao aprender a escutar movimentos e motivos ao escutar movimentos e motivos musicais decorrentes de movimentos e motivos dos alunos e alunas em suas composições, com tudo o que isso quer dizer em termos de formação de professores, formação musical das crianças e jovens, conceituação de música, de arte, Serodio nota que a escrita-evento pode emergir quando outros pesquisadores se imbuem dessa postura responsável, sejam quais forem a materialidade, os objetivos e as questões de pesquisa.

Da genérica capacidade humana, na relação social com outros por quem não somos indiferentes, nasce a singularidade do ato único, irrepitível, *sui generis*: a escrita-evento.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE/UFSCar. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução e prefácio de Roman Jakobson. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge *et al.* **Déjame que te cuente**. Barcelona: Laertes, S. A. de Ediciones, 1995.

FERREIRA, Cláudia Roberta. **Labirinto de perguntas: reflexões sobre a formação de professores na e a partir da escola**. 2013. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000919011&opt=3>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

FERREIRA, Luciana Haddad. **Educação estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação**. 2014. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000943140>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, Corinta Maria Grisólia. **Produção do Ensino e Pesquisa na Educação:** estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia. 1993. 635 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000064082&opt=4>>. Acesso em: 19 maio 2012.

GERALDI, Corinta Maria Grisólia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente:** Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil)

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000200012>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LEARDINE, Márcia Alexandra. **Contribuições de uma coordenadora pedagógica na promoção e co-instituição do trabalho docente coletivo.** 2014. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253969/1/Marcia%20Alexandra%20Leardine_M.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2017.

LARROSA, Jorge, *et al.* **Déjame que te cuente.** Ensayos sobre narrativa e educação. Barcelona: Laertes, S.A. Ediciones, 1995.

MORRIS, Charles. **Lineamenti di una teoria dei segni.** Tradução: Ferruccio Rossi-Landi. A cura de Susan Petrilli. Lecce, Itália: Pensa Multimedia, 2009.

PASSEGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais:** pesquisa e formação docente. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica ∞ Educação).

PIERINI, Adriana. **Os espaços de conversa:** a orientadora pedagógica e a formação com o cotidiano – com prosa e com verso, a experiência de ser *ex de sí*. 2014. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

PONZIO, Augusto. **La comunicazione.** Bari: Edizioni B. A. Graphis, 2006.

PONZIO, Augusto. **Linguistica generale, scrittura letteraria e traduzione.** Studi sul Linguaggio, sulla Comunicazione e sull'Apprendimento. Perugia: Guerra Edizioni, 2007.

PONZIO, Augusto. O símbolo e o encontro com o outro na obra de Bakhtin. Prefácio. In: BAKHTIN, Mikhail M.; DUVAKIN, Viktor. **Mikhail Bakhtin em diálogo:** conversas de 1973 com Viktor Duvakin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008, p. 9-20.

PONZIO, Augusto. **Encontro de palavras.** São Carlos: Pedro & João, 2010.

PONZIO, Augusto; LOMUTO, Michelle. **Semiotica della música**: introduzione al linguaggio musicale. Bari: B.A. Graphis, 1997.

PONZIO, Augusto; PETRILLI, Susan. **Thomas Sebeok and the signs of life**. Wayzgoose: Icon Books, 2001.

PONZIO, Augusto; PETRILLI, Susan. **Semioetica**. Roma: Meltermi, 2003.

PONZIO, Augusto; PETRILLI, Susan; CALEFATO, Patrícia. **Fundamentos de filosofia da linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrativas Pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 4, n.10, p.149-165, 2013.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Da busca de ser professor**: encontros e desencontros. 1992. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000049192&opt=3>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

PRADO; Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Barrichelo (Org.). **Percursos de autoria**: exercícios de pesquisa. Campinas: Alínea, 2007.

PRADO; Guilherme do Val Toledo; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Intenário – organizando os achados de uma pesquisa. **EntreVer**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 137-154, 2011.

PRADO; Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Org.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Prefácio de Rui Canário. Campinas: Graf. FE, 2005.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Claudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena. Narrativas pedagógicas e memoriais de formação: escritas dos profissionais da educação? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 143-153, set./dez. 2011.

PROENÇA, Heloísa Helena Martins. **Supervisão da Prática Pedagógica**: percursos formativos em parceria e diálogo com os profissionais da educação. 2014. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000931175&opt=3>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias da escola**: cultura singular e constituição de singularidades. Petrópolis: Vozes, 2003.

SEBEOK, Thomas A. **The Play of Musement**. Advances in Semiotics. Bloomington: Indiana University Press, 1981.

SERODIO, Liana Arrais. **A música, a narrativa e a formação de professores**. 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/609/1/Liana%20Arrais%20Serodio.pdf>>. Acesso em: 24 dez. 2014.

SERODIO, Liana Arrais. Composição musical como atividade didática: escuta alteritária bakhtiniana como ato cognitivo-estético-ético. In: SIMPÓSIO DE ESTÉTICA E

FILOSOFIA DA MÚSICA – SEFIM, 1., 2013, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/esteticaefilosofiadamusica>>. Acesso em: 24 dez. 2014.

SERODIO, Liana Arrais. **Composição musical, interpretação e escuta: uma aproximação semioética para a didática da música na escola básica.** 2014. 403 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253915>>. Acesso em: 3 jun. 2017.

SIMAS, Vanessa França. **A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros: caminhos partilhados na invenção de ser professora.** 2014. 248 f. Texto de Qualificação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SOLIGO, Rosaura Angélica. **A experiência da escrita no espaço virtual: a voz, a vez, uma conquista talvez.** 2015. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000962895&opt=3>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

SOLIGO, Rosaura Angélica; SIMAS, Vanessa França. Pesquisa narrativa em três dimensões. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA – CIPA, 6., 16 a 19 nov. 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2014. CD-ROM.

YATES, Frances Amelia. **A arte da memória.** Tradução de Flávia Bancher. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

NOTAS

¹ A perspectiva histórico-cultural na filosofia da linguagem bakhtiniana permeia o discurso a tal ponto que num único enunciado muitos “conceitos” de Bakhtin e seus círculos de estudos aparecem e nem sempre são referendados. Neste texto e na assunção da escrita-evento, o livro *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2010) está presente não só com suas palavras, seus enunciados, mas passou a ser, por assim dizer, uma filosofia de vida para os autores. Podemos dizer que Bakhtin nos constituiu, e, com nossos pensamentos-escritos em palavras e atos, passamos também a constituir a infinita corrente verbal em que Bakhtin colocou tantos elos, com os quais passamos a compreender a vida como “evento e não como ser-dado”.

² “Il significato di un segno non sta nel segno stesso, ma nel rapporto con un altro segno che lo interpreta, e il significato di quest’altro segno sta nel rapporto con un altro e così via, in una catena aperta di interpretanti. Il significato dunque non è separabile dal percorso e dal senso dal percorso. Come un interpretato si rapporta, che rapporti ha: che cosa significa non è che questo.” (PONZIO; LOMUTO, 1997, p. 20)

³ Citação de alguns trabalhos de grupo de pesquisa da faculdade de educação de universidade pública paulista: cf. PRADO; SOLIGO, 2005; PRADO; MORAIS, 2011; PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011; FERREIRA, C. R., 2013; FERREIRA, L. H., 2014; PROENÇA, 2014; LEARDINE, 2014; PIERINI, 2014; SIMAS, 2014 (qualification exam); SOLIGO, 2014; SOLIGO; SIMAS, 2014.

⁴ A dissertação de mestrado de Prado (1992), orientador de Serodio (2014), é texto significativo para os estudos sobre pesquisa narrativa na Educação, ainda em seus primeiros passos. na formação de professores. Prado é orientador da pesquisa de Serodio (2014). As

dissertações de mestrado de ambos foram realizadas na perspectiva da pesquisa narrativa em Educação como trataremos aqui.

5 Disciplinas ministradas na universidade estadual e cursadas pela pesquisadora em 2009, 2010 e 2012.

⁶ LÉVINAS, Emmanuel. *L'au-delà du verset*. Paris: Minuit, 1982.

⁷ SEBEOK, Thomas A. Semiotic and Communication: a dialogue with Thomas A. Sebeok. In: SWITZER, J. Y. et al. (Org.). *The Southern Communication Journal* 55, 1990, p. 391.

⁸ “Della scrittura si ha una visione ristretta. Essa è identificata con la trascrizione del linguaggio orale, e dunque è ridotta a semplice registrazione di esso, a una sorta di rivestimento esterno con una conseguente subalternità e ancillarità rispetto all’orale. In questo senso la scrittura non sarebbe altro che una mneumotecnica. [...] La scrittura subalterna alla foné, la scrittura come involucro secondario per fissare al vocalismo, è al servizio della memoria, della descrizione narrativa, al servizio del soggetto in essa prefissato, in-scritto e da essa descritto.”

⁹ *Significância* é apresentada por Barthes, a partir da consequência do caráter dialógico, da intertextualidade inexaurível do texto literário, que dá ao significado um deslocamento (PONZIO; PETRILLI; CALEFATO, 2007, p. 45). Ou seja, “com o termo ‘significação’ podemos indicar o modo de ser dos signos com nível de deslocamento. Mas damos o nome de ‘significância’ aos signos em que o deslocamento e, por conseguinte, a autonomia do significante são particularmente consistentes (*apud* BARTHES, 1971 *apud* PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007, p. 105).

¹⁰ Tentando não criar uma aura em torno da “simbolicidade artística” a que nos referimos e que vamos dizer mais à frente, trazemos Augusto Ponzio (2008). Porém, alertamos o leitor que muitas das coisas que ele diz estão em diversos livros e artigos outros, pois se fundamentam uns aos outros em conceitos e dizeres relativamente “novos”, como todo o pensamento bakhtiniano, para muitos de nós, pesquisadores em Educação.

¹¹ Verbete de dicionário de filosofia (LALANDE, 1993). As aspas presentes na referência a seguir são citações, para as quais o autor remete a sua bibliografia. Julgamos importante revelá-la aqui ao menos parcialmente.

¹² *The Play of Musement* é o título de um livro de T. Sebeok (1981).

Submetido: 24/05/2015

Aprovado: 19/03/2017

Contato:

Liana Arrais Serodio

Rua João Leme, 50. Cidade Universitária, Barão Geraldo

Campinas | SP | Brasil

CEP: 13.083-410

ARTIGO

A PRODUÇÃO SOBRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CONGRESSOS BRASILEIROS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (CBHES): UM LUGAR EM CONSTRUÇÃO

Giovani Ferreira Bezerra*

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Naviraí - MS, Brasil

Alessandra Cristina Furtado**

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados - MS, Brasil

RESUMO: O texto apresentado trata-se de artigo de revisão que empreende um balanço bibliográfico acerca dos trabalhos sobre História da Educação Especial publicados nos anais do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), no período de 2000 a 2015. Nesse balanço, pautado na metodologia da pesquisa bibliográfica e documental, os textos identificados com tal enfoque são classificados em categorias temáticas e metodológicas, além de se realizarem análises sobre os tipos de fontes, os recortes temporais e referenciais teórico-epistemológicos adotados. Constata-se que as pesquisas sobre História da Educação Especial apresentadas nas edições dos CBHEs são, ainda, exíguas, reivindicando-se maior aproximação entre os campos da História da Educação e da Educação Especial, pois a História da Educação Especial se constitui no hibridismo desses dois campos, cuja articulação poderá trazer mais respaldo e fundamentação à historiografia da Educação Especial brasileira.

Palavras-chave: Congresso Brasileiro de História da Educação. Educação Especial. Historiografia.

PRODUCTION ON HISTORY OF SPECIAL EDUCATION IN THE *CONGRESSOS BRASILEIROS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO* (CBHE): A PLACE IN CONSTRUCTION

ABSTRACT: This text is a review that undertakes a bibliographical balance on the work of Special Education History published in the annals of the *Congresso*

*Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí (UFMS/CPNV). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação, Memória e Sociedade (GEPHEMES/UFGD). Colíder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Desenvolvimento Humano e Inclusão (GEPEDHI/UFMS). E-mail: <gfbezerra@gmail.com> .

**Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação *stricto sensu* da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/FAED/UFGD). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação, Memória e Sociedade (GEPHEMES/UFGD). E-mail: <alessandra_furtad@yahoo.com.br> .

Brasileiro de História da Educação (CBHE), from 2000 to 2015. In this balance, based in the bibliographical and documentary research methodology, the texts identified with such approach are classified into thematic and methodological categories. In addition, one analyze the types of sources, temporal cuts and theoretical and adopted epistemological frameworks. It appears that research on Special Education of History presented in the issues of CBHEs is still meager, claiming a greater rapprochement between the fields of History of Education and Special Education, once Special Education of History is the hybridism of these two fields, whose articulation can bring more support and motivation to the historiography of Brazilian Special Education.

Keywords: *Congresso Brasileiro de História da Educação*. Historiography. Special Education.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta a realização de um balanço bibliográfico acerca dos trabalhos aprovados e publicados nos anais das edições do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), no que se refere especificamente à temática da História da Educação Especial brasileira. Desde o ano 2000, com periodicidade bienal, esse congresso é realizado, no Brasil, pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), em parceria com universidades e programas de pós-graduação *stricto sensu* que tenham reconhecida contribuição nos estudos e pesquisas em História da Educação. Até o momento, foram oito edições, respectivamente nos anos de 2000, 2002, 2004, 2006, 2008, 2011¹, 2013 e 2015. Sua gênese está associada aos esforços da SBHE, fundada em 1999 para constituir um espaço-tempo de intercâmbio entre os diversos pesquisadores afetos à área, em todo o país, demarcando, assim, um campo científico autônomo (BOURDIEU, 1983), hoje consolidado nacionalmente. A esse respeito, vale conferir um trecho disposto na “Apresentação” do *Caderno de Resumos do VIII CBHE*, ocorrido em 2015, segundo o qual o congresso

Trata-se de um evento itinerante que acontece alternando-se nas diversas regiões que compõem o Brasil, cujos objetivos são: congregar profissionais brasileiros que realizam atividades de pesquisa e ensino da História da Educação; promover o debate acerca de investigações realizadas na área da História da Educação; incentivar a produção de novas investigações na área da História da Educação nas várias regiões do país e contribuir para a divulgação de conhecimentos produzidos da área, especialmente aqueles relacionados ao ensino e à pesquisa neste campo. (UEM, 2015, n.p.)

Dessa feita, esse evento pode ser entendido como uma vitrine do que de mais relevante tem se produzido sobre História da Educação no Brasil, revelando as prioridades dos pesquisadores quanto à

escolha de objetos, fontes e temas “autorizados” de investigação, às tendências teórico-metodológicas e demais configurações específicas desse campo com seus agentes, “capitais” científicos, estratégias políticas e interesses legitimados ao longo do tempo (BOURDIEU, 1983). Nesse sentido, entendemos que esse seria o melhor “lugar” para perscrutarmos o estado do conhecimento sobre a História da Educação Especial no Brasil, haja vista nosso intento ser o de investigar *se e como* os historiadores da educação brasileiros – profissionais ou de ofício – têm, de alguma forma, considerado essa temática e lhe dado ou não visibilidade nas edições do congresso. Conquanto abordar a História da Educação Especial nos remete a um *intercampo* ou, mais precisamente, a um campo híbrido, partimos, pois, do princípio de que precisávamos inventariar e compreender o olhar historiográfico lançado – ou negligenciado – à Educação Especial.

Desse ponto de vista, outros lugares de produção científica, como o Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), pelas suas características, voltadas, precipuamente, para “atender a demanda emergente por novas práticas decorrente da diretriz política educacional de inclusão escolar adotada pelo país”², como também para a discussão sobre perspectivas de atendimento educacional especializado às diversas deficiências, condições atípicas e/ou necessidades educacionais especiais, não seria, portanto, a melhor opção, ainda que deva ser considerado em estudos semelhantes a esse, em outros momentos. Por ora, registre-se apenas que os CBEEs não firmaram, pelas próprias exigências pragmáticas, terapêuticas e político-pedagógicas do campo da Educação Especial e pela formação dos pesquisadores nele envolvidos, uma tradição “legítima” de trabalhos com foco nas dimensões históricas dessa modalidade de ensino, o que justifica termos nos voltado para o espaço onde essa produção pudesse ser encontrada, sob reconhecido tratamento historiográfico, qual seja, o CBHE. Tínhamos notícias de produções sobre História da Educação Especial nesse evento e, diante da significativa aparição de trabalhos nessa área, no último CBHE, do qual participamos, vislumbramos a necessidade de retroceder às suas edições anteriores, a propósito de um inventário sobre esses textos. Apresentar e analisar os dados do levantamento que realizamos é, pois, o escopo deste artigo de revisão, mediante o qual esperamos contribuir para o avanço das discussões sobre o tema.

No que tange aos procedimentos metodológicos, desenvolvemos uma pesquisa exploratória, de cunho documental e bibliográfico, acessando, pelo sítio eletrônico da SBHE, os anais dos CBHEs para a coleta dos trabalhos completos e informações desejados.

Ressaltamos, ainda, que, nessa busca, localizamos alguns trabalhos que estavam disponíveis apenas como resumos simples, mesmo que os anais onde estavam inseridos contassem com a publicação dos trabalhos completos *on-line*, tendo sido este, especificamente, o caso dos textos de Bregonci (2011), Brettas (2011), Souza (2011), Conceição (2015), Freitas (2015), Rafante (2015), Santos e Ferro (2015), Siems-Marcondes (2015a) e Torres (2015). Ressalta-se que os textos da oitava edição do CBHE, ocorrida em 2015, foram disponibilizados no sítio eletrônico do próprio evento, e não da SBHE, como os demais, na forma de caderno de resumos simples e de anais com os trabalhos completos. Por fim, vale advertir que, para esse balanço, perscrutamos tanto as comunicações individuais como aquelas organizadas em torno de comunicações coordenadas, quando assim se organizou o evento, lendo os textos selecionados na íntegra, exceto se apenas o resumo fora encontrado.

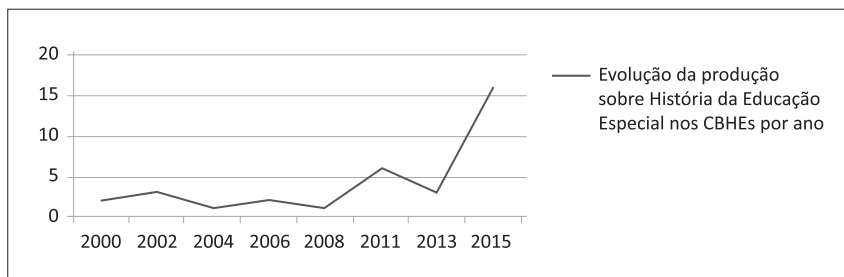
Nessas condições, empreendemos a compilação de textos que versavam sobre História da Educação Especial no período de 2000 a 2015, período que abrange todas as edições do referido congresso até a escrita deste artigo. Nossa análise dos trabalhos coligidos foi balizada pelo exame, sempre que possível, de algumas categorias, a saber: o objeto/tema de estudo, as fontes utilizadas, o recorte temporal, os referenciais teórico-epistemológicos e os procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados. Vale mencionar que apenas textos vinculados diretamente à História da Educação Especial e seu campo foram considerados. Isso significa dizer que temas mais próximos da História da Psicologia, da então chamada Higiene Mental ou da Psiquiatria, como, por exemplo, os estudos de manuais sobre problemas de aprendizagem, as práticas direcionadas aos “anormais” em sentido lato e a educação de crianças-problema, designação historicamente adotada para aquelas com transtornos de personalidade ou “desajustamento psíquico”, entre outros do gênero, não foram inventariados. Ademais, estudos que propunham discussões genéricas sobre os conceitos e práticas de exclusão e inclusão também foram descartados. Os resultados gerais são apresentados a seguir e fornecem subsídios para estudos posteriores na direção considerada.

A PRODUÇÃO SOBRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUMAS REFLEXÕES

Com base nos dados compilados, podemos constatar que, embora pareça existir uma tendência de crescimento, a distribuição dos trabalhos relacionados à História da Educação Especial nos

CBHEs ocorre de forma irregular no período considerado (2000-2015). Nas cinco primeiras edições, isto é, de 2000 a 2008, o número de comunicações propostas é praticamente constante e ínfimo, oscilando entre um e três trabalhos. Já os anos de 2011 e 2015 apresentam as maiores concentrações, respectivamente com seis e 16 títulos, intermediados, porém, pelo ano de 2013, com apenas três produções, o que, de certo modo, quebra a expectativa de aumento iniciada em 2011. Ainda sobre 2015, vale esclarecer que, pela primeira vez, houve a proposição e aceite de uma comunicação coordenada sobre História e Memória das instituições brasileiras de Educação Especial³, a qual contou com quatro trabalhos, mínimo necessário para comunicação dessa natureza, segundo as regras do evento; dois desses figuram duplicados como comunicações individuais, razão que nos levou a não computá-los duplamente. Um gráfico de linhas torna mais perceptível a evolução quantitativa das produções sobre História da Educação Especial nos CBHEs. Vejamos:

GRÁFICO 1 – Evolução da produção sobre História da Educação Especial



Fonte: Elaboração pelos autores com base nos dados dos CBHEs (2000-2015).

Mediante o exposto, pode-se observar, na oitava edição do CBHE, um movimento – ainda que tímido, se considerarmos o volume de trabalhos de todo o congresso – com vistas à demarcação de um espaço de produção e divulgação dessa temática no âmbito do CBHE. Os dados sugerem um esforço de mobilização nacional por parte de alguns estudiosos, em distintas universidades, mesmo que poucos – em termos absolutos –, para dar visibilidade ao tema nesse espaço científico, propício, em sua configuração, para as discussões em torno da História da Educação brasileira, seja esta comum ou especializada. Se retomarmos Ginzburg (1989), trata-se de um indício que não pode ser desprezado na análise, pois este nos indica que, de forma híbrida, está se configurando, por assim dizer, uma subárea da História da Educação no cenário acadêmico nacional, cuja busca por legitimação parece se dar, cada vez mais, no interior dos CBHEs

e eventos correlatos.⁴ Nesse ponto, podemos considerar, com Bourdieu (1983), que se processa, de modo lento, e salvo exceções, a constituição de um grupo de “novatos”, isto é, de pesquisadores sem tradição ou “capital” científico elevado na pesquisa historiográfica propriamente dita que, não obstante, disputa, nos últimos anos, uma posição no campo da História da Educação, tomando como foco investigativo questões pertinentes à História da Educação Especial. E, por sua vez, esse jogo de forças pode propiciar a ampliação dos objetos, das fontes e abordagens de estudo entre os interessados na pesquisa historiográfico-educacional como um todo, cumprindo-se os propósitos para os quais o evento foi criado em 2000.

Por outro lado, é preciso ponderar que essa produção, em números absolutos, é, ainda hoje, deveras pequena, ao ser cotejada com a quantidade total de trabalhos publicados nos anais dos CBHEs. Tal situação é reflexo da ambivalência em que se insere a própria pesquisa sobre História da Educação Especial, produzida na interseção ou hibridismo entre dois campos, e, ao mesmo tempo, pouco explorada por ambos. Nessas circunstâncias, temos notado a existência de um hiato que afasta os dois campos de trabalho relacionados, quais sejam, o dos historiadores da Educação, profissionais ou de ofício, e dos especialistas em Educação Especial. Pela tradição de suas formações e pelos interesses *legitimados* em seus respectivos campos, esses profissionais possuem agendas de pesquisa e referenciais teórico-metodológicos diferentes e traçam rotas em direções diversas, o que acaba cerceando o encontro entre a História, a História da Educação, o fazer historiográfico e a Educação Especial.⁵

Mesmo no campo da Educação Especial, onde poderia ser mais plausível encontrarmos produção mais substancial sobre a temática, notamos – além de alguns poucos estudos já consagrados e abundantemente citados⁶ ou, então, das produções mais recentes de Rafante (2006, 2011 e outras) e Siems-Marcondes (2013, 2014) – pouco investimento científico, nos últimos anos, em pesquisas com enfoque historiográfico. Nesse caso, é mister entender que há, principalmente, o problema básico do saber-fazer historiografia(s) no âmbito da Educação Especial. Como cita Rafante (2011, p. 11), em relação a essa modalidade de ensino, “A História da Educação Especial tem sido elaborada por profissionais que atuam nessa área”. Esses, a rigor, não possuem formação ou tradição nos domínios da ciência histórica, de modo que isso evidencia um óbice para o desenvolvimento de estudos no âmbito da própria historiografia da Educação Especial. Já os estudiosos da História da Educação não

se identificam, geralmente, com essa modalidade de ensino e seu público-alvo, o que gera o descompasso aludido.

Assim, persiste a escassez, tanto em proporções relativas quanto em termos absolutos, de trabalhos com essa preocupação, ainda que se mapeiem as produções de ambos os campos.⁷ Como bem sintetiza Siems-Marcondes (2014, n.p.), tais estudos sobre História da Educação Especial brasileira “[...] fundamentam-se na análise de documentos oficiais, na história de instituições e de dirigentes e/ou profissionais que alcançaram maior projeção na área”, indicando, em que pesem suas contribuições, “[...] a existência de um fértil campo de estudos a serem ainda construídos nesta área” (SIEMS-MARCONDES, 2014, n.p.). Tais ponderações podem ser melhor percebidas se traduzirmos em números algumas das informações aqui apresentadas, isto é, se visualizarmos as quantidades absolutas de trabalhos sobre História da Educação Especial aprovados e publicados nos anais dos CBHEs, como também se calcularmos a porcentagem representada por esses trabalhos em relação à totalidade das propostas aceitas e publicadas nas edições do evento. Para esse fim, organizamos esta tabela:

TABELA 1 – Números absolutos e relativos da produção em História da Educação Especial nos CBHEs (2000-2015)

Edição do CBHE	Total de trabalhos aprovados e publicados ^a (=100%)	Total de trabalhos sobre História da Educação Especial aprovados e publicados	Porcentagem dos trabalhos sobre História da Educação Especial em relação ao universo do Congresso (%) ^a
I	172	2	1,16%
II	377	3	0,80%
III	418	1	0,24%
IV	457	2	0,44%
V	783	1	0,13%
VI	876	6	0,68%
VII	698	3	0,43%
VIII	886	16	1,81%
Total	4.667	34	0,73%

Fonte: Elaboração pelos autores com base nos dados dos CBHEs (2000-2015).

No tocante aos temas abordados pelos textos compilados a partir dos referidos anais, buscamos organizá-los em algumas categorias

temáticas adaptadas por nós, que não se enquadram, necessariamente, na proposta de eixos temáticos definidos pelos CBHEs, porquanto esses surgem de motivações distintas, relacionados à composição dos eventos e aos interesses investigativos privilegiados pela e na área de História da Educação *lato sensu*, no transcorrer do período delimitado. Ressaltamos também o risco e as ambivalências de qualquer categorização *a posteriori*, feita à revelia dos autores dos próprios textos, embora pensemos que, em contrapartida, essa prática possa mediar a emergência de novas abordagens e escolhas investigativas em relação à pesquisa histórico-educacional, especialmente no caso da historiografia da Educação Especial, fornecendo uma espécie de mapa do caminho já percorrido. Esse mapa, por sua vez, pode vir a ser uma referência ou instrumento útil para que outras rotas sejam traçadas, em busca de se explorar lugares pouco visitados e, assim, superar lacunas existentes nesse campo.

PESQUISAS SOBRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CBHEs: PROPONDO UM INVENTÁRIO

Feitas as ponderações citadas, pudemos classificar os trabalhos sobre História da Educação Especial aceitos nos CBHEs em categorias temáticas, distribuídos quantitativamente conforme a tabela a seguir. Nessa distribuição quantitativa, cumpre advertir, ainda, que, em alguns casos, um mesmo trabalho recebeu mais de uma classificação, em virtude do(s) enfoque(s) predominante(s). Vejamos:

TABELA 2 – Quantidade de trabalhos sobre História da Educação Especial publicados nos CBHEs (2000-2015) por categorias temáticas

Categorias	Quantidade de trabalhos
História das Instituições e Práticas Educacionais Especializadas	15
Estado e História das Políticas Públicas de Educação Especial/Inclusão Escolar	11
História da Educação de Surdos	8
História da Formação e do Trabalho Docente em Educação Especial	7
História dos Intelectuais da Educação Especial, suas Ideias e Ações	4
Estudo Comparado e História da Educação Especial	2
História do Currículo em Educação Especial	1

Fonte: Elaboração pelos autores deste artigo.

A categoria “História das Instituições e Práticas Educacionais Especializadas” tem sido a mais promissora nos estudos sobre História da Educação Especial, ao se analisar toda a produção referente a essa temática nos CBHEs ocorridos entre 2000 e 2015, acompanhando uma tendência mais ampla da historiografia educacional, que, desde os anos de 1990, no Brasil, tem se empenhado significativamente na (re)construção da história e memória das instituições escolares e/ou educativas, especialmente pelo impacto da renovação historiográfica promovida pela vertente da Nova História Cultural e mesmo de interpretações menos ortodoxas do marxismo. Nessa categoria, inserem-se, portanto, todos os trabalhos que, entre seus objetivos e propósitos fundamentais, abordam a gênese, constituição, funcionamento, perfil, representações e/ou perspectivas filosófico-pedagógicas de instituições educacionais brasileiras, formais ou não formais, públicas ou privado-filantrópicas, que desenvolveram e/ou desenvolvem práticas educacionais especializadas para o público-alvo da Educação Especial, quer seja, para os sujeitos com deficiência ou outras condições atípicas do desenvolvimento humano. Representam referida categoria os trabalhos de: Lima (2000); Zimmermann e Cunha (2002); Vieira (2006); Souza (2011); Brettas (2011); Gianini (2013); Lino (2015a); Santos e Ferro (2015); França e Barros (2015); Conceição (2015); Bezerra *et al.* (2015); Rafante (2015); Figueira (2015); Bezerra (2015); e Maciel (2015). Ressalte-se que a maior incidência de trabalhos com esse enfoque se dá em 2015 (n=9); logo, de forma tardia, se lembrarmos que as pesquisas sobre história das instituições educacionais/escolares, não diretamente envolvidas com práticas de Educação Especial, já vinham se destacando desde o I CBHE, em cuja organização já se previra o eixo “Instituições Educacionais”, o qual, de modo mais ou menos explícito, subsistirá ao longo das edições do evento.¹⁰

Em segundo lugar, notamos a contribuição expressiva da categoria “Estado e História das Políticas Públicas de Educação Especial/Inclusão Escolar”, que congrega 11 trabalhos (NERES, 2002; 2006; VIEIRA, 2006; TOSCANO, 2008; BREGONCI, 2011; SOBRINHO; PANTALEÃO, 2011; LINO, 2015b; FERRAZZO *et al.*, 2015; SIEMS-MARCONDES, 2015a; 2015b; RAFANTE, 2015). Nessa categoria, agrupamos todos os textos encontrados que se referiam, com mais ênfase, ao papel, atuação, impacto e influência ou negligência do Estado/poder público, entendido enquanto instância reguladora governamental, na proposição, implementação, encaminhamento e/ou financiamento de políticas públicas na área da Educação Especial. Essa, como se sabe, desde os anos

de 1990, tem sido embasada, em nosso país, pela perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais no espaço-tempo das escolas comuns, em vez do atendimento em instituições ou classes segregadas, como outrora ocorria. A incidência considerável dessa categoria temática revela, pois, a situação hodierna do país, que, não sem resistências e conflitos, vivencia um processo de reestruturação político-educacional, com vistas a possibilitar a todos os estudantes, com ou sem necessidades educacionais especiais, ingresso e permanência nas classes comuns das redes públicas de ensino, sob a égide do que se convencionou denominar “educação inclusiva” (BRASIL, 2008).

As categorias temáticas “História da Educação de Surdos” e “História da Formação e Trabalho Docente em Educação Especial” aparecem muito próximas quantitativamente, respectivamente com oito e sete trabalhos, o que evidencia, aliás, sua íntima relação, pois alguns desses trabalhos abordavam, justamente, a formação e/ou prática pedagógica de professores em relação a alunos surdos (FREITAS, 2015; TORRES, 2015; BLANCO, 2015). Em “História da Educação de Surdos”, agrupamos todos os textos que remetiam, especificamente, a aspectos histórico-políticos concernentes aos processos de formação docente, concepções pedagógicas e/ou sobre o desenvolvimento e organização de práticas educativas especializadas para os indivíduos com surdez/deficiência auditiva (SOUZA, 2002; 2011; BREGONCI, 2011; LIMA, 2013; GIANINI, 2013; FREITAS, 2015; TORRES, 2015; BLANCO, 2015). A frequência com que tal condição era destacada nos trabalhos motivou-nos a compor essa categoria, incidência que não ocorreu de forma tão notável no caso de outras deficiências/condições humanas. De fato, os estudos em torno da educação de surdos têm sido muito frequentes, com a emergência da proposta de inclusão escolar a partir da década de 1990, como já apontaram outros balanços bibliográficos da área de Educação Especial (FERREIRA; BUENO, 2011), confirmando-se a mesma lógica nos CBHEs.

Chama atenção, ainda, que, dos trabalhos aceitos nas sucessivas edições desse evento envolvendo História da Educação Especial, no intervalo de tempo aqui perscrutado, a educação de surdos esteve representada, desde 2011, sempre por mais de uma comunicação, observando-se que, dos três trabalhos coligidos em 2013, dois enfocam essa deficiência. A título de comparação, nota-se que outras necessidades educacionais especiais são abordadas de modo muito esporádico, sendo a educação de crianças com deficiência física destacada, de maneira explícita e nuclear, apenas por

Blanco (2013). A deficiência visual/cegueira, de modo indireto ou como pano de fundo, esteve presente em algumas comunicações, a saber: Lino (2015a), Conceição (2015) e Maciel (2015). Por isso, não criamos outras categorias mais específicas.

Sob a designação de “História da Formação e do Trabalho Docente em Educação Especial” foram reunidos os textos que priorizaram reflexões sobre cursos e/ou práticas especializadas de trabalho e formação docentes, trajetórias profissionais de professores e/ou suas experiências didático-pedagógicas desenvolvidas junto a alunos público-alvo da Educação Especial. Observe-se que o núcleo desses textos é a própria ação e profissão docentes, em determinados períodos e conjunturas histórico-institucionais, justificando sua inserção em uma categoria própria, representada pelos textos de Blanco (2013, 2015), Freitas (2015), Torres (2015), Siems-Marcondes (2015b), Conceição (2015) e Maciel (2015).

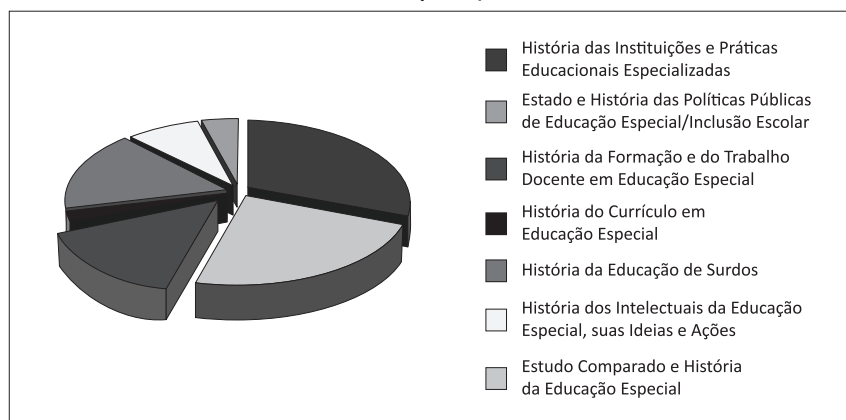
Em seguida, a categoria “História dos Intelectuais da Educação Especial, suas Ideias e Ações” registra apenas quatro trabalhos. Foram assim designados por colocarem em destaque o pensamento pedagógico, as realizações e ideias de figuras consideradas proeminentes na área da História da Educação Especial, como Tobias Rabelo Leite, diretor do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro, no período de 1868-1896 (SOUZA, 2011) e Helena Antipoff, educadora russa que atuou no Brasil, entre as décadas de 1930 a 1970, organizando serviços pioneiros de atendimento especializado aos “excepcionais”, mediante a criação das Sociedades Pestalozzi e outras iniciativas (LOURENÇO; CAMPOS, 2000; BRETITAS, 2011; RAFANTE; LOPES, 2011a).

Por fim, as categorias menos frequentes foram “História do Currículo em Educação Especial” e “Estudo Comparado e História da Educação Especial”, respectivamente, com um e dois trabalhos. Nesta, estão os textos de Lancillotti (2004) e Silva (2011). Lancillotti (2004) retoma aspectos históricos inerentes à constituição da Educação Especial realizando um contraponto entre a educação regular, pautada no ensino comum, massificado e homogeneizante, e a educação especial, que requer práticas individualizadas de organização do trabalho didático. Já Silva (2011) realiza estudo comparado de dois documentos curriculares produzidos, no Brasil, pelo Ministério da Educação, respectivamente nos anos de 1979 e 1999 para a educação de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais.

Nesse mesmo trabalho, Silva (2011) apresenta a particularidade de contemplar um campo emergente nos estudos histórico-sociológicos, embora pouco disseminado, ainda, em nosso país,

qual seja, a História do Currículo. Por isso, foi criada uma categoria exclusiva para ressaltar o enfoque pouco comum, sobretudo quando aplicado à História da Educação Especial, o que se coloca, portanto, como um indicativo de mais estudos a serem realizados nessa perspectiva, dada a sua relevância. Assim, como bem explica Silva (2011, p. 2) a respeito de seus estudos, “A partir dessas premissas, pesquisa finalizada recentemente, inscrita no campo da história do currículo, objetivou a escrita da história curricular no campo da educação especial, mas [sic], especificamente, a escolarização dos deficientes no Brasil”. O gráfico de pizza ilustra bem a distribuição quantitativa das categorias temáticas:

GRÁFICO 2 – Visualização proporcional sobre a distribuição quantitativa das categorias temáticas sobre História da Educação Especial nos CBHEs (2000-2015)



Fonte: Elaboração pelos autores deste artigo.

Em relação às fontes utilizadas nesses trabalhos, optamos por não constituir nenhuma categorização, porque isso representaria atividade bastante arriscada, uma vez que, como se sabe, pesquisa historiográfica não se faz, geralmente, recorrendo-se apenas a uma ou duas fontes, mas a várias delas, sendo pouco possível e não recomendável a demarcação de hierarquias entre estas. A tradição de prestigiar determinadas fontes, em especial aquelas escritas e tidas como oficiais, em detrimento de outras, consideradas de menor valor ou mesmo sem valor historiográfico, está, de certo modo, superada desde a crítica feita pelo movimento dos *Analles* à historiografia factual e positivista de fins do século XIX e começo do XX (LE GOFF, 1990). Nesses termos, importa dizer também que nem todos os trabalhos compilados deixam claro a que fontes recorrem – o que tanto pode ser um indício da presença dos “cristãos-novos” no fazer historiográfico,

para retomar aqui a expressão de Tambara (1997), como, sobretudo, da fragilidade de algumas dessas propostas de comunicação em torno da área de História da Educação Especial –, alegando ter utilizado diversas fontes. Por outro lado, estas podem ser deduzidas a partir da frequência das próprias categorias temáticas citadas.

Assim, conforme esperado, os textos referentes à “História das Instituições e Práticas Educacionais Especializadas” tiveram como principais fontes: os documentos institucionais, como atas, relatórios internos, prontuários de alunos institucionalizados, regimentos, estatutos; publicações em jornais, livros e/ou periódicos; além de documentos pessoais e relatos orais dos agentes institucionais. Os trabalhos sobre “Estado e História das Políticas Públicas de Educação Especial/Inclusão Escolar” tiveram os documentos legislativos e/ou oficiais¹¹ como fontes precípuas, embora algumas pesquisas tenham utilizado também documentos institucionais, pessoais e fontes orais. No caso dos estudos sobre “História da Educação de Surdos”, predominaram os documentos oficiais, os textos legislativos, os relatos, depoimentos autobiográficos, publicações bibliográficas pertinentes, e, em alguns casos, houve consulta a documentos de teor institucional e a periódicos. No tocante à categoria “História da Formação e do Trabalho Docente em Educação Especial”, as pesquisas se valem de narrativas autobiográficas, entrevistas e relatos, textos legislativos, documentos institucionais, como fichas de matrículas em cursos de formação, fichas funcionais de professores, regimentos e grades curriculares, além de questionário, periódicos e impressos utilizados na formação continuada de docentes, entre outras fontes mencionadas. Na categoria “História dos Intelectuais da Educação Especial, suas Ideias e Ações”, são privilegiadas fontes documentais e bibliográficas, como anais de eventos publicados em boletins institucionais, publicações escritas pelos próprios intelectuais e documentação institucional, entre outras. Nas categorias “Estudo Comparado e História da Educação Especial” e “História do Currículo em Educação Especial”, as fontes foram textos clássicos, produção historiográfica já existente sobre História da Educação e Educação Especial (LANCILLOTTI, 2004) e documentos curriculares produzidos pelo governo federal (SILVA, 2011).

Mediante o exposto, chama atenção o fato de que essas pesquisas, quando analisadas em seu conjunto, permitem depreender a escassez de investigações acadêmicas mais recentes que tomem diretamente periódicos como fonte e/ou objeto para o estudo da História da Educação Especial no Brasil, a despeito do crescimento

dessa perspectiva nos estudos sobre História da Educação em geral, sobretudo desde os anos de 1990. Para sermos mais exatos, apenas os textos de Vieira (2006), Souza (2011) e Freitas (2015) explicitam a utilização de jornais e revistas como fontes para obtenção de dados, embora isso não signifique que outros pesquisadores não os tenham também utilizados, pois, como dissemos, nem todos especificam ou detalham claramente suas fontes. Ademais, em nenhum desses três casos citados os periódicos são, em si mesmos, objetos de estudo, ocupando papel secundário na investigação. Tal possibilidade parece praticamente inexplorada entre os pesquisadores que, em nosso país, se dedicam ao trabalho historiográfico com a Educação Especial e também entre aqueles que têm estudado a imprensa periódica. Assim, do nosso entender, esse ainda é um lugar de produção a ser construído, haja vista sua relevância para a escrita e preservação da história e memória da referida modalidade educacional.

Como sabemos, a realização crescente de pesquisas sobre História da Educação por meio da imprensa periódica, especialmente aquela voltada ao segmento educacional, tem evidenciado, em nosso país, a fecundidade dessa abordagem para a compreensão da realidade brasileira, quanto às práticas, representações, projetos institucionais, tensões e perspectivas pedagógicas dos sistemas de ensino e das instituições escolares ou educativas, em diferentes momentos e contextos históricos (CATANI; BASTOS, 2002). Logo, parece-nos que, se temos estudado até aqui revistas e jornais para entender, sobretudo, a constituição histórica do ensino comum, também precisamos direcionar essa perspectiva de estudos para, mais especificamente, abordar os meandros históricos da educação dos indivíduos tachados como “excepcionais”, os quais foram/são silenciados, esquecidos e estigmatizados no decorrer do tempo. As revistas e jornais produzidos pelas instituições educacionais especializadas no atendimento a esse público, suas associações, federações ou, ainda, por empresas do segmento editorial, com enfoque na educação especial e/ou nos sujeitos por ela compreendidos, podem se constituir, sob tratamento historiográfico, em importantes objetos e/ou fontes documentais para o entendimento das práticas, representações e perspectivas encampadas, de modo particular, pela Educação Especial em nosso país. Esse trabalho, ao ser realizado, ajudar-nos-á também a compreender mais a própria tessitura histórica da educação comum, e vice-versa. Vale ressaltar, ainda, que as fontes iconográficas praticamente não foram referidas, havendo menção sobre elas no resumo de Brettas (2011).

Em relação ao recorte temporal, nem todos os textos demarcam-no com clareza – outro indício de pouca familiaridade com a pesquisa histórica e suas características – ou dialogam com períodos diversos. Fica difícil, portanto, estabelecer categorias muito definidas. Algumas pesquisas, de caráter eminentemente teórico e bibliográfico, se reportam ao século XVIII para conduzir reflexões até e/ou sobre a contemporaneidade (LANCILLOTTI, 2004; LIMA, 2013). O final do século XIX, de maneira específica, é priorizado por Souza (2011), que considera o intervalo de tempo demarcado entre 1868 e 1896. Os demais trabalhos voltam-se, majoritariamente, para o século XX, enfatizando, sobretudo, momentos da segunda metade desse século (anos de 1950 a 1990), alcançando, em alguns casos, o presente século. Vieira (2002) busca abranger todo o século XX como recorte temporal para estudar a história da educação do surdo em Sergipe. De forma mais discreta, há pesquisas que já priorizam, do ponto de vista temporal, basicamente o século XXI, mesmo que retomem ou considerem outros períodos (TOSCANO, 2008; BREGONCI, 2011; SOBRINHO; PANTALEÃO, 2011; FERRAZZO *et al.*, 2015; TORRES, 2015; LINO, 2015a; 2015b).

A década de 1920 é contemplada, de forma mais evidente, na pesquisa de Vieira (2006), que toma o período compreendido entre 1926 e 1947 em seu estudo. A década de 1930 aparece contemplada nos trabalhos de Lourenço e Campos (2000); de Brettas (2011), que considera o interregno de 1932 a 1974, e de Rafante (2015), que prioriza, em seu texto, as décadas de 1930, 1940, 1960 e 1970. A década de 1950 é enfatizada por Rafante e Lopes (2011a) e Freitas (2015). Já Lima (2000) situa seu trabalho entre as décadas de 1940 e 1960. Siems-Marcondes (2015b) se reporta, sobretudo, à década de 1980 e, em outro estudo, recorre ao intervalo de tempo balizado entre 1964 a 1985 (SIEMS-MARCONDES, 2015a). A década de 1990 é o recorte temporal específico eleito por Neres (2006), sendo considerada também, de modo explícito, por Lino (2015b), entre outros estudos que passam por ela. Blanco (2013) considera o recorte temporal de 1975-1985; Blanco (2015), de 1961 a 1974. Figueira (2015) e Gianini (2013) partem de fins da década de 1970 até o começo do século XXI, pelo que se pode depreender. Bezerra (2015) acompanha o ciclo de vida de uma instituição especial, fundada em 1967 e existente até a atualidade. Zimmermann e Cunha (2002) fazem trabalho similar, no sentido de descrever o itinerário institucional de uma escola de educação especial no período de 1954 a 2002, ao passo que França e Barros (2015) o fazem no período de 1982 a 2000. O intervalo de

tempo delimitado entre 1985 e 1990 foi adotado por Santos e Ferro (2015). Silva (2011) compara fins dos anos 1970 com fins dos anos 1990. Maciel (2015), por sua vez, recorre a uma temporalização que abrange, especificamente, os anos de 1980, 1984, 1993, 2006 e 2014.

Desse modo, podemos depreender, mediante o panorama exposto, ainda que com algumas lacunas, que a primeira metade do século XX (1901 a 1950) e períodos mais recuados no tempo, inclusive o século XIX, são pouco explorados na historiografia da Educação Especial brasileira, revelando a necessidade de se empreender mais estudos nessa direção. Aqui, porém, é preciso ponderar que centralidade das pesquisas em momentos históricos mais recentes tem se configurado, na verdade, como uma característica distintiva desse campo, porque as primeiras iniciativas oficiais voltadas para o atendimento a pessoas com deficiência remontam, no Brasil, ao começo da segunda metade do século XIX (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2006). Isso não significa, todavia, que, antes, não fossem, de alguma forma, atendidas em antigos hospitais, Santas Casas de Misericórdia, asilos, orfanatos ou, ainda, recolhidas pelas rodas de expostos, como sugere Jannuzzi (2006).

Nessas circunstâncias, as fontes até o século XIX são praticamente escassas, pouco acessíveis, dispersas, ambíguas e demandariam ingente esforço de pesquisadores envolvidos com o tema, embora ainda assim se possa investir nesses estudos, que seriam esclarecedores sobre as primeiras formas de cuidado e assistência devotadas ou não aos indivíduos considerados “excepcionais”. Jannuzzi (2006) dá algumas pistas de instituições e propõe hipóteses que poderiam se configurar em objetos de pesquisas mais aprofundadas, em caráter monográfico, para melhor se compreender a História da Educação Especial brasileira.

Além disso, deve-se ter em vista que a incorporação dessa modalidade de ensino no âmbito das políticas públicas nacionais só ocorre, de forma mais articulada, a partir da década de 1960, notadamente nos anos de 1970, com a criação, em 1973, pelo governo federal, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculado diretamente ao então Ministério da Educação e Cultura (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2006). Logo, as investigações a partir dessas décadas tornam-se mais plausíveis, devido às maiores possibilidades de acesso a documentos e publicações oficiais, fontes orais e iconográficas, entre outras. Posteriormente, a década de 1990, com o advento da inclusão escolar, trouxe ainda mais interesse para as questões políticas e governamentais que envolvem esse campo.

Ora, é isso que transparece nos resultados deste levantamento, quanto aos recortes temporais mais comumente adotados pelos pesquisadores. O recuo às décadas de 1930, 1940 e 1950, embora significativo do ponto de vista historiográfico, é pouco exercitado e, em geral, ligado ao trabalho da educadora Helena Antipoff no Brasil. Hipoteticamente, entendemos que tal situação ocorra porque as fontes para o estudo desses períodos remetem não aos arquivos e documentos públicos, mas, sobretudo, às instituições privado-filantrópicas que se ocupavam do trabalho com os chamados “deficientes” nessa época. Conforme lembra Jannuzzi (2006, p, 139), “No Brasil, [...] associações filantrópicas já vinham organizando-se desde a década de 1930, incrementando-se a partir de 1950”. Por certo, tais peculiaridades da História da Educação Especial brasileira suscitam algumas dificuldades e prioridades ao trabalho dos historiadores interessados na área, como ora se depreende. Nossa análise é corroborada pelas reflexões de Rafante e Lopes (2011b, n.p.), pois, segundo as autoras,

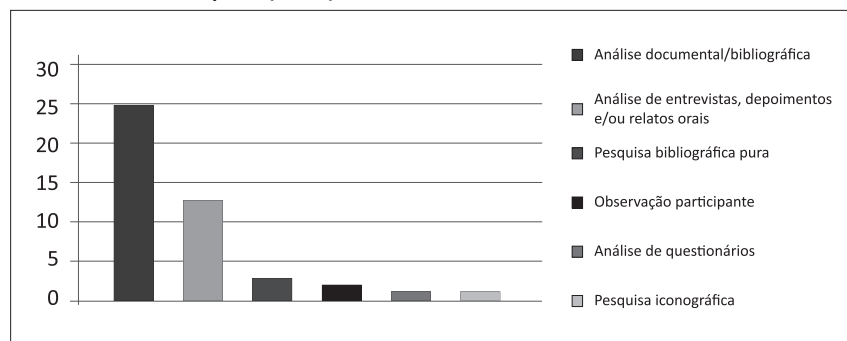
Em geral, os trabalhos que tratam da História da Educação Especial no Brasil tomam, como ponto de partida, as ações das esferas governamentais e, considerando que a Educação Especial ganhou espaço nos programas governamentais nas décadas de 1960 e 1970, os estudos privilegiam as análises a partir desse período. Alguns pesquisadores propõem periodizações, cuja classificação atribui uma imagem pouco significativa para os períodos anteriores à década de 1970, começando a configurar certa relevância o final da década de 1950.

Em seguida, cabe discutir sobre os referenciais teórico-epistemológicos indicados pelas pesquisas levantadas neste artigo. Outra vez, constatamos que poucos trabalhos explicitam as bases ou abordagens teóricas empregadas, aspecto que também revela alguns limites dessas produções e sua frágil inserção ou pertinência no campo da historiografia educacional. Nesses termos, Lima (2000) adota perspectiva de análise delineada por Foucault; Souza (2011) e Bezerra (2015) filiam seu estudo à História Cultural; Brettas (2011) emprega a sociologia compreensiva de Max Weber; e, Sobrinho e Pantaleão (2011), a sociologia figuracional de Norbert Elias. Silva (2011) se embasa na Teoria Crítica do Currículo. Gianini (2013) e Maciel (2015) encampam uma perspectiva sócio-histórica. Siems-Marcondes (2015a; 2015b) adota a perspectiva historiográfica de Edward Palmer Thompson, caracterizada pela “história vista de baixo”. A abordagem socioantropológica da surdez é a matriz teórica a que recorre Torres (2015). Ferrazzo *et al.* (2015) se pautam no materialismo histórico-dialético, assim como Rafante (2015), posto que esta autora assegura

balizar sua análise pelos referenciais de Antonio Gramsci. Nos demais casos, encontramos a não explicitação de um referencial epistemológico e/ou a mera listagem de autores, isto é, existe a menção de algumas fontes teóricas empregadas, o que não possibilita, todavia, parâmetros de análise ou agrupamento categorial.

Por fim, resta-nos empreender algumas reflexões sobre os procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados utilizados pelos estudos que compilamos. Mais uma vez, empreender categorias, aqui, é uma tarefa delicada, pois nem todos os autores classificam ou explicitam seus procedimentos ou, ainda, como esperado, recorrem a mais de um deles, em busca de vários dados e fontes para fundamentar suas pesquisas. Em que pesem, porém, os riscos, podemos observar que os estudos recorrem, basicamente, a estas metodologias, pela ordem decrescente de ocorrência e procedimentos priorizados na coleta de dados, existindo trabalhos agrupados em mais de uma categoria metodológica, a saber: *análise documental*, combinada ou não com a *pesquisa bibliográfica*; *análise de entrevistas semiestruturadas*, *depoimentos e/ou relatos orais*, *com ou sem caráter autobiográfico*; *pesquisa bibliográfica pura*; *observação participante*; *análise de questionários* e *pesquisa iconográfica*. Um gráfico de colunas ajuda a ilustrar a incidência das categorias metodológicas ora elencadas:

GRÁFICO 3 – Incidência de categorias metodológicas nos estudos sobre História da Educação Especial publicados nos anais dos CBHEs (2000-2015)



Fonte: Elaboração pelos autores com base nos dados dos CBHEs (2000-2015).

Na primeira categoria, podem ser inseridos os trabalhos de Lima (2000), Lourenço e Campos (2000), Souza (2002), Zimmermann e Cunha (2002), Neres (2002, 2006), Vieira (2006), Toscano (2008), Souza (2011), Brettas (2011), Bregonci (2011), Sobrinho e Pantaleão (2011), Silva (2011), Rafante e Lopes (2011a), Siems-Marcondes (2015a; 2015b), Ferrazzo *et al.* (2015), Lino (2015a; 2015b), Freitas (2015), Torres

(2015), Santos e Ferro (2015), França e Barros (2015), Bezerra (2015) e Maciel (2015). Pode-se perceber a correlação entre as duas categorias temáticas mais incidentes e essa categoria metodológica, porquanto a pesquisa sobre história das instituições educacionais tem recorrido, em grande medida, a fontes documentais escritas, referentes à rotina institucional e seus arquivos, sendo que esse procedimento também se revela eficaz para o estudo das políticas educacionais, mediante a compilação e análise de legislações e outras publicações oficiais.

A categoria *análise de entrevistas semiestruturadas, depoimentos e/ou relatos orais, com ou sem caráter autobiográfico* deve sua incidência considerável pela conexão que mantém com os estudos sobre história das instituições educacionais, que também recorrem às narrativas e memórias de fundadores, dirigentes, ex-dirigentes, alunos, ex-alunos, participantes e funcionários desses lugares. Por outro lado, essa categoria metodológica deve, ainda, sua expressividade pelo número significativo apontado, neste balanço, de pesquisas sobre a história da formação, das práticas e do trabalho docente, as quais, em muitos casos, demandam a realização de entrevistas e a coleta de depoimentos diretamente com os professores, fontes precípuas para tal fim. Nesse rol, elencamos os trabalhos de Souza (2002), Zimmermann e Cunha (2002), Vieira (2006), Toscano (2008), Blanco (2013, 2015), Gianini (2013), Siems-Marcondes (2015a; 2015b), Freitas (2015), Maciel (2015), França e Barros (2015), e Bezerra (2015).

A *pesquisa bibliográfica pura*, isto é, sem apelo a qualquer análise de documentos, fundamentada apenas na revisão de resultados acumulados por estudos anteriores, já incorporados na literatura científica, foi o procedimento adotado por Lancillotti (2004), Lima (2013) e Figueira (2015). A *observação participante* foi uma categoria metodológica com baixíssima incidência, sendo que nela agrupamos trabalhos em que os pesquisadores afirmavam participar da realidade investigada, por sua vinculação profissional explícita a essa realidade e consequente intervenção pessoal nela (GIANINI, 2013; CONCEIÇÃO, 2015). As categorias metodológicas “Análise de questionários” e “Pesquisa iconográfica” apresentam, cada uma, um estudo apenas, respectivamente, o de Maciel (2015) e o de Brettas (2011). De fato, as duas primeiras categorias metodológicas citadas neste parágrafo são pouco habituais no trabalho historiográfico, que, por certo, lança mão de várias fontes, como já dito, e, muitas vezes, retoma tempos e espaços dos quais já não é mais possível participar, porque pertencem ao passado, subsistindo, sobretudo, pelas memórias de seus agentes e/ou pelos registros e vestígios preservados até a

contemporaneidade. Ressaltamos, no entanto, nossa surpresa com a pouca atenção dispensada às pesquisas iconográficas, que poderiam se constituir em importante ferramenta para se historiografar a História da Educação Especial brasileira, mediante coleta e análise de álbuns ou acervos de fotografias institucionais, pessoais, publicadas na imprensa, entre outras possibilidades correlatas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, realizamos um balanço bibliográfico acerca da produção científica publicada nos anais dos CBHEs, no período de 2000 a 2015, com vistas a analisar o estado do conhecimento sobre História da Educação Especial que tem circulado nas edições desse evento, referência em nosso país quanto à socialização de estudos e pesquisas sobre historiografia educacional. Os trabalhos compilados com essa temática foram exíguos, se comparados ao montante de textos presentes em cada uma das edições bianuais do evento. Mesmo quando somados, esses trabalhos chegam a pouco mais que 30, conforme nosso levantamento, representando aproximadamente 0,73% de toda a produção sobre História da Educação veiculada do I ao VIII CBHE. Por certo, é preciso ponderar que esse resultado pode ter pequenas variações, se for considerada a existência – pouco provável, cumpre dizer – de eventuais falhas a que ficam sujeitas revisões como esta. Contudo, mesmo admitidas essas circunstâncias, o panorama geral apresentado não se alteraria substancialmente.

Segundo explicamos no artigo, os estudos sobre História da Educação Especial são pouco frequentes, seja no âmbito das pesquisas gerais em História da Educação, seja no âmbito da pesquisa em Educação Especial propriamente dita, existindo certo hiato entre esses dois campos. Dessa forma, verifica-se a necessidade de maior aproximação entre ambos, com vistas a se ampliarem também as perspectivas de trabalho historiográfico em torno da Educação Especial brasileira, nos seus múltiplos aspectos, tempos, espaços e sujeitos implicados, haja vista a relevância de iniciativas como esta para a preservação da história e memória da referida modalidade educacional. Por conseguinte, esse ainda é um lugar de produção a ser construído, cuja emergência parece estar ocorrendo, mesmo que de maneira discreta, no interior dos CBHEs. Nas edições desse evento, nota-se que os pesquisadores interessados em História da Educação Especial têm investido, tática e tacitamente, se lembrarmos aqui das reflexões de Certeau (1994), na disputa por

um espaço *legítimo e legitimado* (BOURDIEU, 1983) para expor suas produções acadêmicas, como indica, sobretudo, a proposição, no último CBHE, de algo inédito até aquele momento, qual seja, uma comunicação coordenada sobre história das instituições educacionais especializadas, congregando quatro pesquisadores de universidades públicas e regiões brasileiras diferentes.

Esse lugar de produção emergente se constituirá no hibridismo peculiar entre os campos assinalados, podendo trazer contribuições importantes para o fazer historiográfico acerca da educação nacional em sua amplitude. Entretanto, para se continuar a construí-lo e torná-lo mais sustentável, caso seja este o propósito, será mister o esforço conjugado de vários pesquisadores interessados no tema, com a mobilização de saberes interdisciplinares, porquanto, como bem lembra Barros (2011, p. 46), “[...] todo objeto historiográfico entretece-se no cruzamento não de um, mas de alguns campos históricos que ajudam a constituí-lo”. A atuação articulada de historiadores – de ofício ou de profissão – e estudiosos da Educação Especial trará, certamente, maiores chances de sustentação teórico-metodológica para esse lugar híbrido a que estamos nos referindo, isto é, a História da Educação Especial.

Nesse sentido, será preciso, ainda, ter em vista que não se pode alijar da História da Educação – e, conseqüentemente, da prática historiográfica a ela dedicada – a Educação Especial, parte constitutiva daquela, com seus agentes, objetos, público-alvo, tensões, (con)formações, estratégias, táticas e relações de saber/poder característicos desse último campo. Sendo assim, parece-nos não ser adequado negligenciar, doravante, as memórias e histórias que perpassam o atendimento educacional destinado às pessoas com deficiência, inclusive no espaço-tempo do CBHE, uma das principais instâncias científicas autorizadas para reconhecer e promover a pesquisa historiográfica em nosso país. Afinal, essas pessoas também existiram e existem na História, fazendo História e sendo feitas por ela, nas diversas conjunturas do passado-presente e nas diversas instituições educacionais, não obstante tenham sido/sejam ignoradas ou preteridas por grande parte das narrativas históricas hodiernamente produzidas pela academia, seja no campo da História da Educação, seja nos domínios mesmos da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

BARROS, J. D’A. A Nova História Cultural – considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. **Cadernos de História**, Belo Horizonte,

v. 12, n. 16, 1º sem. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P2237-8871.2011v12n16p38/2958>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

BEZERRA, G. F. Um estudo sobre a história das instituições educativas especializadas em Mato Grosso do Sul: o caso da APAE/CEDEG de Campo Grande. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2015, Maringá. **Anais:** Caderno de Resumos... Maringá: SBHE/UEM, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/8cbhe/resumos/pdf/resumos_completo.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2015.

BEZERRA, G. F. *et al.* História e memória das instituições brasileiras de Educação Especial: entre práticas e representações. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2015, Maringá. **Anais...** Maringá: SBHE/UEM, 2015. Disponível em: <<http://8cbhe.com.br/anais/download/id/NjU4>>. Acesso em: 9 maio 2016.

BLANCO, L. de M. V. Um caso muito especial: a educação de crianças com deficiência física na cidade do Rio de Janeiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: SBHE/UFMT, 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/UM%20CASO%20MUITO%20ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 1º ago. 2015.

BLANCO, L. de M. V. O trabalho com alunos no estado da Guanabara (1961 a 1974). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2015, Maringá. **Anais:** Caderno de Resumos... Maringá: SBHE/UEM, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/8cbhe/resumos/pdf/resumos_completo.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2015.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu:** Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Especial – SEESP. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BREGONCI, A. de M. Trajetória da educação de surdos no estado do Espírito Santo: questões históricas e políticas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: SBHE/UFES, 2011. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/trab_1356.htm>. Acesso em: 1º ago. 2015.

BRETTAS, A. C. F. Helena Antipoff e a primeira *Sociedade Pestalozzi* do Brasil: Ibirité, MG, 1932/1974. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: SBHE/UFES, 2011. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/trab_1352.htm>. Acesso em: 1º ago. 2015.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Educação em Revista:** a Imprensa Pedagógica e a História da Educação. 1. reimpr. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONCEIÇÃO, M. M. da. A perspectiva iluminista aplicada à deficiência visual: observações de um docente de História do IBC (Instituto Benjamin Constant). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2015, Maringá. **Anais:** Caderno de Resumos... Maringá: SBHE/UEM, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/8cbhe/resumos/pdf/resumos_completo.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2015.

CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: SBHE/UFES, 2011. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/apresentacao.htm?>. Acesso em: 1º ago. 2015.

CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: SBHE/UFMT, 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2015, Maringá. **Anais...** Maringá: SBHE/UEM, 2015. Disponível em: <<http://www.8cbhe.com.br/conteudo/42/o-evento>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

FERRAZZO, G. *et al.* A Educação Especial no Plano Nacional de Educação 2011-2020: ruptura ou continuidade de uma tendência histórica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2015, Maringá. **Anais...** Maringá: SBHE/UEM, 2015. Disponível em: <<http://8cbhe.com.br/media/doc/93a08d1af8cca800ba67498f803b5d23.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2016.

FERREIRA, J. R; BUENO, J. G. S. Os 20 anos do GT educação especial: gênese, trajetória e consolidação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. espec. 1, p. 143-170, maio/ago. 2011.

FIGUEIRA, K. C. N. Pesquisas sobre instituições escolares: em foco a instituição escolar especializada. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2015, Maringá. **Anais...** Maringá: SBHE/UEM, 2015. Disponível em: <<http://8cbhe.com.br/media/doc/51373da395e50bd4642615691798f75d.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2016.

FRANÇA, V; BARROS, A. M. A. Vestígios da origem e constituição da Escola Santa Clara. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2015, Maringá. **Anais...** Maringá: SBHE/UEM, 2015. Disponível em: <<http://8cbhe.com.br/media/doc/d48f7c4636c11ae7727f8f5a2e246c4a.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2016.

FREITAS, G. de M. Curso Normal do Instituto Nacional de Educação de Surdos (1951-1957): manancial de um programa institucional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2015, Maringá. **Anais:** Caderno de Resumos... Maringá: SBHE/UEM, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/8cbhe/resumos/pdf/resumos_completo.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2015.

GIANINI, E. O percurso da educação de surdos retratado nas histórias de três instituições públicas de ensino da Paraíba. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: SBHE/UFMT, 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/O%20PERCURSO%20DA%20EDUCACAO%20DE%20SURDOS%20RETRATADO.pdf>>. Acesso em: 1º ago. 2015.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.

JANNUZZI, G. S. de M. **História da educação do deficiente mental no Brasil: 1876 a 1935**. 1985. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas. 1985.

JANUZZI, G. de M. (2004). **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

LANCILLOTTI, S. S. P. A emergência do ensino especial a partir da perspectiva da organização do trabalho didático. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: SBHE/PUCPR, 2004. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo2/075.pdf>>. Acesso em: 1º ago. 2015.

LE GOFF, J. A História Nova. In: LE GOFF, J. (Dir.). **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990. p. 25-64.

LIMA, A. L. G. História dos saberes produzidos sobre os alunos em instituições de assistência a menores na cidade de São Paulo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SBHE/UFRJ, 2000. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/node/82>>. Acesso em: 8 maio 2016.

LIMA, N. M. F. de. A Revolução Francesa e as repercussões na educação de surdos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: SBHE/UFMT, 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/04-%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20DAS%20CRIANCAS-%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20NO%20BRASIL/A%20REVOLUCAO%20FRANCESA%20E%20AS%20REPERCUSSOES%20NA%20EDUCACAO%20DE%20SURDOS.pdf>>. Acesso em: 1º ago. 2015.

LINO, M. M. Contextualizando o passado, compreendendo o presente: breve histórico do Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro e sua relação com o aluno com deficiência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2015, Maringá. **Anais: Caderno de Resumos...** Maringá: SBHE/UEM, 2015a. Disponível em: <<http://8cbhe.com.br/media/doc/52eed4092d7da6c0b7d5d038a6b6efd.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2016.

LINO, M. M. A Educação Especial no Brasil a partir de 1990: o Estado e as políticas educacionais no século XXI. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2015, Maringá. **Anais: Caderno de Resumos...** Maringá: SBHE/UEM, 2015b. Disponível em: <<http://8cbhe.com.br/media/doc/e1bf8e433b4ab3ce6d3c1b746b5275e2.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2016.

LOURENÇO, E.; CAMPOS, R. H. de F. O método da experimentação natural de Lazursky: sua aplicação nas propostas educacionais de Helena Antipoff em Minas Gerais (1932-1974). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SBHE/UFRJ, 2000. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/node/82>>. Acesso em: 8 maio 2016.

MACIEL, C. V. De alunos a professores: trajetória docente no Instituto Benjamin Constant. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2015, Maringá.

Anais... Maringá: SBHE/UEM, 2015. Disponível em: <<http://8cbhe.com.br/media/doc/cc4519f93982a992e0ab52e41ed411a0.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2016.

MAZZOTTA, M. J. da S. (1995). **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NERES, C. C. História do atendimento educacional do PNE – portador de necessidades especiais em Mato Grosso do Sul. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal: SBHE/UFRN, 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/node/82>>. Acesso em: 8 maio 2016.

NERES, C. C. A Educação Especial no Mato Grosso do Sul na Década de 1990. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: SBHE/UCG, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Celi%20Correa%20Neres%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 1º ago. 2015.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff e o ensino na capital mineira: a Fazenda do Rosário e a educação pelo trabalho dos meninos “excepcionais” de 1940 a 1948**. 260 f. São Carlos, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial do Brasil**. 2011. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

RAFANTE, H. C. As Sociedades Pestalozzi: princípios e práticas de Educação Especial e a constituição dessa área enquanto política pública no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2015, Maringá. **Anais:** Caderno de Resumos... Maringá: SBHE/UEM, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/8cbhe/resumos/pdf/resumos_completo.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2015.

RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. Helena Antipoff e a Educação Especial no Brasil: os Seminários sobre a Infância Excepcional promovidos pelas *Sociedades Pestalozzi* na década de 1950. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: SBHE/UFES, 2011a. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/trab_466.htm>. Acesso em: 1º ago. 2015.

RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. A Sociedade Pestalozzi e a Educação Especial em Minas Gerais nas décadas de 1930 e 1940. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal: Anped, 2011b. Não paginado. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-422%20int.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

SANTOS, M. A. da S.; FERRO, M. E. O processo de criação e primeiros anos de funcionamento da Associação Pestalozzi da cidade de Dourados/MS 1985-1990. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2015, Maringá. **Anais:** Caderno de Resumos... Maringá: SBHE/UEM, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/8cbhe/resumos/pdf/resumos_completo.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2015.

SIEMS-MARCONDES, M. E. R. **Educação Especial em Roraima: história, política e memória**. 2013. 359 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2013.

SIEMS-MARCONDES, M. E. R. E. P. Thompson: contribuições para a História da Educação Especial. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 10., 2014, **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2014. n.p.

SIEMS-MARCONDES, M. E. R. A “Semana do Excepcional”: perspectivas do Regime Militar na educação de pessoas com deficiência em Roraima no período 1964-1985. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2015, Maringá. **Anais: Caderno de Resumos...** Maringá: SBHE/UEM, 2015a. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/8cbhe/resumos/pdf/resumos_completo.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2015.

SIEMS-MARCONDES, M. E. R. A formação de professores para a Educação Especial: impacto das ações do Cenesp nas concepções e práticas institucionalizadas nos anos 1980 em Roraima. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2015, Maringá. **Anais...** Maringá: SBHE/UEM, 2015b. Disponível em: <<http://8cbhe.com.br/media/doc/beae0f3f113efc3bfde0b59824d98968.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2016.

SILVA, F. T. Possibilidades e limites no/do estudo comparado de documentos curriculares: a construção da História Curricular no campo da Educação Especial (1979 e 1999). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: SBHE/UFES, 2011. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/trab_1000.htm>. Acesso em: 1º ago. 2015.

SOBRINHO, R. C.; PANTALEÃO, E. O financiamento da Educação Especial no estado do Espírito Santo pós-LDBEN 9394/96: uma abordagem histórico-sociológica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: SBHE/UFES, 2011. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/trab_725.htm>. Acesso em: 1º ago. 2015.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – SBHE. Apresentação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. **Anais: Textos completos...** Vitória: SBHE/UFES, 2011. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/apresentacao.htm?>. Acesso em: 28 abr. 2017.

SOUZA, V. dos R. M. O século XX e o surdo em Sergipe. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal: SBHE/UFRN, 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/node/82>>. Acesso em: 8 maio 2016.

SOUZA, V. dos R. M. Notícias do Instituto dos Surdos-Mudos, 1868-1896. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: SBHE/UFES, 2011. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/trab_381.htm>. Acesso em: 1º ago. 2015.

TAMBARA, E. Questões Teórico- Metodológicas da História da Educação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 4., 1997, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP/HISTEDBR, 1997. [Mesa-redonda]. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos>. Acesso em: 1º ago. 2015.

TORRES, J. C. Formação de professores e educação de surdos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2015, Maringá. **Anais:** Caderno de Resumos... Maringá: SBHE/UEM, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/8cbhe/resumos/pdf/resumos_completo.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2015.

TOSCANO, C. V. A. Educação Especial e Inclusiva na rede de ensino pública estadual de Sergipe. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. **Anais...** Aracaju: SBHE/UFS/UNIT, 2008. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/trabalho_completo.php?id=956>. Acesso em: 1º ago. 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM. Apresentação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2015, Maringá. **Anais...** Maringá: SBHE/UEM, 2015. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/8cbhe/resumos/apresentacao.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

VIEIRA, A. M. D. P. Políticas públicas no Brasil: um estudo sobre as escolas para os filhos dos portadores do mal de *Hansen* na primeira metade do século XX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: SBHE/UCG, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/cixo01/Alboni%20Marisa%20Dudeque%20Pianovski%20Vieira%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 1º ago. 2015.

ZIMMERMANN, V.; CUNHA, J. L. da. Contextualizando a História da Educação Especial no Rio Grande do Sul – Escola Antônio Francisco Lisboa – um estudo de caso. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal: SBHE/UFRN, 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/node/82>>. Acesso em: 8 maio 2016.

NOTAS

¹ Deve-se, aqui, lembrar que o VI CBHE ocorreu no período de 16 a 19 de maio de 2011, “[...] evitando-se, dessa forma, a proximidade com o Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, marcado para ocorrer entre 22 e 25 de agosto de 2010, na cidade de São Luiz do Maranhão” (SBHE, 2011).

² UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR. UFSCAR sedia eventos que abordam diversos aspectos da educação especial. 16 jul. 2012. Disponível em: <<http://www.nepedeees.ufscar.br/memorias-1/eventos-gerais/Evento,%20atividades/vi-congresso-brasileiro-de-educacao-especial-ix-encontro-nacional-dos-pesquisadores-da-educacao-especial>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

³ Essa comunicação é composta de um texto geral, intitulado “História e memória das instituições brasileiras de Educação Especial: entre práticas e representações”, assinado por Bezerra *et al.* (2015), mais quatro textos individuais dos pesquisadores envolvidos. Por isso, referente a ela, são disponibilizados cinco resumos no *Caderno de Resumos do VIII CBHE*. Esse dado tem implicação direta na distribuição quantitativa dos trabalhos em categorias temáticas e em sua soma total. Assim, ao todo, consideramos 34 títulos, de 2000 a 2015.

⁴ Vale mencionar, ainda, que, de forma esparsa, alguns trabalhos sobre aspectos da História da Educação Especial têm aparecido nas últimas edições do Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (COLUBHE). Logo, seria importante investir num levantamento desses trabalhos no âmbito do COLUBHE.

⁵ Para maiores informações acerca da produção acadêmica em História da Educação Especial, consulte-se Siems-Marcondes (2013).

⁶Cf. JANUZZI, 1985, 2006[2004]; PESSOTTI, 1984; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 2005[1995].

⁷Cf. SIEMS-MARCONDES, 2013.

⁸Nesse universo, estão inclusos *todos* os trabalhos aceitos e publicados nas edições do evento, inclusive propostas de minicursos e comunicações coordenadas, quando houve. Os dados referentes às edições de 2004 até 2013 são provenientes de balanços feitos pelos próprios organizadores, conforme localizados nas páginas de apresentação de algumas dessas edições do CBHE. Vejam-se especialmente: CBHE (2011) e CBHE (2015). O balanço quantitativo dos anos 2000, 2002 e 2015 foi feito por nós, contando *todos* os trabalhos publicados nessas edições do evento, na forma de trabalhos completos ou resumos simples. No caso do VIII CBHE (2015), os trabalhos de Figueira (2015) e Bezerra (2015), como já advertido, foram considerados apenas uma vez, posto aparecerem em duplicidade. Assim procedendo, divergimos da quantidade apresentada no balanço oficial da organização do evento em 2015, que, excluindo os minicursos, afirma ter aprovado 823 trabalhos (UEM, 2015). Provavelmente, não foi considerado, nessa contagem oficial, o fato de que cada comunicação coordenada era composta por quatro ou cinco trabalhos (CBHE, 2015).

⁹Números aproximados com duas casas decimais.

¹⁰No I CBHE, previu-se, explicitamente, o eixo “Instituições Educacionais”. No II e III CBHEs, os eixos temáticos não mencionam diretamente as instituições educativas/escolares, embora se perceba a existência do eixo “Processos Educativos e Instâncias de Sociabilidade”, no II CBHE, que deve ter agrupado os trabalhos com esse enfoque. No caso do III CBHE, nota-se o eixo “Cultura escolar e práticas educacionais”, que, de certa maneira, cumpriu esse papel. Na sequência, no IV CBHE, aparece o eixo “História da profissão docente e das instituições escolares”; no V CBHE, adota-se o eixo “História da profissão docente e das instituições escolares formadoras”. Finalmente, nas três últimas edições, firma-se o eixo “História das Instituições e práticas educativas”. Uma lista completa dos eixos temáticos adotados até a sexta edição do CBHE pode ser visualizada neste endereço: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/apresentacao.htm?>. Acesso em: 28 abr. 2017. Por sua vez, o VIII CBHE repetiu os mesmos eixos temáticos do VII CBHE (2013), o que pode sugerir a possibilidade de se adotar, doravante, maior padronização no evento.

¹¹Estamos entendendo por documentos oficiais todos aqueles emanados de uma instância de poder público governamental.

Submetido: 12/11/2015

Aprovado: 17/05/2016

Contato:

Giovani Ferreira Bezerra

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Campus de Naviraí (CPNV),

Rodovia MS 141, Km 04,

Saída para Ivinhema - Cx Postal 103

Naviraí | MS | Brasil

CEP 79.950-000

ARTIGO

CONTRIBUIÇÕES PARA COMPREENDER A FORMAÇÃO NA LICENCIATURA E NA DOCÊNCIA

Marisa da Silva Dias*

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Bauru - SP, Brasil

Neusa Maria Marques de Souza**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande - MS, Brasil

RESUMO: A partir de projetos de formação de professores, integrando universidade e escolas públicas, analisam-se aspectos da atividade do licenciando e do professor, tendo por base os princípios da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade. As considerações apresentadas decorrem de resultados de pesquisas que as autoras desenvolvem nas universidades públicas em que atuam. Os dados obtidos foram dispostos e analisados em conformidade com os princípios do materialismo histórico-dialético, campo epistemológico da teoria histórico-cultural. Conclui-se que, a partir dos lugares sociais e da atividade principal em que os sujeitos se encontram, há necessidade da diferenciação dos elementos nos universos de significação de tais modalidades de formação, para que a organização do processo formativo seja intencionalmente definida em conformidade com áreas específicas de conhecimento, de modo que as ações se tornem sustentáveis para o movimento de mudança tanto de sentido quanto da ação docente que os sujeitos em formação virão a desenvolver.

Palavras-chave: Formação de professores. Licenciatura. Formação continuada. Teoria da atividade. Teoria histórico-cultural.

*Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, mestre em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Assistente doutora no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Docente e orientadora no Programa de Pós-Graduação Docência para Educação Básica, UNESP. Membro do grupo de pesquisa GEPAPE. Líder do grupo de pesquisa HEEMa. E-mail: <marisadias@fc.unesp.br > .

**Pós-doutorado em Educação Matemática pela Universidade de São Paulo (USP-SP), doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Docente colaboradora do programa de Pós-Graduação em Educação Matemática na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com vínculo de Professora Associada II aposentada. Professora Visitante do PPGECM - do programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás. Membro do grupo de pesquisa GEPAPE. E-mail: <neusamms@uol.com.br > .

CONTRIBUTIONS TO UNDERSTAND GRADUATION AND TEACHING TRAINING

ABSTRACT: This paper analyzes aspects of the students university and teachers activities based on the principles of historical-cultural and activity theory through teacher training projects, integrating university and schools public. The considerations presented are derived from research results that the authors develop in the public universities in which they work. The data obtained were arranged and analyzed in accordance with the principles of historical-dialectical materialism, epistemological field of historical-cultural theory. From the analysis of social places and the main activity of the subjects, it conclude is that there is need for differentiation of the elements that comprise the universes of meaning of forms of training is required so that the organization of the training process is performed according to specific areas of knowledge. In this way, the actions will be sustainable both for the movement of change of personal sense, as in teaching activities as the subjects in training will develop.

Keywords: Teacher training. Education degree. Continuing education. Cultural-historical activity theory. Cultural historic theory.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre as alterações necessárias para que mudanças na prática pedagógica dos professores resultem em melhoria das aprendizagens de seus alunos e, conseqüentemente, dos baixos índices de aprendizagem dos conteúdos básicos da educação escolar não têm sido suficientes para o alcance de tal intento no cenário brasileiro. Entre os questionamentos que podem ser colocados sobre esse fato, considera-se como essencial o da compreensão que se tem sobre os processos de mudança da prática de professores e os condicionantes balizadores para que isso ocorra.

Com o intuito de ampliar a visão que se tem sobre tais processos, buscou-se neste artigo, articular discussões sobre os elementos presentes em processos intencionais de formação nos cursos de licenciatura e no decorrer do exercício da profissão docente, a partir do olhar sobre a formação inicial na Licenciatura em Matemática em uma universidade pública e de formação na docência, observada em projetos caracterizados pela integração universidade/escola pública, decorrente de pesquisas desenvolvidas pelas autoras do presente artigo.

Para tal, são tomados como base os aportes da teoria histórico-cultural, com enfoque no conceito de atividade, ampliado e aprofundado por Leontiev a partir de Vigotski, de onde decorre que os processos de mudança da prática dependem das mudanças internas dos indivíduos,

que ocorrem por processos mediados em sua relação com as condições objetivas, no caso dos professores, como sujeitos que ensinam.

Os encaminhamentos e considerações apresentados são oriundos de inserções em processos nos quais as pesquisadoras desenvolvem projetos e participam de práticas destes decorrentes, nas universidades públicas em que atuam. Tanto a coleta como a produção dos dados se estabeleceram no contexto de compartilhamento de ações de estudo. Por meio de unidades de análise, os dados obtidos de observações e anotações de campo, relatos, entrevistas semiestruturadas, entre outros instrumentos utilizados, foram dispostos e analisados em conformidade com os princípios basilares do materialismo histórico-dialético¹, cujo aparato epistemológico norteia os princípios da teoria histórico-cultural.

Nessa perspectiva teórica, tais processos se vinculam às condições nas quais os indivíduos desenvolvem atividades que tenham como resultante o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Além disso, mudanças de atitude dos sujeitos a respeito da realidade dependem de transformações moduladas por abstrações e generalizações próprias de conceitos teóricos, que, segundo Davidov (1983, p. 413, grifo do autor)², são essenciais para que se opere “no **próprio** pensamento dos mesmos as premissas de relação teórica com a realidade”.

Levou-se em consideração que, além da formação como indivíduo e da mesma maneira como sujeito social, a constituição do ser professor demanda o suprimento de especificidades características da função que lhe cabe desenvolver na composição da estrutura social. Sua essência consiste em possibilitar, aos estudantes, meios para apropriação das objetivações das esferas não cotidianas. As condições institucionalizadas são então tomadas como meios para materialização de tal intento.

No caso da formação de professores, tal materialização compreende aprendizagens específicas advindas de processos intencionais de formação que estão presentes nos cursos de licenciatura e nas formações que se operam no decorrer do exercício da profissão docente. Tais processos constituem universos de significação que são organizados e definidos em conformidade com áreas específicas de conhecimento; com o objetivo de que os sujeitos aos quais se destinam, na formação inicial e na docência, apropriem-se dos conhecimentos neles implicados.

Fruto de sistemas de significação historicamente elaborados, os elementos mediadores presentes no conjunto de conteúdos cientificamente estruturados habitam tais universos de significação. A apropriação dos conteúdos se estabelece, então, nas relações dialéticas

indivíduo-coletividade e envolve superações complexas do sujeito em atividade de aprendizagem.

Como parte do coletivo, mas guardadas as características de suas individualidades, o sujeito em atividade de aprendizagem evolui para níveis de conhecimento mais elaborados, do conhecimento empírico ao conhecimento teórico, por processos de realimentação e ressignificação individual-coletivo, mediados pelas reflexões teóricas e práticas que constituem o objeto da atividade.

Ao mesmo tempo em que os conteúdos cientificamente estruturados carregam em si mesmos o potencial cultural humano e conformam-se como marco evolutivo das sociedades, em toda sua historicidade, eles exercem, na estrutura da atividade, o papel de mediadores das relações do homem com os sistemas simbólicos neles materializados. Assim, quando se apropria de tais conteúdos, o indivíduo, além disso, apropria-se de um modo de organização do pensamento universal presente nas estruturas de níveis superiores de pensamento.

Tais apropriações não são adquiridas empiricamente, por meio das ações cotidianas ligadas aos níveis de pensamento empírico, pois estão vinculadas ao pensamento teórico e dependem de processos de ensino institucionalmente organizados em que se reproduzam os significados historicamente produzidos.

Os processos em que se estruturam o pensamento empírico e o pensamento teórico se explicitam na estrutura geral da atividade, e as relações entre objetivação e apropriação dos sujeitos também se estabelecem nesse contexto. Olhando para esses processos, serão alinhavados elementos e reflexões sobre sua relevância para a conscientização dos sujeitos em formação para o ensino, a partir do olhar sobre a formação inicial e na docência.

Tomando essas asserções como entendimento basal dos encaminhamentos dessa narrativa textual, foram então pesquisados elementos que levam a compreender, na complexidade das relações estabelecidas nos movimentos de formação praticados, na licenciatura e na docência, aqueles que abarcam os universos de significação de tais modalidades de formação, inicial e na docência, que possam atuar como estruturadores da organização de ações sustentáveis ao movimento de mudança de sentido e à ação docente dos sujeitos em formação.

SINGULARIDADES DOS UNIVERSOS DE FORMAÇÃO

É fato que, no movimento de aquisição, o sujeito se apropria de algo externo ao que lhe é próprio. Para isso, estabelece padrões específicos

de organização mental, relativos às especificidades dos objetos de tal apropriação que neles se encontram cristalizados. Tais especificidades são produtos do processo histórico de produção material e intelectual humana, conceituado por Leontiev (1978) como significação.

Dialeticamente, a apropriação liga-se à objetivação, pois o homem se apropria das objetivações produzidas pelas gerações antecedentes. A objetivação é o produto da atividade humana que perdura no tempo, é relacionada à produção de instrumentos físicos e simbólicos, que medeiam a relação do homem com a natureza a fim de satisfazer necessidades inicialmente primárias, que, no decorrer do desenvolvimento humano, são por ele criadas nas relações sociais. Nesse sentido, o homem complexifica sua existência, pois, ao produzir objetos físicos e simbólicos, produz conhecimento e formas de pensamento.

Parte-se do pressuposto de que, apesar da essência dos elementos da significação, daquilo que é ensinado nas duas modalidades de formação, ser a mesma, os universos de significação de cada uma delas variam dialeticamente; e, à medida que isso ocorre, também variam as atividades dos sujeitos que as compõem. Consequentemente, seus motivos, sentidos, significações e a relação de apropriação de conceitos para o ensino são distintos na atividade, tanto dos sujeitos em formação inicial como na dos que já estão em exercício na docência.

Isso leva a considerar como necessária a diferenciação dos elementos que abarcam os universos de significação de tais modalidades de formação, inicial e na docência, de modo que a organização das ações possa dar sustentabilidade ao movimento de mudança de sentido e à ação docente que os sujeitos em formação desenvolverão.

FORMAÇÃO NA LICENCIATURA

Com o foco na preparação para a docência, apresentam-se reflexões sobre alguns aspectos da atividade do sujeito em cursos de licenciatura. A perspectiva histórico-cultural é aqui tomada como essência de tais reflexões, por ser considerada como campo teórico apropriado para compreender o fenômeno da formação docente no que se refere aos propósitos da formação humana.

Para isso, os processos de formação docente devem disponibilizar, aos sujeitos, conteúdos culturais referenciados no ato de ensinar e condições específicas a sua internalização, visto que, na perspectiva teórica por aqui adotada, os processos de apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados se dão mediados por instrumentos do meio externo.

Ressalta-se que isso não se obtém de modo espontâneo, por contato físico e por interações simples com os objetos. Depende de processos com características essenciais, que, segundo Solovieva (2004, p. 75-77), compreendem “a estrutura mediatizada, o caráter consciente e voluntário e a gênese social”. Assim, tal movimento de internalização depende de transformações de atividades externas em internas, fundamentais ao processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ao focalizar o lugar do sujeito no processo de formação inicial, entende-se que, em um olhar apressado para a realidade dos cursos de licenciatura, pode-se inicialmente pensar que o universitário não desconhece a profissão para a qual se dirige quando inicia seu curso e que, supostamente, seus motivos são convergentes com essa escolha. Em uma reflexão mais apurada, pode-se, entretanto, argumentar sobre a provisoriedade de suas escolhas e a possibilidade de terem sido definidas de modo desarticulado a tal conhecimento, como pela proximidade da sua residência à faculdade ou mesmo pela influência de amigos ou familiares. Nesse caso, a ação de prestar um vestibular para um curso de licenciatura é engendrada por um motivo compreensível³ e não eficaz, já que o motivo da escolha não coincide com o propósito ao qual o curso se dirige (LEONTIEV, 2001).

Ao acompanhar a trajetória do universitário, percebeu-se (DIAS, 2015) que é comum, no primeiro ano do curso, ele passar por conflitos em relação a sua continuidade, ou seja, uma vez imerso nas estruturas dos cursos de licenciatura é que ele conhecerá as especificidades destes e poderá confrontá-las com suas próprias necessidades. Às vezes, não há o encontro de seu motivo com o objetivo social ao qual se dirige sua formação. Quando esse encontro se confirma, o motivo compreensível poderá se transformar em eficaz.

As experiências vividas em cursos de Licenciatura em Matemática, frequentados por estas pesquisadoras, e naqueles nos quais atuam como docentes mostram que aqueles estudantes que se mantêm em tais cursos apresentam uma tendência de concentrar, quase que exclusivamente, seus esforços voltados às disciplinas de conteúdo específico. O empenho dos estudantes em disciplinas de Cálculo Diferencial e Integral, Estruturas Algébricas, Álgebra das Matrizes, Análise Real, entre outras, presentes no currículo, ocorre em detrimento de disciplinas pedagógicas, tais como: Fundamentos da Educação, Didática, Psicologia e as Práticas de Ensino, nas quais se estruturam os elementos teóricos da Educação e da organização do ensino (DIAS, 2015).

Tal fato tende a destoar do objetivo da licenciatura, cujo propósito vai, teoricamente, muito além da aprendizagem de conteúdos da matemática avançada. Pressupõe, além disso, a apropriação, pelo licenciando, da estrutura sob a qual se organiza todo o campo da Matemática, como aponta Moura (2013), o trabalho do professor não pode ser tomado por uma visão simplista da prática do ensino de um conteúdo.

O trabalho na dimensão da **práxis** implica, pelo trabalhador, o domínio completo sobre o que realiza: planejar, definir os seus instrumentos e eleger um conjunto de ações que lhe permita atingir o objetivo que idealizou. Nesse movimento, é guiado por uma teoria que lhe permite antever o resultado do que objetiva, que lhe dá a possibilidade de avaliar o resultado de suas ações. Nesse sentido, o trabalho do professor é sua atividade de ensino. (MOURA, 2013, p. 97-98)

Como esclarecem Souza, Esteves e Silva (2014) em suas pesquisas, isso também acontece com os universitários que cursam a Licenciatura em Pedagogia. As referidas autoras apontam que, nesse caso, os universitários têm privilegiado, em seus estudos, disciplinas específicas de componentes pedagógicos, colocando em segundo plano, aquelas de conteúdos que deverão ensinar. Tal tendência de desconsiderar a dimensão do objeto do trabalho do professor nos processos de formação inicial mostra que esse fenômeno não se restringe a uma área específica. Reflexões nesse sentido são essenciais para se pensar sobre mudanças nos modos de organização curricular e do ensino dos cursos de formação de professores.

Nos processos de formação acompanhados, percebe-se que variados níveis de conscientização dos estudantes sobre o objetivo dos cursos de licenciatura os têm levado a dois extremos: de um lado, há os que se **encontram** profissionalmente e de outro, aqueles que apenas assumem a postura de **passar** por certas disciplinas sem muito envolvimento. Nesse segundo caso, nota-se que a atividade do sujeito não coincide com o objetivo do curso. Por isso, é necessário intervir na direção de aproximar seus motivos com tais objetivos para que a atividade de formação se estabeleça.

Um momento considerado potencial no curso, por ser característico de elementos que podem impulsionar mudanças em relação à profissão a que se destina o curso de licenciatura, é a vivência no estágio. Essa é uma fase em que podem culminar conflitos, caso mudanças psicológicas bruscas venham a ocorrer nos universitários quando entram em contato com a realidade profissional que, futuramente, deverão enfrentar, fazendo com que o desenvolvimento do sujeito em formação adquira um caráter tempestuoso (DAVIDOV, 1988).

Nessa fase, a necessidade de se estabelecerem formas de organização institucional que tragam em si objetivações que influenciem a constituição dos universos de significação da formação à qual se destina torna-se essencial, para que análises conscientes do papel do professor, suas possibilidades e atribuições sociais possam ser apropriadas pelos sujeitos em formação. Nos contextos formativos, como é o caso das licenciaturas e do próprio estágio, os processos de comunicação da cultura estruturam-se e organizam-se de modo intencional e devem se adequar aos tempos e espaços específicos.

Nesse sentido, a cultura escolar constitui o eixo principal em torno do qual as ações de aprendizagem e o consequente desenvolvimento dos indivíduos se viabilizam, como “uma esfera particular da vida social que cria e organiza as normas ideais dos objetos, os instrumentos e a comunicação” (SOLOVIEVA, 2004, p. 140).

Por sua vez, o ambiente escolar onde os licenciandos realizam o estágio não lhes é totalmente estranho, pois, mesmo que superficialmente, conhecem sua organização, normas, atividades gerais, ou seja, não se sentem estrangeiros do ponto de vista etnográfico a essa cultura escolar. Porém, a incumbência de estagiar na escola permite-lhes uma atividade diferenciada daquela que realizaram como estudantes da educação básica, ou seja, ocupam outro lugar na atividade escolar, proveniente do devir da nova posição social, na qual o aparente pode produzir reflexões capazes de gerar novos sentidos pessoais.

O momento do estágio propicia uma manifestação de relações novas entre os conteúdos vistos nas disciplinas de formação e a atual realidade escolar. Essa relação é intencionada pelo professor das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado. Nessa fase, o licenciando percebe a necessidade de lidar com uma complexidade de elementos que vão além daqueles presentes nos chamados conteúdos específicos e pedagógicos e que transcendem aos próprios currículos das licenciaturas.

No mesmo ambiente físico que anteriormente já estudou, é possível, ao licenciando, iniciar uma análise diferenciada daquelas realizadas como estudante da educação básica e, com isso, desenvolver um processo de conscientização do novo lugar social que irá desempenhar na sua vida, como profissional. A planificação mental dessa mudança ocorre na medida da diversidade de elementos e da dinâmica de organização desses na formação do pensamento.

A relação escola básica e universidade deveria possibilitar, portanto, às instituições educativas, o cumprimento de sua função social. Ao se tomar o produto do desenvolvimento cultural como referencial de trabalho, passaria, segundo Solovieva (2004, p. 140-41), a

propiciar “o desenvolvimento do plano ideal na consciência do homem, o plano que serve como base para a herança histórica das habilidades e capacidades comunicativas, linguísticas, laborais, etc.”. Isso porque

[...] Os meios culturais – o idioma, a arte e os conhecimentos científicos – se convertem em instrumentos internos que mediatizam a psique dentro da atividade, quer dizer, em formas ideais de atividade: o ideal é a forma da coisa, porém fora desta coisa e dentro do homem em forma de atividade ativa (ILJENKOV, 1968)⁴. O desenvolvimento intelectual depende da experiência cultural do gênero humano, que o sujeito conseguiu interiorizar e converter em seus instrumentos psicológicos. (SOLOVIEVA, 2004, p. 141)

Trata-se de um movimento que não se constitui, portanto, de processos lineares, em que os sujeitos se limitam a simples reprodução dos conjuntos de normas preexistentes, ou seja, pelo processo comumente denominado por transmissão do conhecimento.⁵ Ao contrário, depende de condições em que os sujeitos interajam em atividade, por processos de realimentação e ressignificação individual-coletivo, mediados pelas questões teóricas e práticas que constituem o objeto da atividade.

Nesse sentido, desenvolver ações desconectadas da sua atividade não é suficiente para que tais transformações ocorram nos sujeitos. Como abordado anteriormente, a atividade caracteriza-se pelo objeto a que se dirige e não somente como produto de uma ação, além disso, motivo, ação, operação e objeto estão ligados por um formato específico que constitui sua estrutura. Para Leontiev (1983), a categoria da atividade, juntamente com a consciência e a personalidade, permite explicar a origem, o funcionamento e a estrutura do reflexo psíquico da realidade.

A necessidade é a origem da atividade, ela não se refere somente às questões básicas, relacionadas à sobrevivência, como também às necessidades criadas pelo indivíduo na sociedade. O motivo é gerado pela necessidade e é quem impulsiona o desenvolvimento de ações para apreensão do objeto. Essas ações são mediadas pelas operações, que são formas de pensamento já desenvolvidas e automatizadas no indivíduo, ou seja, não sofrem um processo de análise pelo próprio indivíduo durante determinada atividade. Nessa concepção, atividade externa (interpsíquica) e atividade interna (intrapíquica) estão intimamente ligadas (LEONTIEV, 1983).

No movimento universal da atividade em que em um processo de transformação mútua, conceitualmente, se relacionam necessidade ↔ motivo ↔ finalidade, a via de obtenção da finalidade “é dada pela unidade finalidade/condições (que conformam a tarefa)”. Tal processo “é gerado no movimento dialético entre atividade ↔ ação ↔ operações” (DAVIDOV, 1988, p. 31).

Nas relações processuais que se estabelecem no movimento da atividade, as ações compõem, segundo Leontiev (1983, p. 84-85), um “processo subordinado a um objetivo consciente”, que foi gerado por um motivo ligado a uma dada necessidade. Por sua vez, o objetivo, fim de cada ação que alimenta tal processo, não estabelece vínculo direto com seu próprio motivo gerador com o qual não está diretamente ligado, posto que, tal motivo se orienta na direção de satisfazer o motivo da atividade.

Pode-se dizer, então, que a atividade é constituída de um motivo gerado por dada necessidade. Essa atividade desencadeia ações e cada uma delas seguirá um objetivo próprio. Cada ação será concretizada por meio de operações, que dependerão das condições concretas de realização nas quais a atividade está inserida.

Nesse ínterim, os tipos de atividade variam, no curso do desenvolvimento humano, segundo estágios que evoluem dentro de sistemas condicionados pela atividade principal do indivíduo, que organiza e sustenta o processo psíquico no qual as principais mudanças dele se definem dentro de cada estágio.

A atividade principal é a que configura o lugar social ocupado pelo sujeito na atividade humana, esta compreendida segundo o desenvolvimento socio-histórico, ou seja, a humanização, a qual consiste na apropriação pelo indivíduo da cultura humanizada. Tal lugar social não se refere somente a uma função na sociedade, mas, dialeticamente, a atividade principal torna-se o meio de organização do pensamento, pois em torno dela o desenvolvimento se intensifica.

Nessa perspectiva, Leontiev (2001) identifica três atividades principais no desenvolvimento humano: a atividade do jogo, que compreende a fase infantil, pré-escolar; a atividade de estudo, aquela desenvolvida, sobretudo, na escola; e a atividade profissional, realizada no âmbito do trabalho.

Embora a atividade de estudo se configure desde os primeiros anos de escolarização da criança, já não é principal na fase universitária, porém, o desenvolvimento do pensamento teórico, seu conteúdo principal, não se perde. O conhecimento apreendido nessa fase relaciona-se mais estreitamente com a profissão escolhida, pela compreensão de que os conceitos a ela apresentados trazem em si elementos, neles fixados, da experiência social, das descobertas alcançadas por gerações anteriores.

A aquisição de tais elementos se dá por processos em que as experiências sociais são internalizadas em experiência individual e constituem elementos do desenvolvimento intelectual, o que demanda a organização intencional das ações didáticas. Assim, o processo

de ensino, que tem como pressuposto “a passagem do transcurso espontâneo da atividade [...] [à] atividade organizada e dirigida para o objetivo” é a via pela qual se ampliam as possibilidades de atuação posterior do indivíduo “com o conceito de maneira **consciente e voluntária**” (TALIZINA, 2009, p. 266-267, grifo do autor).

Tanto a organização do ensino como a seleção dos conteúdos e a escolha dos métodos trazem em si concepções da base teórica que justificam a natureza do processo que será conduzido. As teorias que consideram “o papel desenvolvimental do ensino e da educação no processo de formação da personalidade” são apontadas por Davidov como as que orientam “a busca dos meios psicopedagógicos com ajuda dos quais se pode exercer uma influência substancial tanto sobre o desenvolvimento psíquico geral dos estudantes como sobre o desenvolvimento de suas capacidades especiais” (DAVIDOV, 1988, p. 9).

Ao tomar por base o que foi sintetizado anteriormente, são levantadas algumas reflexões sobre a passagem da atividade de estudo para atividade de ensino (MOURA et al., 2010), como sendo a atividade principal do professor, que caracteriza seu lugar social. A constituição da profissão de professor tem sua essência no ensino; ele é um mediador entre o conhecimento teórico desenvolvido pela humanidade e o processo de apropriação deste pelos estudantes (MOURA et al., 2010). Para isso, os motivos e as ações da atividade de ensino, como planejamento e organização do ensino, estão direcionados à promoção da atividade de estudo do estudante.

A atividade de estudo compreendida a partir da concepção de Davidov e Márkova (1987b) traz importantes elementos para a fundamentação de tal passagem, tanto do ponto de vista das ações e organização do estudo do universitário para sua formação como para a constituição de sua atividade de ensino.

Partindo de suas pesquisas sobre o ensino desenvolvimental, os referidos autores dão destaque à atividade de estudo como uma importante forma de atividade. Isso, particularmente, pelo papel psicológico que apresenta na formação da capacidade dos sujeitos em avaliar suas próprias ações de modo relacional, ou seja, de reestruturar as características do conteúdo da atividade intelectual, a partir do conteúdo e da estrutura em que se desenvolve tal atividade.

Assim, consideram como seu conteúdo principal “a assimilação de procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico [...], que ocorrem sobre esta base” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987b, p. 324).

Apontam como característica dessa base um movimento organizado, cuja composição compreende determinado conteúdo

sobre o qual são desenvolvidas as ações de estudo, orientadas à identificação das relações gerais e dos conceitos-chave da área de conhecimento a que se refere; dentro de situações expressas pelas tarefas de estudo em unidade com as ações de controle e de avaliação.

Assim, os níveis de cumprimento dos componentes da atividade de estudo podem ser acompanhados quando, na tarefa de estudo, observa-se a compreensão da tarefa do professor pelo aprendiz; sua assunção para si; o planejamento autônomo da tarefa; o planejamento de um sistema de tarefas; nas ações de estudo desenvolve procedimentos para diferenciar as relações gerais do material didático e sua concretização e o registro das relações na forma de distintos modelos gráficos e símbolos; e desenvolve, nas ações de controle e avaliação, formas de autocontrole, tais como o prognóstico que se realiza antes de começar o trabalho, o acompanhamento dos passos que se cumpre durante a realização do trabalho e dos resultados que se efetua após o término do trabalho. Como tipos de autoavaliação podem ser considerados: avaliação de resultado; adequada ou não adequada; global ou diferenciada; e outros.

Desse modo, atrelado ao desdobramento de cada componente da atividade de estudo, pode-se constatar o grau de autonomia com que o aluno encara seu cumprimento e a capacidade de passar de um componente a outro. Todos os componentes podem ser seguidos em sua dinâmica evolutiva.

Tomando como referência os cursos de licenciatura de universidades públicas em que estas pesquisadoras atuam, com o objetivo de formar professores preparados ao mercado de trabalho, elas deparam com currículos originalmente idealizados por estruturas socialmente concebidas no princípio de que os sujeitos em formação disporão de tempo para realizar integralmente seus estudos, além de outras atividades circundantes à formação científico-cultural, como a participação em projetos desenvolvidos pela universidade.

Entretanto, a situação vivenciada nesses cursos apresenta uma realidade que pode ser caracterizada por três grupos de sujeitos: aqueles que só estudam, os que, além disso, também atuam como professores e os que trabalham ligados à outra área profissional que não a do ensino (DIAS, 2015). Em decorrência de tal quadro, surge a seguinte questão mobilizadora: como se organiza a atividade do licenciando nas condições concretas de sua vida, quando trabalha e estuda? (Aqui, o sentido de trabalho é considerado como um cargo que o sujeito ocupa em uma instituição para obter um salário).

Aparentemente, a ligação entre as atividades de estudo e de ensino dos sujeitos que atuam como professores pode se

tornar menos contraditória quanto à relação entre sentido pessoal e significação, do que para aqueles que trabalham em outras áreas. Enquanto a articulação entre as teorias estudadas e o movimento da prática pedagógica pode tornar-se mais estreita nas condições dos primeiros, essa possibilidade não parece tão evidente quando se consideram aqueles que atuam em outra área profissional que não a do ensino. Para estes, a distância entre os conteúdos que estudam e as necessidades com as quais se deparam no seu espaço de trabalho se apresenta divergente, dificultando a possibilidade de elevar o nível de conscientização da futura atividade docente.

Afeta, ainda, aos grupos que não se dedicam exclusivamente ao curso, o tempo reduzido que têm para desenvolver suas ações relacionadas à atividade de estudo, as quais devem ser divididas com as referentes à função que exercem no trabalho. No caso dos que atuam como professores, é provável que as necessidades prementes nos universos de significação, vinculados aos seus espaços de trabalho, sejam convergentes com sua atividade de estudo, e que tais vínculos dialeticamente se estabeleçam com sua atividade de ensino.

Já no caso dos que trabalham em outras áreas, se tomar como exemplo os licenciados em matemática que trabalham na área financeira, provavelmente, a convergência anteriormente apontada estará voltada a outro universo de significação, ou seja, as relações com o conteúdo de seu trabalho poderiam convergir com o estudo teórico de matemática financeira que realizam na universidade pelas características comuns que estabelecem, mas não necessariamente de modo vinculado com as necessidades ligadas ao ensino de tal conteúdo. Para Leontiev (1978, p. 310):

Alguns tipos de atividade são, numa dada época, dominantes e têm uma importância maior para o desenvolvimento ulterior da personalidade, outros têm menos. Uns desempenham papel essencial no desenvolvimento, outros papel secundário. Razão por que devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende não da atividade do seu conjunto, mas da atividade dominante.

Entende-se que o contexto do estágio nas licenciaturas, se bem orientado, pode caracterizar-se como um momento especial para a regulação da atividade profissional dos sujeitos. Mesmo no caso dos universitários que ainda não estão totalmente imersos nas atribuições profissionais da educação, a aproximação com o estágio tem revelado tanto em movimentos em que passam a se identificar e definir suas carreiras como docentes quanto em que passam a não se identificar e mudar sua opção profissional.

Nesse cenário, entende-se que cabe ao professor universitário adequar o planejamento de suas aulas, com a intencionalidade de

envolver os licenciandos em movimentos de “trabalho produtivo criador” (DAVIDOV, 1988, p. 84), a fim de que eles não se tornem meros reprodutores de informações.

Para isso, não basta somente se apropriar dos conhecimentos novos, mas elaborar, por meio de reflexões, análises e sínteses com os conhecimentos já interiorizados, a produção de novos motivos que, na dialética entre a significação e o sentido pessoal, venha a gerar motivos dotados de sentido. O papel do professor é o de assumir a orientação do processo de ensino-aprendizagem ao qual se integrará organicamente. Em tal processo, além da capacidade de planejar, organizar, colocar em prática e avaliar o ensino, ele compartilha significados com os sujeitos no desempenho de sua prática, “constrói, difunde ou indica uma determinada maneira de ser e fazer o mundo para aquele que chega na escola” (MOURA, 2000, p. 23).

Compartilhar significados implica o professor não só formar, mas se formar na relação indivíduo-coletivo como sujeito da ação educativa que se consubstancia como unidade formadora; que abarca o movimento de transformação tanto do estudante como do professor, os quais, imbuídos de novas aquisições, reconstroem os padrões do conhecimento científico, bem como suas atuações com os objetos do conhecimento, caracterizados na educação escolar pelos conteúdos das matérias de ensino.

Desse modo, à medida que, no processo interativo teoria-prática, o professor transforma e se transforma pelo movimento de apropriação dos conhecimentos presentes nas relações de ensino-aprendizagem, também ressignifica sua atividade de ensino e desenvolve sua consciência profissional.

Em tal ponto, enquanto, à escola, é atribuído como objetivo organizar o conjunto de conteúdos escolares que atendam às necessidades e metas estabelecidas pelo conjunto da sociedade educativa, ao professor, cabe a responsabilidade de organizar o ensino de tais conteúdos, ou seja, estruturar atividades cujas ações previstas permitam aos sujeitos estabelecer relações entre si. Em tais ações, devem estar formas de conhecimento objetivadas a fim de assegurar a apropriação de novos conceitos, pela exploração dos elementos substanciais dos conteúdos de ensino (MOURA et al., 2010).

Em síntese, a educação institucionalizada na escola torna possível a aquisição da cultura às novas gerações que passam a gerar cultura, em um movimento sócio-histórico de progressiva complexidade. A ampla análise do desenvolvimento da humanidade mostra, segundo Leontiev (1978), que, para cada nova etapa desse desenvolvimento, se encontram necessariamente vinculados, novos formatos de educação.

Na esteira das mudanças geradas por tal movimento, ampliam-se, de modo nem sempre compatível às necessidades da escola e dos professores, tampouco objetivados às necessidades da coletividade, as atribuições destinadas ao coletivo escolar e, particularmente, ao professor. Este, sem perspectivas de relacionar as ações desenvolvidas no interior da escola com suas necessidades profissionais, desvincula suas ações escolares dos motivos próprios de sua atividade, o ensino, que ocorre distanciado da práxis, porquanto resulta de práticas alienadas e alienadoras.

Para Leontiev (1978, p. 122),

A 'alienação' da vida do homem tem por consequência a discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo. Dito por outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade não concorda agora com o seu conteúdo subjetivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem. Isto confere traços psicológicos particulares à consciência.

Por fim, os contextos em que atualmente se desenvolvem a formação inicial dos professores configuram-se na complexidade das condições postas pelos contextos sociais multifacetados e demandam propostas diversificadas daquelas tradicionalmente pensadas por padrões únicos, tanto de formação como de avaliação dos produtos sociais dela resultantes; visto que as necessidades e os motivos dos grupos em formação são diversos e em conformidade com seus campos de atuação.

FORMAÇÃO NA DOCÊNCIA

Quanto à formação na docência, considera-se que esta não deve ser entendida como mero oferecimento de cursos eventuais e paralelos ao trabalho do professor, mas como uma contínua formação vinculada às necessidades que se integram ao seu exercício profissional.

Assim compreendendo, ao tratar da formação de professores na docência, refere-se a um objeto de estudo em contínuo movimento, cuja investigação exige considerar a dinamicidade que o caracteriza. Os instrumentos utilizados para a apreensão de objetos estáticos não se conformam a esse caso. Para pensar a formação contínua de professores é necessário, segundo Moura (2004), conhecer sua realidade, integrando-se ao ambiente próprio do professor como sendo parte do fenômeno. A compreensão da dinâmica dessa modalidade de formação implica, para esse autor, entender como as ações organizadas para a realização da educação escolar podem revelar seu desenvolvimento.

Quando o licenciando se torna professor e inicia sua atuação na escola, os elementos da sua experiência enquanto era estudante da educação básica e os conhecimentos específicos que fizeram parte de sua formação na universidade são por ele ressignificados. A atuação na escola propicia a manifestação de novas relações entre aquilo que ele aprendeu na universidade e a realidade escolar.

Apesar dos contatos anteriormente já estabelecidos com o ambiente escolar em que passa a desenvolver suas tarefas e práticas de ensino, como estudante universitário, as condições objetivas que regulam suas ações formadoras no período de estágio estabelecem vínculos com a intencionalidade das orientações de seus professores. Já no processo de atuação profissional, passam a ser reguladas pelas normas do trabalho, durante o qual o professor vai se apropriando de certo modo de ação docente, às vezes de forma solitária e desconectada do coletivo.

No exercício da profissão de professor, as normas, as regras e o contexto social e histórico da escola passam a se relacionar não só com a atividade de ensino que irá desenvolver, mas com elementos característicos de novas tarefas que são de sua responsabilidade como professor, ou seja, que compõem e constituem seu trabalho.

A atividade de ensino que tem como tarefa desenvolver dependerá de sua atividade de estudo como indivíduo em formação no trabalho, de cuja aprendizagem dependerá a aprendizagem de seus alunos.

Sua estrutura – tarefas, operações e ações de estudo – estará direcionada à assimilação de diferentes conhecimentos teóricos ligados à necessidade de ensinar, de modo que as tarefas de estudo voltadas a tal finalidade deverão propiciar formas de organização que explorem os princípios gerais de ação que os levem à resolução dos diferentes problemas concretos e particulares.

É no processo de realização sistemática da atividade de estudo que se abre a possibilidade, ao professor, de uma formação mais intensa das operações mentais de caráter teórico em oposição àquelas em que os conhecimentos são apresentados segundo procedimentos tradicionais. É necessário, portanto, para tal formação, organizar um tipo especial de atividade, no qual o papel principal não é só em relação às ações com o material didático, mas também à assunção e ao planejamento autônomo por parte do professor das tarefas de estudo.

Durante a formação da atividade de estudo, é preciso revelar e criar as condições para que a atividade adquira um sentido pessoal, que se converta na fonte do autodesenvolvimento do professor, do desenvolvimento multilateral de sua personalidade na condição de sua inclusão na prática social (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987a).

Assim, no processo de formação na docência e por meio do trabalho educativo, os professores têm como objetivo a formação do pensamento de seus alunos pela apropriação dos conceitos teóricos, sendo esse o motivo pelo qual busca organizar o ensino em sua tarefa de estudo. Ao mesmo tempo, desenvolvem seu próprio pensamento e conceitos teóricos na execução da atividade de estudo (FRANCO, 2015). A esse respeito, Franco (2015, p. 104, grifo do autor) afirma

Do ponto de vista didático, quando o professor contribui com a formação desse tipo de atividade de estudo, pelo modo em que organiza as ações, pelos métodos que utiliza em cada um dos objetivos pretendidos no desenvolvimento de um dado conceito, a nosso ver, expressa a essência do conceito de **atividade de ensino**, tendo em vista a apropriação de um determinado conceito pelos estudantes. Do ponto de vista formativo do professor, esse processo implica na tomada de consciência das ações que os estudantes precisam realizar, ele precisa saber como formá-las. O enfoque do ensino e da didática desenvolvimental expostos pelos autores, [Daviđov e Markova] [...], revela-nos a interdependência entre a atividade de ensino, atividade de estudo e o desenvolvimento.

Nessa nova condiao, mas agora com outras características, encontra-se a mesma heterogeneidade, anteriormente apontada nos espaços de formaao inicial. Variam, por exemplo, as condioes objetivas daqueles que trabalham em várias escolas para completar sua jornada dos que têm seu trabalho concentrado em uma única escola. A diversidade de formaao, tempo de exercício como professor, público-alvo de seu trabalho e condioes físicas da escola em que atua são também variáveis do processo.

As especificidades das diferentes áreas do conhecimento, o nível de envolvimento com a gestão escolar e o nível de conscientizaao sobre as políticas públicas educacionais também estão entre outras tantas diferenças que podem ser encontradas, o que supõe, conforme aponta Basso (1998, p. 2), que:

A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relaoes entre as condioes subjetivas - formaao do professor - e as condioes objetivas, entendidas como as condioes efetivas de trabalho, englobando desde a organizaao da prática - participaao no planejamento escolar, preparaao de aula etc. - até a remuneraao do professor.

Entende-se, portanto, que as necessidades vinculadas aos variados grupos de professores precisam ser consideradas no planejamento dos processos de formaao na docência, pois, de modo objetivo e como ser socialmente determinado, tal como todo profissional, o professor desenvolve-se profissionalmente quando

inserido no exercício da docência em interface com seu próprio trabalho, que tem como foco a função de ensinar, ou seja, mediar a formação humana por meio da atividade de ensino.

Desse modo, supondo que suas necessidades estejam vinculadas às questões de ensino, em seu exercício profissional, sua atividade se sustenta naquilo que para si tem significado. A apropriação da essência dos fenômenos que se encontra impregnada nos construtos culturais opera transformações em sua própria consciência.

As características apreendidas em seu ser, oriundas de tais transformações, consubstanciam sua existência pelo processo a que Leontiev (1983) define como objetivação e marcam as transformações que se operam em seu contexto de atuação à medida que se desenvolve em atividade. Quando o nível de consciência individual se integra à coletividade educacional, ele não só é um dos principais propagadores do conhecimento científico, como também um responsável pela formação humanizadora. Para isso, o professor deve se ver como ser histórico e social.

Compreende-se assim, na perspectiva histórico-cultural, que “o homem se faz ao produzir os seus objetos e que, ao produzir os seus objetos, ele produz também as suas significações, [...]” (MOURA, 2004, p. 260). Sob a ótica da teoria da atividade, a formação docente pressupõe, portanto, processos coletivos de atividades de ensino nos quais o professor estabelece diálogos com múltiplos níveis de objetivação, que envolvem o trabalho docente, proporcionados pela heterogeneidade do grupo de professores e estudantes, comunidades e sociedade.

No exercício da docência, tanto o tempo como o espaço de idealização diferem daqueles vividos na formação inicial, visto que o comprometimento com a formação do estudante se amplia na investitura do papel de professor. As normas e as regras não são simplesmente para serem conhecidas, mas sim para serem cumpridas, questionadas ou confrontadas, segundo cada evento e/ou situação real.

O contexto escolar permite refletir a multiplicidade de relações em torno da educação escolar, seja do ponto de vista ideológico, social, econômico, histórico, seja das questões locais inerentes à gestão, à coordenação, às condições físicas e aos ideais circundantes. O movimento do fazer tende a suplantar o do refletir, pelas condições objetivas postas pela forma escolar, o que torna mais complexa, ao professor, a tarefa de defender e manter as convicções humanizadoras na coletividade.

Nessa conjuntura, as reuniões de planejamento coletivo na escola revelam, se organizadas de forma intencional, um grande potencial formativo na docência quando colocam, aos professores, o desafio de planejar atividades orientadoras de ensino (MOURA *et al.*,

2010) para sua disciplina. Abrem um espaço potencial para a produção e o compartilhamento de significados das ações dos indivíduos que participam da atividade de ensino, que é a atividade principal do professor.

Entretanto, a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a prática educativa. A aula em si é perpassada por crenças e concepções que o professor elabora na relação social sobre o ensino e a sua prática, que fazem parte de um sistema educativo no qual existem, além de práticas educativas, também práticas concorrentes (SACRISTÁN, 1995). As políticas públicas educativas oficiais, os materiais didáticos disponíveis e a gestão da escola são, entre outros, fatores que influenciam a organização da aula do professor.

Sem estarem atentos a essas questões, ao se depararem com toda a complexidade do trabalho docente, muitas vezes os professores buscam as causas de suas dificuldades na sua formação inicial sobre a qual estabelecem críticas negativas. Embora possam não estar totalmente equivocados, a conscientização da amplitude de seu papel depende do alcance de outro nível de conscientização da própria atividade, visto que sua tarefa não é uma questão de mera transmissão daqueles conhecimentos científicos que aprendeu no curso superior para os estudantes da educação básica, mas propiciar situações em que a apropriação de tais conhecimentos se consolide em vários níveis.

O acesso a níveis mais elevados de conscientização não ocorre de modo natural, e sim de processos mediados, que proporcionem “situações de interação que possibilitam a ação reflexiva sobre o objeto de estudo, de forma restrita ou ampla” (BERNARDES, 2012, p. 90). Há necessidade de espaços formativos que propiciem, em grandes e pequenos grupos, elaborações intelectuais em que se considerem a multiplicidade de fatores educacionais e as possibilidades de atividades pedagógicas com estudantes reais, a fim de contribuir para sua formação humanizadora.

Bernardes (2012, p. 93) aponta ainda que,

Além da necessidade de o educador se apropriar de conhecimentos vinculados ao desenvolvimento infantil, às práticas pedagógicas e às relações sociais e filosóficas que medeiam a atuação docente no contexto escolar, há de se considerar a necessidade da apropriação de conhecimentos específicos por parte do educador que relacionem o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano numa dimensão histórica e social.

Muitos programas de formação de professores não se articulam com suas necessidades profissionais por se relacionarem de forma pontual com os elementos que compõem o trabalho docente.

Em alguns casos, abordam somente a atualização de conhecimentos científicos e técnicos e, em outros, somente a metodologia para o ensino desses conhecimentos.

Nas incursões realizadas pelos grupos de pesquisa que estas pesquisadoras participaram, a realidade com a qual se depararam por ocasião de suas pesquisas mostrou que não é raro encontrar propostas de formação em que professores de diferentes escolas se reúnem para planejar atividades, envolvendo metodologias variadas, sem qualquer preocupação em considerar as condições objetivas da realidade escolar em que cada professor atua, nem suas carências conceituais relativas aos conhecimentos que pretendem ensinar e a como organizar esse ensino.

É fato que, ao ter que planejar e executar ações e avaliar, o professor necessita recorrer aos conhecimentos anteriormente constituídos durante sua graduação, incluindo as reflexões sobre o estágio curricular, mas, agora, é necessário ressignificá-los na atividade de ensino, cuja organização passa a ser a mola propulsora da formação. Tal ressignificação depende de interações e mediações intencionais, integradas ao trabalho coletivo, que não se consolidam em cursos esparsos de formação.

Defende-se a garantia ao professor de um processo contínuo de formação integrado, como parte da sua atividade na escola em que leciona ou em outros espaços, seja com outros professores ou com outros profissionais da educação. Isso permitiria o desenvolvimento de ações coletivas em que se possa, mesmo que em um curto período de tempo, estabelecer diálogos e compartilhar significados com seus parceiros. Há necessidade de integração das ações desenvolvidas em tais espaços de formação com o trabalho docente, pois o processo de apropriação só se consubstancia, conforme afirma Franco e Longarezi (2011, p. 578)

[...] à medida que o motivo dos professores se relacionar com o conteúdo da ação, e isso têm ligação direta com as condições concretas da sua vida docente. Se as relações do professor com a realidade se modificam na tentativa de suprir as suas necessidades e interesses, significa dizer que as ações de formação continuada também devem ser reorganizadas em sua vida docente. Essas ações passam a ter sentido para o professor, pois significam algo extremamente valioso para sua atuação pedagógica e pessoal, enfim, na prática social concreta.

Com relação aos padrões pensados como adequados aos sujeitos em formação inicial, conforme se consideram as condições específicas do universo de significação da formação na docência, torna-se necessária a diferenciação nas formas de organização da formação do professor; posto que os motivos geradores da atividade dentro de cada universo não se estabelecem, necessariamente, de

modo coincidente. Nesse sentido, apropriações e objetivações dos conteúdos escolares diferenciam-se no processo formativo dos sujeitos na docência, em relação àqueles da licenciatura.

CONSIDERAÇÕES

A atividade do sujeito-professor em formação, tanto inicial como na docência, dá-se em um sistema coletivo e na relação indivíduo-contexto social, unidade indissolúvel que a tal sujeito permite ampliar a visão com relação ao universo de significação caracterizado pelo lugar social que atua. Ao mesmo tempo em que a concretude de suas atividades se constrói no contexto da sociedade, tais atividades são elementos de sua individualidade e da transformação de sua personalidade, que somente ocorre na práxis, sob a condição de que os significados objetivos tenham um papel concreto nos processos de vida pessoal desses sujeitos.

A percepção do lugar que os conhecimentos científicos ocupam na atividade do licenciando e do docente da educação básica não é algo simples, principalmente sob a forma em que o ensino universitário e o básico se desenvolvem na atualidade brasileira. Mas, nesse contexto, é, sem dúvida, importante considerar a significação da formação do professor em toda sua amplitude, visto que se na formação dos licenciandos não se desenvolverem trabalhos produtivos e criadores, no sentido de contribuir com seu desenvolvimento psíquico e humanizador, o que esperar então de seu exercício na docência?

A simples transmissão dos conteúdos, sem articulação com sua própria vida, ou seja, sem contribuir com o desenvolvimento do seu sentido pessoal, impossibilita ao sujeito se ver como ser genérico. Isso dificulta o enfrentamento da organização atual escolar quanto ao ensino dos conteúdos, a fim de proporcionar a formação humanizadora dos estudantes, principalmente, se no ambiente escolar não se realizam ações que favoreçam a formação docente de forma compartilhada e coletiva. Assim, é no ajuste dessas formações que outros níveis de consciência dos docentes sobre suas ações e da possibilidade de superação das práticas conservadoras se constituirão no bojo do movimento de apropriação, coerente com sua atividade de ensino.

Nesse sentido, a criação de ambientes formativos, constituídos por grupos integrados entre universidades, instituições de Ensino Fundamental e Médio, tem sido o foco de investigações destas pesquisadoras e vem se mostrando como um dos caminhos eficazes de inserção dos sujeitos que se ocupam do ato de ensinar. Ações de estudos e pesquisas intencionalmente planejadas e discutidas em espaços coletivos são propiciadoras tanto do acesso dos sujeitos das

instituições de ensino aos conhecimentos produzidos em situação de pesquisa, como do acesso dos sujeitos em formação inicial aos desafios postos pela complexidade das relações que se estabelecem nos ambientes escolares.

REFERÊNCIAS

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v.19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998.

BERNARDES, Maria Eliza Mattozinho. Pedagogia e mediação pedagógica. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

DAVÍDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Tradução de Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVÍDOV, Vasili; MÁRKOVA, Aelita. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: SUARE, Marta; DAVIDOV, Vasili. **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS: antología**. Moscou: Progreso, 1987a. p. 173-192.

DAVÍDOV, Vasili; MÁRKOVA, Aelita. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: SUARE, Marta; DAVIDOV, Vasili. **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS: antología**. Moscou: Progreso, 1987b. p. 316-337.

DAVÝDOV, Vasili Vasilievich. **Tipos de generalización de la enseñanza**. Tradução Editorial Pedagógica. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

DIAS, Marisa da Silva. Atividade do licenciando em matemática: a escolha do curso e o estágio curricular supervisionado. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de. et al. (Org.). **Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 1836-1847. v. 2. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipec2014/index.php/2015-02-26-14-08-55>>. Acesso em: 24 mai. 2017.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. **O desenvolvimento de motivos formadores de sentido no contexto das atividades de ensino e estudo na escola pública brasileira**. 2015. 359 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2015.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge; LONGAREZI, Andréa Maturano. Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da teoria da atividade. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 25, n. 50, p. 557-582, jul./dez. 2011.

LEONTIEV, Alexis Nicolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. Tradução de Maria da Penha Villalobos. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LEONTIEV, Alexei Nicolaevich. **Actividad, conciencia e personalidad**. Tradución de Librada Leyva Soler, Rosario Bilbao Crespo e Jorge C. Patrony Garcia. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTINS, Lígia. Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos...** 2006. Trabalho GT 17 – Filosofia da Educação. 17p. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2015.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A Educação Escolar: uma atividade? In: SOUZA, Neusa Maria Marques de (Org.). **Formação continuada e as dimensões do currículo**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013. p. 85-107.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BABOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2004. p. 257-284.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública**. 2000. 131 f. Tese (livre docência) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2000.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. et al. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 81-109.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e a ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio Nóvoa (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SOLOVIEVA, Yulia. **El desarrollo intelectual y su evaluación: una aproximación histórico-cultural**. Puebla, México: B.U.A.P./Impressos Angelopolis, 2004. (Colección Neuropsicología y Rehabilitación)

SOUZA, Neusa Maria Marques; ESTEVES, Anelisa Kisielewski; SILVA, Rúbia Grasiela. Conhecimentos de graduandos para o ensino de matemática: um olhar sobre experiências em situação de ensino e possibilidades de integração na formação inicial. **Revista Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 189-207, 2014.

TALIZINA, Nina. **La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza**. Tradução de Yulia Solovieva y Luiz Quintanar. Puebla, México: B.U.A.P./Impressos Angelopolis, 2009. (Colección Neuropsicología, Educación y Desarrollo)

NOTAS

¹ Tais princípios são apresentados e discutidos, sob o enfoque da pesquisa, em Martins (2006), onde podem ser aprofundados pelo leitor.

² Nas referências, os nomes dos autores Davidov e Vigotski estão escritos tal como estão grafados no original utilizado, daí a variação Davýdov e Vigotsky. No corpo do texto, optou-se por escrevê-los como constam no início deste rodapé, forma adotada por grande parte das traduções para a língua espanhola a que as pesquisadoras tiveram acesso.

³ Utilizam-se as expressões “motivos compreensíveis” e “motivos eficazes” no sentido adotado por Leontiev (2001). Resumidamente, os motivos eficazes são aqueles dotados de sentido na atividade do sujeito, porém podem ser gerados por motivos inicialmente compreensíveis. Dependendo das condições, essa transformação pode ocorrer a partir da atribuição de um novo significado pelo sujeito ao resultado da ação que executa; ação esta, inicialmente gerada por um motivo (compreensível) que apenas o induziu a realizá-la.

⁴ (ILIENKOV, 1968 *apud* SOLOVIEVA, 2004, p. 141). Obra original: ILIENKOV, E.V. **Acerca de ídolos e ideais**. Moscú: Editorial Estatal Política, 1968.

⁵ Concepção em que a comunicação parte do sujeito emissor, é linearmente dirigida ao sujeito receptor que, por sua vez, captura tal informação.

Submetido: 14/12/2015

Aprovado: 26/05/2016

Contato:

Marisa da Silva Dias
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Depto de Educação
Av. Eng. Luiz Edmundo
Carrijo Coube, 14-01
Bairro: Vargem Limpa
Bauru | SP | Brasil
CEP 17.033-360

ARTIGO

RESILIENCE PROCESSES WITHIN THE SCHOOL CONTEXT OF ADOLESCENTS WITH SEXUAL VIOLENCE HISTORY¹

Alex Sandro Gomes Pessoa*

University of Western São Paulo (UNOESTE), Presidente Prudente - Sao Paulo, Brazil

Renata Maria Coimbra**

Sao Paulo State University (UNESP), Presidente Prudente - Sao Paulo, Brazil

Dorothy Bottrell***

Victoria University, Melbourne, Australia

Amity Noltemeyer****

Miami University in Oxford, Ohio, USA

ABSTRACT: This study examines the school context of adolescents with a sexual violence history, highlighting their perceptions of protective and vulnerability mechanisms within a social ecological resilience framework. The study was conducted in a youth service agency located in a mid-sized city in the inner of Sao Paulo state. Initially, 31 male and female adolescents victims of sexual violence, aged 12-18, answered survey items assessing resilience processes. Based on their responses, a subgroup of seven adolescents was selected to participate in individual semi-structured interviews addressing the role of school in their lives. Five key themes were identified in the data, with two overarching categories emerging: 'evaluation of school structure' and 'formative processes through diversity and difference'. Exploration of interview excerpts within these categories revealed that schools occupy an ambivalent space in terms of risk and protective factors in the participants' lives, with predominately negative social indicators emerging.

Keywords: Resilience. Sexual violence. School. Risk. Protection.

*PhD, Associate Professor in the Psychology Department and Professor at the Graduate Program in Education at The University of Western São Paulo (UNOESTE), Presidente Prudente, Sao Paulo, Brazil. E-mail: <alexessoa2@gmail.com > .

**PhD, Associate Professor in the Pedagogy Department and Professor at the Graduate Program in Education at Sao Paulo State University (UNESP), Presidente Prudente, Sao Paulo, Brazil.

***Senior Lecturer in Social Pedagogy in the College of Education at Social Pedagogy Department at Victoria University, Melbourne, Australia.

****PhD, Associate Professor in the Educational Psychology Department and Coordinator of the School Psychology Program at Miami University in Oxford, Ohio, USA.

PROCESSOS DE RESILIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR DE ADOLESCENTES COM HISTÓRICO DE VIOLÊNCIA SEXUAL

RESUMO: Esta pesquisa investiga o contexto escolar de adolescentes com histórico de violência sexual, enfatizando suas percepções em relação aos mecanismos de proteção e vulnerabilidade a partir de abordagem ecológica de resiliência. O estudo foi realizado em um programa social localizado numa cidade do interior do estado de São Paulo. Inicialmente, 31 adolescentes, de 12 a 18 anos, de ambos os sexos e com histórico de violência sexual responderam um questionário que avaliou os processos de resiliência. Baseado nessas repostas, um subgrupo de sete adolescentes foi selecionado para participar de entrevistas semiestruturadas que versavam sobre o papel das escolas em suas vidas. Cinco temas foram identificados a partir desses dados, abrangendo duas categorias nomeadas como “avaliação da estrutura escolar” e “processos formativos através da diversidade e diferença”. A exploração dos conteúdos das entrevistas revelou que as escolas ocupam um espaço ambivalente em termos dos fatores de risco e proteção na vida dos participantes, predominando indicadores sociais negativos.

Palavras-chave: Resiliência. Violência sexual. Escola. Risco. Proteção.

BACKGROUND

In recent years, there has been increased attention to the role of schools in identifying cases of sexual violence. Many countries, including Brazil, have established mandatory reporting policies as well as programs that promote self-protective behaviors in children and adolescents (Brino & Williams, 2009, 2008; Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990; Faleiros & Faleiros, 2008; Mathews, 2010). According to the UN Convention on the Rights of the Child, ratified by Brazil in 1990, educational measures assessment comprises one form of protecting young people from all forms of violence, including sexual abuse. Relatedly, Brazil's *Child and Adolescent Act* (1990) provided the basis for rights-based policy shifts in Brazil including greater protection of vulnerable youth, for example, through establishing a broader range of programs and facilities with a socioeducative focus (Morrison, Nikolajski, Borrero, & Zickmund, 2014). To date, however, there remains a paucity of research on how schools support students with a history of sexual violence and operate protectively to minimize the impact of violence in students' lives.

This paper contributes to understanding protective mechanisms in school contexts through the lens of resilience, based on analysis of the accounts of a small group of students attending public schools in Sao Paulo State, Brazil, all of whom had been victims of sexual violence. In this analysis, sexual violence and resilience

are conceptualized ecologically. Sexual violence against children and adolescents, including sexual abuse and sexual exploitation, refers to any sexual act performed by an adult or person of more advanced psychosexual maturity, which has the objective of obtaining satisfaction through the use of children and adolescents' bodies (Habigzang, Ramos, & Koller, 2011; McElvaney, Greene, & Hogan, 2011). Sexual violence is a violation of a person's rights and dignity, misuse of power in victimization, and is related to social inequalities, including poverty, social exclusion and especially gender inequalities (Beckett & Schubotz, 2014; Ricardo & Barker, 2008). Feminist and community psychologists' ecological analyses of sexual violence trauma thus emphasize that social contexts, power relations, cultural norms and structures that support discrimination and violence are integral elements of resultant personal vulnerabilities and need to be incorporated into intervention designs (Carmody, 2009; Dutra-Thomé, Santos, & Koller, 2011; Harvey, 1996; Howell, 2011; Tseris, 2013a). This ecological conceptualization aligns with contemporary understandings of resilience.

The concept of resilience has been intensively discussed by the academic community, especially by professionals studying human development under conditions of psychosocial risk, including sexual violence. Despite epistemological differences in the theoretical approaches to resilience, a common focus is the quest for understanding the psychological resources that ensure positive trajectories of wellbeing for individuals and groups, even when they face significant adversity that is commonly associated with trajectories of vulnerability (Harvey, 1996). Resilience studies have identified a broad range of individual and contextual (e.g., in families, communities, services) protective factors associated with buffering, restorative and growth-promoting processes (for example, see Masten, 2014a; Noltemeyer & Bush, 2013). According to Pesce, Assis, Santos and Oliveira (2004), protective processes produce a catalytic modification on an individual's response to risk processes.

In designing this study, resilience was understood to be a dynamic process (Koller, 2004; Yunes, 2003; Yunes & Szymanski, 2001) that involves the individual's capacity to deal positively with adversity and the community's capacity to provide meaningful resources (Ungar & Liebenberg, 2011), in the presence of traumatic events that threaten people's wellbeing (Sapienza & Pedromônico, 2005). This conceptualization has been applied to individuals, groups, communities and cultures marked by varied risk factors, oppression, and natural disasters, as well as to analyses of recovery and growth after sexual violence. Across diverse contexts, resilience may be comprised of many

unique protective factors for individuals affected by trauma (Masten, 2014b), though there also appear to be universally identifiable global clusters of protective factors in resilience processes (Ungar, 2008).

Ungar et al. (2007) developed a social ecological framework of resilience that highlighted the complex interplay of homogeneous contextual and heterogeneous individual aspects of resilience. The International Resilience Project (IRP) included young people from 14 diverse, mainly non-Western contexts across five continents who experienced a broad range of adverse and traumatic circumstances including substance abuse, breakdown of relationships within their families, racial or ethnic marginalization, poverty and exposure to violence and war. The IRP identified seven 'global' clusters of factors and processes found to serve a protective function for individuals experiencing diverse psychological, social and contextual adversities: 1) Access to material resources (i.e., availability of basic resources for development); 2) Relationships that are meaningful and supportive; 3) Identity (i.e., sense of purpose and individual and social strengths, weaknesses and values); 4) Power and control (i.e., ability to make decisions and act for change); 5) Cultural adherence (i.e., engagement in local cultural practices); 6) Social justice (i.e., finding meaningful roles and experiences related to social equality); 7) Cohesion (i.e., feeling part of something bigger and a sense of social or spiritual responsibility). The IRP research also found patterns of resilience that reflected the specific contexts, available resources and young people's agency in dealing with adversities. Thus, not all global aspects were found for every individual and global aspects of resilience clustered together in heterogeneous ways across contexts (Ungar et al., 2007).

In order to further contribute to the resilience literature, this article analyses the school context of adolescents with a sexual violence history, articulating their perceptions of the resilience factors and processes identified by Ungar et al. (2007). In the following sections, we discuss key factors and processes identified in resilience studies related to sexual violence and argue that there is an alignment of these protective mechanisms with those identified in studies of school contexts. Although school-based resilience studies have mainly focused on "youth at risk" as a broad category, incorporating socioeconomically disadvantaged and marginalized groups, we suggest that global school protective factors and processes may be salient to the resilience of young people with a history of sexual violence. Based on the young peoples' accounts, as detailed in subsequent sections, it will be argued that both school structures and everyday practices are critical contributors to resilience.

SEXUAL VIOLENCE AND RESILIENCE

The literature reveals significant variability in the impact of sexual violence on individuals, with effects including emotional, social and affective vulnerabilities (Carroll-Lind, Chapman, & Raskauskas, 2011; Deb & Walsh, 2012; Nelson et al., 2011). Short- and long-term effects may vary according to the victim's age, relationship to perpetrator, and severity of abuse (Marriott, Hamilton-Giachristis, & Harrop, 2014). Health consequences commonly reported in the literature include higher rates of sexually transmitted infections, substance abuse, depression, anxiety, psychological disorders, low self-esteem, difficulties in relationships, suicidal ideation, and social functioning related to trust, feelings of isolation and stigma (Browne & Finkelhor, 1986; Polusny & Follette, 1995; Zhu et al., 2015).

Despite these troubling findings, approximately fifty percent of adolescent survivors of sexual abuse do not develop serious psychological or behavioral problems (Edmond et al., 2006; Leech & Littlefield, 2011). Resilience research has been important in accounting for this absence of adaptive problems in young people. Studies have highlighted social support, inner resources (e.g., coping skills, self-esteem), family relationships, friendships, and community resources as key protective factors for individuals with a history of sexual violence (Marriott et al., 2014).

Social support has been found to be a key protective factor associated with recovery, maintenance of positive self-esteem and post-traumatic growth following experiences of sexual violence, for both males and females (Collishaw et al., 2007; Harper et al., 2005; Jordan, 2009; Kia-Keating, et al., 2010; Tremblay et al., 1999). Similar to Werner's (1993) seminal finding that a significant adult outside the family could provide powerful support that fostered resilience in "high risk" young people, Tremblay et al., (1999) and Jordan (2002, cited in Jordan, 2009) found significant others outside the family provided the strongest protection against detrimental effects of childhood sexual abuse. Survivors' experience of others' empathy and belief in them, as well as their practical care, reduces feelings of isolation and promotes resilience in terms of everyday coping, regaining self-esteem and restoring relational capacity (Harvey, 1996; Kia-Keating, et al., 2010). Social support is crucial to the process of survivors rebuilding trust and feeling safe in their relational world. These restorative processes enable the individual to make new meaning of the trauma. For example, youth with social support can begin to regain trust and discard self-blame or a sense of a 'damaged self' (Harvey 1996, p. 13), while personal strength and compassion re/emerge.

The few resilience studies specifically focused on school-based protective factors for young people with a history of sexual violence have similarly highlighted social support and its interrelationship with individuals' positive outlook on their future. Lower levels of psychological distress in the face of sexual violence are associated with academic success and positive relations with teachers, other school staff and peers (Hébert et al., 2013; Leech & Littlefield, 2011; Luster & Small, 1997). Edmond et al. (2006) associated girls' resilient trajectories with positive peer groups and optimistic views about the future, specifically, the girls' confidence in their plans to complete high school and go on to higher education.

Personal empowerment is a resilience generating process that promotes recovery and growth after sexual violence and is instrumental to maintaining long-term psychological wellbeing. Empowerment involves experiencing a sense of control attained through formal legal redress and/or maintaining everyday routines, activities, relationships, "pushing through" difficulties and "not giving up" (Tseris, 2013b). Having a sociopolitical framework for understanding sexual violence enabled young women in Tseris' (2013b) study to critique gendered power relations and to experience empowerment by expressing their standpoint in everyday contexts (e.g., challenging sexist or misogynistic remarks made by peers). Similarly, personal empowerment may be expressed in stepping up to help others in difficult times while contributing to "self-healing" (Kia-Keating et al., 2010). Empowerment as an important asset to recovery and growth is also related to social support. For example, Banyard (1999) found that the resilience of mothers who had experienced childhood sexual abuse related to two main factors of internal locus of control, evident in personal problem-solving, and having the support of a confidante. Empowerment is thus interrelated with social, emotional and practical support as these processes facilitate the individual's re/gaining control over her life, and relational trust provides a basis for growing confidence in one's own agency (Harvey, 1996).

The opportunity to pursue personal interests is an important resilience process. Harper et al. (2005) stress the value of engagement in constructive everyday activities (e.g. socializing, outings, gardening, and swimming) and creative pursuits (e.g. painting, journaling, music) in life realms perceived to be unrelated to recovery or past abuse. This was understood by child abuse survivors as an element of self-care promoting wellbeing. Similarly, pursuing creative interests was identified by young women as resilience promoting in the context of sexual violation (Tseris, 2013b). Resuming or taking on new activities

may be a means of re-framing life perspectives and priorities and envisioning a positive future as new possibilities arise through the agentic action, cognitive engagement and meaning-making involved in these pursuits (Calhoun & Tedeschi, 2006; Harvey, 1996). This process is related to empowerment in providing an opportunity in which to exert control, develop problem-solving and focus on the achievement of personal goals. Janoff-Bulman (2006) argues that these transformative processes provide a buffer to subsequent psychological stressors and trauma effects.

SCHOOL PROCESSES OF RESILIENCE AND VULNERABILITIES

Although not focused on resilience specifically related to sexual violence, school-based resilience research involving ‘at risk’ youth suggests that in addition to being a strong source of social support, schools may be sites of young people’s empowerment and opportunities to pursue their interests. Learning is empowering when it is meaningful to students, enables them to achieve personal goals, is mediated through skill development and self-efficacy (Maton, 2008), and is promoted through collaborative groups, choices and recognition of student voice throughout school decision-making structures (Henderson, 2012; Maton, 2008; Travis & Leech, 2013). Through formal curricula, extracurricular activities and student led projects, schools may provide opportunities for young people to discover and develop their interests and talents and to gain a sense of their own and collective problem-solving capacities (Gilligan, 2000; Masten et al., 2008). These resilience processes foreground the interrelationship of young people’s capacities and agency, teacher responsiveness and inclusive school culture. Drawing on a broad international literature, Clark (2014) emphasizes that inclusion is an overarching cultural feature of resilience promoting schools and it appears to underpin both empowerment and meaningful opportunities. Inclusion is exemplified in teachers’ belief in all students as competent learners, shared decision-making and actions to ensure safe, respectful and equitable learning spaces (Kirk et al., 2015).

Positive transformation of vulnerabilities related to sexual violence may occur through ‘catalytic’ or ‘cascading’ processes. ‘Cascading’ (Masten et al., 2008) is the linking and harnessing of individual strengths and social resources. In the school context, as protective factors impact a specific capacity or domain, the outcome may be a catalyst or conduit of further buffering, restoring or promoting growth as young people interactively activate or tap

other strengths and resources. For example, cultivating a culture of collaboration that strengthens students' sense of belonging and participation in decision-making can also strengthen students' self-esteem, self-efficacy and relational confidence (Pfeiffer & Salvagni, 2005). Additionally, as a normative everyday setting, the school may be a restorative place because it is a "separate" realm of a young person's life (Harper, et al., 2005), where being a student and classmate provides identities, activity and relationships promotive of the individual's sense of self as competent, agentic, connected and continuing to develop academically and personally.

Although evidence of resilience factors and processes in school contexts are relevant to young people with a history of sexual violence, resilience studies have also highlighted school processes that may undermine resilience, increase vulnerabilities and effectively constitute further adversities with which young people must cope. These studies point to the significance of school resources, power relations, cultural norms and structures that fail to provide adequate student support or intervene to eliminate discrimination and bullying. For example, as learning and achievement constitute the 'core business' of schools, academic adversity may be the most significant barrier students face, with cascading impacts on other aspects of their schooling experience (Martin & Marsh, 2006). When school systems fail to provide the necessary resources and young people are not able to access the learning support they need, their academic resilience may be diminished and ultimately transform into school disengagement or 'resistance' (Bottrell, 2007; Bottrell & Armstrong, 2012). Bullying, sexual harassment, racism and homophobia may not only impede students' academic resilience and achievement but may also diminish their sense of belonging, contribute to their disengagement from schooling and detrimentally impact their physical and mental health (Zins, Elias & Maher, 2007). Moreover, conservative models of teacher-directed instruction may provide fewer opportunities for young people to participate in decision-making, pursue their chosen interests and engage in collective projects.

School processes are thus significant to trajectories of both resilience and vulnerability. The impact of schooling is multi-layered in providing resources for resilience including those specifically relevant to recovery and growth after sexual abuse as well as more global catalytic or cascading elements that can enhance students' capacities, skills, relationships, empowerment and opportunities. The present study centers young people's own accounts of the most significant factors and

processes within school contexts that foster the resilience of students with a history of sexual violence. Their insights and critiques foreground the interrelationship of vulnerability and resilience generating practices.

METHODOLOGY

The qualitative and exploratory study reported here was conducted in a medium-sized city located in Sao Paulo State, Brazil. The population of the city was estimated to be 207.250 habitants in the last survey conducted by the Brazilian Institute of Geography and Statistics (2010) and its Human Development Index (HDI) score was 0,846, which is considered high in comparison to the other cities in the state. This research was part of a larger mixed-methods study that aimed to analyze the role of schools for adolescents exposed to sexual violence, considering both cases of abuse and exploitation (PESSOA, 2011), though the perspectives discussed here are those of young people who all had a history of sexual abuse, having been victimized by immediate or extended family members (father, uncle, brother) or significant others close to the young person or their family (neighbor, boyfriend).

PARTICIPANTS AND PROCEDURES

The study comprised interviews with seven 12 to 18 year-old adolescents who were identified as resilient, attended public schools, and responded to the invitation to participate. In order to identify these seven resilient adolescents for participation in the study, 31 adolescents were recruited through a youth service that provides therapeutic and educational services to young people under eighteen who have been victims of sexual violence. Each of the 31 adolescents completed a resilience survey, the Child and Youth Resilience Measure (CYRM; Ungar & Liebenberg, 2011). This measure has been internationally validated through cross-cultural research and identifies resilience in terms of internal and external assets relevant to positive development despite risk exposure in diverse cultural contexts. It consists of 28 items across 3 sub-scales of individual strengths (awareness of personal strengths, social and problem-solving skills), quality of interpersonal relationships (family support, caregiver supervision) and contextual support (of community, spiritual or affiliation, school support and relevance). Participants were assigned to three distinctive high to low resilience groups on the basis of non-hierarchical cluster analysis

of the survey results. The seven high resilient youth reported more positive responses indicative of resilience processes with a median score of 4.36 on the 5.00 point scale. Table 1 provides demographic information on each of these participants:

TABLE 1 - Demographic information of participants

Name*	Gender	Age	Ethnicity self-reported	Monthly income	Schools attended	History of school failure	Sexual aggressor
Augusto	Boy	15	White	More than R\$ 1200,00	Public	Yes (2 times)	Father
Bianca	Girl	12	Black	R\$ 700,00	Public	No	Uncle
Débora	Girl	14	White	R\$ 1100,00	Public	No	Neighbor
Lígia	Girl	14	White	R\$ 900,00	Public	No	Uncle
Tatiana	Girl	13	White	More than R\$ 1200,00	Public	No	Uncle
Valentina	Girl	14	Black	R\$ 150,00	Public	No	Brother
Valéria	Girl	15	White	R\$ 350,00	Public	No	Boyfriend

*Names are pseudonyms selected by each participant.

MEASURES

This qualitative study used semi-structured interviews, with questions grounded in the theoretical approach of the seven global factor clusters identified by Ungar et al. (2007). Table 2 summarizes the questions across the seven global factors.

TABLE 2 - Semi structured interview script

Global Factors	Questions
Access to resources	How would you evaluate the quality of your school? Do you have necessary materials and resources to learn there?
School relationships	Who are the most important people to you meet at school? If you have any problem in your life, can you find support in the school to deal with it?
Student identity	Are you able to solve and develop the academic activities presented in the school?
Empowerment	Can you express yourself during your classes or in other situations?
School culture	Do you feel that you belong to school? Do you like to be there, and enjoy its traditions and routines?
Social justice	Have you seen any kind of injustice in the school? Does your school offer appropriate services for young people?
Cohesion	Is the school important for people who are living in your community? Why? Can the schools help to change positively someone's life?

These questions aimed to evoke the adolescents' perception of the factors and dynamics of the school context that could be articulated with global resilience processes, while providing scope for young people to specify what they perceived as the most significant contextual factors and dynamics of their schooling context. Interviews were conducted by the first author, as individual, single sessions lasting 50 minutes, in the youth service agency where young people were comfortable. Interviews were conducted in Portuguese, and were digitally recorded and transcribed in full by the first author who is biliterate in Portuguese and English. Initial analysis was conducted by the first author in Portuguese and large selections of the text were translated into English and discussed with the third and fourth authors.

HUMAN SUBJECTS PROTECTIONS

The study procedures were approved by Ethics Committee from (323/2008), and complied with ethical guidelines for scientific research. Young people and their parents gave voluntary consent to participate. This included consent to obtain information from staff on the nature of the sexual violence they had experienced. The signed consent forms were collected from the parents or legal guardian during meetings in the youth service agency or were provided to us by the adolescents who obtained the signatures themselves in their homes. To preserve the anonymity of the participants, the names used in this paper are pseudonyms chosen by the adolescents themselves.

DATA ANALYSIS

Interview data were systematically analyzed using grounded-theory (Strauss & Corbin, 1990) procedures. After open coding, five sub-categories or key themes were identified, and finally, two new categories emerged: 'evaluation of school structure' and 'formative processes through diversity and difference'. Next, two researchers who did not participate in any stage of the research and with proven experience in the field of research involving populations of youth at-risk were consulted to analyze the relevance of the categories, as well as to assess whether the excerpts of interviews were properly used to illustrate them. Concordance rates were satisfactory (94.44% for category 1 and 95.45% for category 2). All themes were analyzed by the evaluators and those which resulted in disagreement were removed from the data analysis.

RESULTS AND DISCUSSION

Evaluation of School Structure

The first category, 'Evaluation of school structure', was derived from three major themes of young people's accounts. These themes highlighted systemic or structural deficiencies and some aspects of schooling that are meaningful to the young people. The quotes included in Table 3 illustrate how the participants understand the school model, as well as educational practices conducted within the institution.

TABLE 3 - Evaluation of school structure

Themes	Supporting quotes
Spaces and resources available	<p>Débora: There is no way to do chemistry experiments in the classroom. Our school needs a lab and a better library.... because the library we have we do not even use... it is full of can of painting. The books there we've already read or are not related to what we are learning in school. The school has a computer room, but I have no contact with it; only the students enrolled at night use it. Since the beginning of the year we have never been able to use the computer lab.</p> <p>Tatiana: The school has a computer room. But almost nobody uses it, because the computers are too old.</p> <p>Valéria: We have the space there [for a lab], but there's we are not able to do experiments. There are specific tables and reservoirs but you can't find the liquids necessary. They use the chemistry room for keeping the music instrument and to store the old books we don't even use anymore.</p>
Engagement in educational activities	<p>Augusto: "It depends on the subject I find difficult. I'm the worst student in mathematics. Nobody told me that. But I think I am the worst student. "</p> <p>Lígia: We usually do theater but I've never been. I don't like it. I don't think it's cool. I was planning on attending this year, but I am so ashamed to stand in front of everyone. In my classes I love to present in front the classroom and explain my work up front. But not in the theater. The last year we had classes, my girlfriends danced too, but I did not participate.</p> <p>Tatiana: I have difficulties in History. I do not understand anything the teacher says and I do not understand anything. I think it's my fault, because I do not pay attention enough.</p> <p>Valentina: Sometimes in physical education classes I can throw a ball, make a few things. When I have time. But I think I can do it. I always go there to ask for help if I do not understand. I'm also getting good grades on tests. I like all subjects but my favorite is English.</p>

TABLE 3 - Evaluation of school structure (continuation)

Criticism of conservative models	<p>Bianca: Because when girls dance funk, they want to lie around and sway, and it's not allowed at school. Neither here nor in the other schools I've studied in. I think in almost any school it is not allowed. I think it's silly, because there's nothing wrong with dancing.</p>
	<p>Débora: The students asked the principal, "Ms. Marta, why do you come only once a week in school?". She said, "Because I teach in another school." We asked, "And why did you take a position here that you are not able to carry on?". She got really angry. We asked her if she did not like hearing the truth. She was so mad with us and ordered everyone out of the room.</p>
	<p>Lígia: In my school never had it [situation or spaces to make decisions collectively], never witnessed it. Never saw it. They decided everything without asking our opinion. But I think they should do some research to see what is needed. They even did at first, but then nothing happened. I think it is not like that.</p>
	<p>Tatiana: Sometimes we think about doing a project and talk to the principal. We think it will be easy and she will say yes. But she says no. This happened earlier in the year. We developed a project to make our own t-shirts and we had the money to do it. But she said no. She said if she allowed us to do, all the students would want to. We all were angry.</p>

The theme entitled 'spaces and resources available' revealed that although schools have places like libraries and computer labs, they are insufficiently utilized due to inadequate materials for developing educational activities. In addition, some spaces are used for non-educational purposes, such as a chemistry lab that was used as a warehouse. Participants also reported a lack of maintenance of equipment and inaccessibility to educational technology.

These data indicate the need for reflection on the educational and structural resources available in schools, as well as their proper use. Schools that cannot fund structural resources such as technological environments and labs may have a role in intensifying degradable livelihoods of social groups affected by violence. Given the possible social and psychological damage of sexual violence, schools that do not offer quality resources to students can produce school failure, enhancing an embrittlement of these subjects, since poor and limited educational resources lead to academic and social lags (Oliveira & Araújo, 2005).

Regarding engagement in educational activities, participants openly expressed their perceived personal limitations but also revealed barriers to academic resilience due to low involvement with the disciplines. The students did not identify their role as co-responsible when they failed to learn. This was perceived as a unique responsibility and deficiency in themselves. Nonetheless, there were also accounts of positive feelings associated with particular school subjects.

The finding of discourses that assign exclusive responsibility to the adolescent by not learning school subjects, without considering other factors associated is worrying. These aspects also reveal several psychological implications, since participants can somatize these perceptions with the false idea of responsibility for the occurrence of sexual violence (Habigzang, Ramos, & Koller, 2011), routinely reported by victims. In this sense, accountability and individualization of school failure, which should be understood as a social production (Asbahr, 2011), can contribute to consolidating negative feelings about these youth's identities. On the other hand, engaging in educational activities that bring personal meaning, as presented by some participants, can contribute to reframing the sexual abuse, since it mobilizes youth's positive ideations, directing them to trajectories of resilience.

Some notions were also critical of a conservative model of school that ignores students' perspectives. For example, participants described boycotts of activities proposed by students. According to one interviewee, when they are not listened to at school, a sense of anger arises, especially for not being able to accomplish projects organized collectively by students.

In another case, the criticism directed to the principal by the students was not accepted, generating a malaise and a very negative reaction, which included a change in the participant's voice tone and the request for students to withdraw from a deliberative committee that mandatorily must be composed by all the segments at schools, including students. One adolescent also criticized the fact that some cultural practices (e.g., funk) are not allowed at school. According to her, the justifications used to restrict such practices are not plausible and carry stereotypes guided by sexist discourses.

Educational models that are based on a traditional paradigm may not recognize the complex needs of adolescents with a history of sexual abuse. Thus, new assumptions and progressive educational perspectives should be considered (Paro, 2011), including strategies to decrease hierarchical relations within the institution. An alternative is to value the participation of adolescents in deliberative committees

at schools. Opening up spaces for dialogue can enhance the feeling of belonging (Brooks, Magnusson, & Spencer, 2012) and the perception that there are spaces for young people express their opinion. It can have important implications in terms of the building of identity and social participation (Bolzan & Gale, 2011; Bottrell, 2009), especially for those who have been silenced by forms of violation of their rights, such as the participants in this study.

Formative Processes through Diversity and Difference

The second category, 'Formative processes through diversity and difference', includes topics that extend beyond scientific content of subjects. It is linked to experiences in the school environment that allow the adolescents to appropriate values indispensable to the establishment of interpersonal relationships, mainly through diversity and difference. The quotes in Table 4 illustrate how participants understood these formative processes through diversity and difference.

TABLE 4 - Formative processes through diversity and difference

Themes	Supporting quotes
Experiences of Altruism	<p>Augusto: I help. For example, I helped a guy with down syndrome. He entered the school because they could not find a special school for him. The boys in the fifth and eighth grade were kidding him, spinning, clapping his eyes. Once I took a beating to help him. I said to them, "He has a mental problem and he can even sue you." They beat me and everyone was sent to talk to the principal. But I'd do it again.</p> <p>Debora: In my school has a girl in a wheelchair. She suffered a lot to be able to go to class because she has to climb stairs. We help her. As I am stronger and she is quite chubby, I had to take her in my arms.</p> <p>Lígia: Wow, it hurts me. There are people there that I love and do it with a friend hurts too much [being bullied]. And I do not like it when someone messes with my friends. For example, if I go out with a friend and a guy messes with her, I'd rather he mess with me than with her.</p> <p>Tatiana: Because I put myself in their place. Imagine you being called something you're not.</p>

TABLE 4 - Formative processes through diversity and difference (continuation)

Valéria: For example, back in my school, what I see a lot is when people get hurt. Always have someone to help. Another thing ... there is a girl at my school who has a disability. We always help her. If she is going up the stairs, we help. If she wants to go to the bathroom or drink water, we help her. We're always helping and always around her. Because sometimes, some jokers mess with her. So, we are always around her.

Bianca: Sometimes people make jokes about skin color. I have suffered prejudice. Because people say I'm chubby. But I do not care. People say, "Get out, you're fat." Sometimes people say you're lesbian just because you're embraced with a friend of yours.

Discriminatory
practices

Ligia: I have gay friends. I've seen them be made fun of and did not like it. He cried, you know? They began to diss him, calling him gay. He came out crying and didn't talk to the principal because he did not want more trouble. It hurts to me a lot.

Tatiana: I have a friend who weighs 100 kg. She is quite big and everyone is prejudiced against it. She suffers from several things. I feel bad, you know?

The findings revealed that the school environment fosters participants' altruistic relationships, especially with regard to issues of diversity that encompass inclusive practices for people with disabilities or in terms of attitudes contrary to racial discrimination and homophobia. Proponents of the theoretical approach known as positive psychology point to the psychological and social implications of positive feelings, including altruism, which can offset the negative impact of problematic and conflictual situations (Seligman, 2011; Soosai-Nathan, Negri & Fave, 2013), as in the case of sexual abuse.

The ability to put oneself in another's place and oppose practices of social injustice can indicate personal strength, and therefore may be associated with resilience. It is important to note that this attitude does not necessarily come from an intentional structured practice of the current school model, but it can be linked to other experiences of adolescents outside the institution. However, based on interview excerpts, it is necessary to recognize that the school can constitute a prime place for the development of relations permeated by altruism and acceptance of diversity.

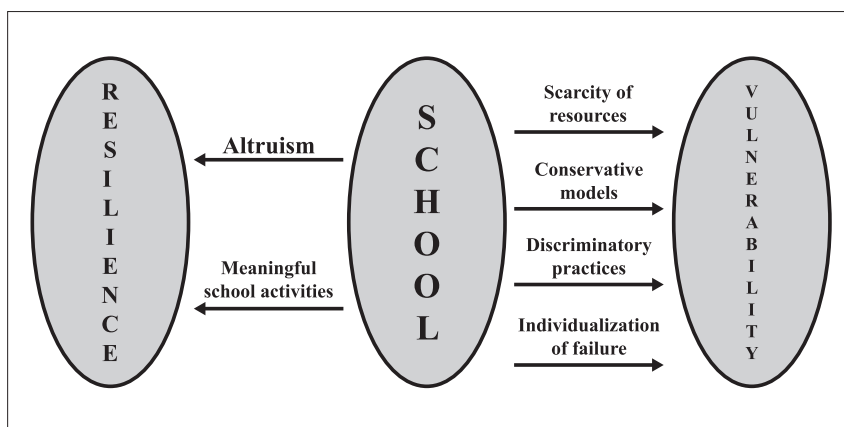
Examples of repudiation of prejudice were cited, as well as negative feelings arising from unfair relations occurring in the school context. Relatedly, very accurate descriptions emerged of repudiation of peer violence characterized by issues of sexual identity and disrespect for diversity. The interviews show that the type of help offered by the participants may vary from mobility assistance (e.g., climbing stairs) to opposing forms of violence. In seeking to protect friends, some participants even claim (altruistically) to prefer certain situations to occur with themselves. They add that it is distressing to see someone you love suffering.

The data obtained related to prejudice at schools suggest a strong variable which can represent vulnerability for adolescents with a history of sexual violence. Discriminatory practices in the institution exacerbate the negative elements of subjectivity established due the experience of sexual abuse, especially when referring to contents of sexuality and corporeality (Kremer, Orbach, & Rosenbloom, 2013; Rodrigues, Brino, & Williams, 2006).

Dialectical interrelationship between resilience and vulnerability in the school context

The data brought to light some elements underexplored by the literature in regard to school processes of resilience for victims of sexual violence. Figure 1 was constructed to represent the central issues identified by participants including those processes that could influence trajectories of vulnerability as well as protection.

FIGURE 1 - Resilience and vulnerability within the school context for adolescent victims of sexual violence



The young people's views confirmed the importance of meaningful learning activities as previously identified in the resilience literature (eg Maton, 2008). This was evident in both their affirmation of activities that connect curriculum with personal interests and their critique of the lack of opportunity to pursue more of the cultural and social activities that engage their interest. However, altruism, as the other significant process young people associated with trajectories of resilience, is relatively unexplored in the resilience literature, though our findings suggest it is closely connected with social support that is identified in the literature as a key factor in school-based resilience and the resilience of young people who have experienced sexual violence.

The findings here confirm the importance of social rather than individual resilience processes in the school. The students' comments on educational engagement and their critiques of the conservative school model that allows little space to pursue social goals indicate that they value social support and recognize its importance to confident participation and help seeking. However, our findings on the key role of altruism suggests an inversion of the role of social support as it is typically explained in the literature; that is, the young people give more emphasis to supporting others rather than received support.

The study highlights how school structures and practices may enhance trajectories of resilience and intensify trajectories of vulnerability. The interrelationship of these trajectories is dialectical rather than separate sets of factors and processes. For example, scarce resources and conservative models may impact on meaningful activities and disrupt processes of empowerment (academic support and engagement) and opportunities (participation, decision-making) that are critical to strengthen resilience and disrupt processes of vulnerability. There is another ironic dialectic here, in that discriminatory practices and individualized failure may contribute to the development of altruism in a protagonistic resilience (Liborio & Ungar, 2014) sense of agentic struggle. In this instance, there may be cascading effects of vulnerabilities giving rise to an altruistic resilience because it taps into and reframes traces of disempowerment experienced in past sexual violence (Kia-Keating et al., 2010) and present thwarted opportunities for meaningful cultural and social projects. Altruism then is a form of self-empowerment as it articulates meaningful redress of injustice through a socio-political standpoint (Tseris, 2013b). At the same time, empathizing with others' suffering and taking action elicits young people's realization of their own strengths, their capacity to make change and may help them to discard any lingering identity as "damaged" (Harvey, 1996). However, it is

clear that opportunities for meaningful social action are important to these young people and bringing them into the curriculum may strengthen altruistic concern for social justice in other ways.

Discriminatory practices and individualized failure should be addressed and this will require increased opportunities for student decision-making and pursuit of their interests in academic curriculum and extracurricular activities. While altruism is important to resilience in this context, it should be strengthened through inclusive school practices (not elicited as response to discrimination) and more opportunities for meaningful activities (Clarke, 2014; Kirk et al., 2015).

FINAL CONSIDERATIONS

In the last two decades, research and social movements have contributed to a broader comprehension of sexual violence, and the diversity of investigative approaches from different areas of science has helped to build knowledge and innovative practice in health, education, social work or related settings, to serve those who have been victimized. This small-scale study, though not generalizable, contributes to understanding how schools may foster resilience in this unique population.

Noteworthy is the fact that any adolescent in situations of sexual exploitation have participated in the qualitative phase of the study. As the survey inclusion criterion was designed to identify resilient participants, it might reasonably be assumed that these resilience processes would manifest as protective factors within the school setting. Surprisingly, however, participants reported many vulnerability factors in their school experiences. It may be that their overall resilience as revealed by the survey results is accounted for by personal strengths or interpersonal relationships outside of the school setting, rather than by contextual factors within the school experience. The school-based vulnerabilities revealed by the interview data reveal the need for further investigations on how schools can support students who have been victims of sexual violence, rather than compounding their risk.

The literature on resilience identifies schools as a protective factor for children and adolescents with a history of sexual violence. For example, in a review of 50 peer-reviewed manuscripts on factors promoting resilience following childhood sexual abuse, Marriott et al. (2014) found that positive teacher relationships, high academic achievement, strong educational attainment, and a positive future orientation contribute to the development of resilience. Williams

and Nelson-Gardell (2012) also found that school engagement predicted resilience in a population of sexually abused adolescents. The findings of this paper confirm the importance of meaningful school engagement; however, they problematize the notion that schools universally serve as protective safe havens for youth. Actually, the interviews demonstrated situations in which the school introduces other risk factors that may have the potential to intensify the negative effects of the sexual abuse suffered by the adolescents. These findings open space for a renewed discourse on the role of schools in fostering positive development within this unique student population. For example, Brown, Brack, and Mullis (2008) suggest the need for schools to establish a sense of safety, security, and predictability for youth who have been victims of sexual violence, in order to minimize anxiety emerging from the distrust and lack of control they may have experienced related to their abuse. It may be important for schools to consider how they are establishing such nurturing environments, which could be helpful for a variety of at-risk youth including those affected by sexual violence. The findings of the present study suggests that adequate resources, meaningful utilization of them, and pedagogies reflecting shared responsibility for academic achievement are all important components of the school environment that need attention.

The study also revealed the ability of adolescents to critically position themselves in relation to different practices in the school environment. The possibility to express oneself and to oppose to the institutional dynamic illustrates the presence of a critical sense that can enable the adolescent to participate socially at different levels. However, when schools disregard students' participation, the institution's conservative structures may contribute to the consolidation of asymmetric hierarchies and demarcations of power, such as the dynamics present in the sexual abuse itself.

REFERENCES

- ASBAHR, F. S. F. (2011). **Por que aprender isso, professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BANYARD, V. (1999). Childhood maltreatment and the mental health of low-income women. *American Journal of Orthopsychiatry*, 69(2), 161-171.
- BECKETT, H., & SCHUBOTZ, D. (2014). Young people's self-reported experiences of sexual exploitation and sexual violence: A view from Northern Ireland. *Journal of Youth Studies*, 17, 430-445.

- BOLZAN, N., & GALE, F. (2011). Using an interrupted space to explore social resilience with marginalized young people. **Qualitative Social Work**, 11(5), 502-516.
- BOTTRELL, D. (2007). Resistance, resilience and social identities: Reframing “problem youth” and the problem of schooling. **Journal of Youth Studies**, 10, 597-616.
- BOTTRELL, D. (2009). Understanding ‘marginal’ perspectives towards a social theory of resilience. **Qualitative Social Work**, 8(3), 321-339.
- BOTTRELL, D., & ARMSTRONG, D. (2012). Local resources and distal decisions: The political ecology of resilience. In M. Ungar (Ed.), **The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice** (pp. 247-264). New York: Springer.
- BRINO, R. F., & WILLIAMS, L. C. A. (2009). **A escola como agente de prevenção do abuso sexual infantil**. São Carlos: Suprema.
- BRINO, R. F., & WILLIAMS, L. C. A. (2008). Professores como agentes de prevenção de abuso sexual infantil. **Revista Educação e Realidade**, 33(2), 209-229.
- BROOKS, F. M., MAGNUSSON, J., SPENCER, N., & MORGAN, A. (2012). Adolescent multiple risk behaviour: An asset approach to the role of family, school and community. **Journal of Public Health**, 34(1), 48-56.
- BROWN, S.D., BRACK, G., & MULLIS, F.Y. (2008). Traumatic symptoms in sexually abused children: Implications for school counselors. **Professional School Counselor**, 11, 368-379.
- BROWNE, A., & FINKELHOR, D. (1986). Impact of child sexual abuse: A review of the research. **Psychological Bulletin**, 99(1), 66-77.
- CALHOUN, L. G., & TEDESCHI, R. G. (Eds.). (2006). **Handbook of posttraumatic growth**. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- CARMODY, M. (2009). **Conceptualising the prevention of sexual assault and the role of education**. Issues Paper No 10, Australian Centre for Study of Sexual Assault. Melbourne: Commonwealth of Australia.
- CARROLL-LIND, J., CHAPMAN, J., & RASKAUSKAS, J. (2011). Children’s perceptions of violence: The nature, extent and impact of their experiences. **Social Policy Journal of New Zealand**, 37, 7-18.
- CLARK, I. (2014). Equitable learning outcomes: Supporting economically and culturally disadvantaged students in ‘formative learning environments’. **Improving Schools**, 17(1), 116-126.
- COLLISHAW, S., PICKLES, A., MESSER, J., RUTTER, M., SHEARER, C., & MAUGHAN, B. (2007). Resilience to adult psychopathology following childhood maltreatment: Evidence from a community sample. **Child Abuse & Neglect**, 31(3), 211-229.
- DEB, S., & WALSH, K. (2012). Impact of physical, psychological, and sexual violence on social adjustment of school children in India. **School Psychology International**, 33(4), 391-415.
- DUTRA-THOMÉ, L., SANTOS, E. C., & KOLLER, S. H. (2011). Exploração sexual e trabalho na adolescência: um estudo de caso. **Universitas Psychologica**, 10(3), 881-896.

EDMOND, T., AUSLANDER, W., ELZE, D., & BOWLAND, S. (2006). Signs of resilience in sexually abused adolescent girls in the foster care system. *Journal of Child Sexual Abuse*, 15(1), 1-28.

Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). *Diário Oficial da União*. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Brasília, DF.

FALEIROS, V. P., & FALEIROS, E. S. (2008). **Escola que protege**: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da educação.

GILLIGAN, R. (2000). Adversity, resilience and young people: The protective value of positive school and spare time experiences. *Children & Society*, 14(1), 37-47.

HABIGZANG, L. F., RAMOS, M. S., & KOLLER, S. H. (2011). A revelação de abuso sexual: as medidas adotadas pela rede de apoio. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 467-473.

HARPER, K., STALKER, C., PALMER, S., & GADBOIS, S. (2005). Experiences of adults abused as children after discharge from inpatient treatment: Informal social support and self-care practices related to trauma recovery. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 86(2), 217-225.

HARVEY, M. (1996). An ecological view of psychological trauma and trauma recovery. *Journal of Traumatic Stress*, 9(1), 3-23.

HÉBERT, M., LAVOIE, F., & BLAIS, M. (2013). Post-traumatic stress disorder/PTSD in adolescent victims of sexual abuse: Resilience and social support as protection factors. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(3), 685-694.

HENDERSON, N. (2012). Resilience in schools and curriculum design. In M. Ungar (Ed.), **The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice** (pp. 297-306). New York: Springer.

HOWELL, K. H. (2011). Resilience and psychopathology in children exposed to family violence. *Aggression and Violent Behavior*, 16(6), 562-569.

JANOFF-BULMAN, R. (2006). Schema-change perspectives on posttraumatic growth. In L. G. Calhoun & R. G. Tedeschi (Eds.), *Handbook of posttraumatic growth* (pp. 81-99). Mahwah, NJ: Erlbaum.

JORDAN, L. (2002). A narrative analysis of the influence of child sexual abuse and subsequent therapy on the self-concept of five adult survivors. M.Sc (Counselling & Psychology) Thesis. Roehampton: University of Surrey.

JORDAN, L. (2009). Relational trauma. In R. Woolfe, W. Dryden, S. Stawbridge, & B. Douglas (Eds.), **Handbook of Counselling Psychology**, (pp. 235-256). London: Sage.

KIA-KEATING, M., SORSOLI, L., & GROSSMAN, F. (2010). Relational challenges and recovery processes in male survivors of childhood sexual abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 25(4), 666-683.

KIRK, C., LEWIS, R., BROWN, K., KARIBO, B., ANGELA SCOTT, A., & PARK, E. (2015). The empowering schools project: Identifying the classroom and school characteristics that lead to student empowerment. *Youth & Society*, 1-21. doi: 10.1177/0044118X14566118.

- KREMER, I., ORBACH, I., & ROSENBLOOM, T. (2013). Body image among victims of sexual and physical abuse. **Violence and Victims**, 28(2), 259-273.
- KOLLER, S. H. (2004). **Ecologia do Desenvolvimento Humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- LEECH, T., & LITTLEFIELD, M. (2011). Social support and resilience in the aftermath of sexual assault. In T. Bryant-Davis (Ed.), **Surviving sexual violence: A guide to recovery and empowerment** (pp. 296-317). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- LUSTER, T., & SMALL, S. (1997). Sexual abuse history and problems in adolescence: Exploring the effects of moderating variables. **Journal of Marriage and Family**, 59(1), 131-142.
- MARRIOTT, C., HAMILTON-GIACHRITSIS, C., & HARROP, C. (2014). Factors promoting resilience following child sexual abuse: A structured, narrative review of the literature. **Child Abuse Review**, 23, 17-34.
- MARTIN, A. J., & MARSH, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. **Psychology in the Schools**, 43(3), 267-282.
- MASTEN, A. S. (2014a). **Ordinary magic: Resilience in development**. New York, NY: Guilford Press.
- MASTEN, A. (2014b). Global perspectives on resilience in children and youth. **Child Development**, 85(1), 6-20.
- MASTEN, A., HERBERS, J., CUTULI, J., & LAFAVOR, T. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. **Professional School Counseling**, 12(2), 76-84.
- MATON, K. (2008). Empowering community settings: Agents of individual development, community betterment, and positive social change. **American Journal of Community Psychology**, 41(1-2), 4-21.
- MATHEWS, B. (2010). **Teachers reporting child sexual abuse: Towards evidence-based reform of law, policy and practice**. Brisbane: University of Technology.
- MCELVANEY, R., GREENE, S., & HOGAN, D. (2011). Containing the secret of child sexual abuse **Journal of Interpersonal Violence**, 27(6), 1155-1175.
- MORRISON, P., NIKOLAJSKI, C., BORRERO, S., & ZICKMUND, S. (2014). Youth perspectives on risk and resiliency: A case study from Juiz de Fora, Brazil. **Youth & Society**, 46(4), 505-528.
- NELSON, B. D., COLLINS, L., VANROOYEN, M. J., JOYCE, N., MUKWEGE, D., & BARTELS, S. (2011). Impact of sexual violence on children in the Eastern Democratic Republic of Congo. **Medicine, Conflict and Survival**, 27(4), 211-225.
- NOLTEMEYER, A., & BUSH, K. (2013). Adversity and resilience: A synthesis of international research. **School Psychology International**, 34, 474-487.
- OLIVEIRA, R. P., & ARAÚJO, G. C. (2005). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, 28, 5-23.

- PARO, V. H. (2011). **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez.
- PESCE, R. P., ASSIS, S. G., SANTOS, N., & OLIVEIRA, R. V. C. (2004). Risco e Proteção: um equilíbrio promotor de resiliência. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, 20(2), 135-143.
- PESSOA, A. S. G. (2011). **O papel da escola na vida de adolescentes vítimas de violência sexual: risco e proteção**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo.
- PFEIFFER, L., & SALVAGNI, E. P. (2005). Current view of sexual abuse in childhood and adolescence. **Jornal de Pediatria**, 81(5), 197-204.
- POLUSNY, M., & FOLLETTE, V. (1995). Long-term correlates of child sexual abuse: Theory and review of the empirical literature. **Applied and Preventive Psychology**, 4(3), 143-166.
- RICARDO, C., & BARKER, B. (2008). **Men, masculinities, sexual exploitation and sexual violence: A literature review and call for action**. Rio de Janeiro: Promundo and MenEngage.
- RODRIGUES, J. L., BRINO, R. F., & WILLIAMS, L. C. A. (2006). Concepções de sexualidade entre adolescentes com e sem histórico de violência sexual, **Paidéia**, 16(34), 229-240.
- SAPIENZA, G., & PEDROMÔNICO, M. R. M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. **Psicologia em Estudo**, 10(2), 209-216.
- SELIGMAN, M. E. P. (2011). **Florescer: Uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar** (C. P. Lopes, Trad.). Rio de Janeiro: Objetiva.
- SOOSAI-NATHAN, L., NEGRI, L., & FAVE, A. D. (2013). Beyond pro-social behaviour: An exploration of altruism in two cultures. **Psychological Studies**, 58(2), 103-114.
- STRAUSS, A., & CORBIN, J. (1990). **Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques**. London: Sage.
- TRAVIS, R., & LEECH, T. (2013). Empowerment-based positive youth development: A new understanding of healthy development for African American youth. **Journal of Research on Adolescence**, 24(1), 93-116.
- TREMBLAY, C., HÉBERT, M., & PICHÉ, C. (1999). Coping strategies and social support as mediators of consequences in child sexual abuse victims. **Child Abuse & Neglect**, 23(9), 929-945.
- TSERIS, E. (2013a). Trauma theory without feminism? Evaluating contemporary understandings of traumatized women. **Feminism & Psychology**, 28(2), 153-164.
- TSERIS, E. (2013b). Beyond symptoms: Towards a narrative conceptualisation of women who have experienced trauma. In F. Davies & L. Gonzalez (Eds.), **Madness, women and the power of art**, (pp. 25-43). United Kingdom: Inter-Disciplinary Press.
- UNGAR, M. (2008). Resilience across cultures. **British Journal of Social Work**, 38(2), 218-235.
- UNGAR, M., BROWN, M., LIEBENBERG, L., OTHMAN, R., KWONG, W. M., ARMSTRONG, M., & GILGUN, J. (2007). Unique pathways to resilience across cultures. **Adolescence**, 42(166), 287-310.

- UNGAR, M., & LIEBENBERG, L. (2011). Assessing resilience across cultures using mixed methods: Construction of the Child and Youth Resilience Measure. **Journal of Mixed Methods Research**, 5(2), 126-149.
- WILLIAMS, J., & NELSON-GARDELL, D. (2012). Predicting resilience in sexually abused adolescents **Child Abuse & Neglect**, 36, 53-63.
- YUNES, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família **Psicologia em Estudo**, 8, 75-84.
- YUNES, M. A. M., & SZYMANSKI, H. (2001). Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. In Tavares, J. (Ed.). **Resiliência e educação** (pp. 13-42). São Paulo: Cortez.
- WERNER, E. (1993). Risk, resiliency and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. **Development and Psychopathology**, 5(4), 503-515.
- ZHU, Q., GAO, E., CHUANG, Y.L., ZABIN, L.S., EMERSON, M.R., & LOU, C. (2015). Child sexual abuse and its relationship with health risk behaviors among adolescents and young adults in Taipei. **Asia Pacific Journal of Public Health**, 27(6), 643-651.
- ZINS, J., ELIAS, M., & MAHER, C. (EDS.). (2007). **Bullying, victimization and peers harassment. A handbook of prevention and intervention**. Abingdon: Routledge.

NOTE

¹ Project granted by Sao Paulo Research Foundation – Fapesp (2008/56913-6)

Submission: 15/12/2015

Approbation: 03/01/2017

Contact:

Alex Sandro Gomes Pessoa
Raposos Tavares Road, Km 572
ZIP CODE: 19067-175

Psychology Department and Graduate Program in Education
The University of Western São Paulo (UNOESTE)
Presidente Prudente, Sao Paulo, Brazil

ARTIGO

DESENVOLVIMENTO DE TALENTOS NO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS SERVIÇOS DE ATENDIMENTO¹

Carolina Sertã Passos*

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora - MG, Brasil

Altemir José Gonçalves Barbosa**

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora - MG, Brasil

RESUMO: Para analisar o desenvolvimento de talentos no Brasil, foram entrevistados 50 participantes – estudantes, educadores e gestores – de 17 Serviços de Atendimento para Indivíduos com Talentos (SAIT). Uma análise de conteúdo revelou que os serviços têm predominantemente natureza privada e se localizam na região Sudeste da federação. A maioria dos atendidos pelos serviços estuda em escolas públicas e cursa o Ensino Fundamental. Os professores são os principais profissionais envolvidos nesse processo. O enriquecimento é a estratégia de desenvolvimento mais comumente usada. Apesar dos avanços da produção científica brasileira sobre desenvolvimento de talento, percebe-se que ainda são poucos os SAIT no país. Os resultados denotam a necessidade de que as políticas públicas para a educação de indivíduos com talento sejam aprimoradas. As limitações e as implicações dos estudos são consideradas. Estudos adicionais são recomendados.

Palavras-chaves: Superdotação. Talento. Desenvolvimento. Educação.

TALENT DEVELOPMENT IN BRAZIL: AN ANALYSIS OF PROGRAMS

ABSTRACT: To analyze of the talent development in Brazil, 50 participants – students, teachers and coordinators – from 17 programs for individuals with talents (PIT) were interviewed. A content analysis showed that the programs have predominantly private nature and are located in the southeastern region of the Federation. Most of those attended by the services have studied in public schools and attend primary school also. Teachers are the key professionals involved in this process. Enrichment is the most commonly used development strategy. Despite the advances of the scientific production about talent developing, one realizes that there are still few PIT

*Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Psicóloga da Prefeitura de Santo Antônio do Aventureiro/MG. E-mail: <carolserta@hotmail.com > .

**Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professor do Curso de Graduação em Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: <altgonc@gmail.com > .

in the country. Results denote the need for enhancing the public policies for education for individuals with talent. The limitations and implications of the studies are considered and one recommends additional studies.

Keywords: Giftedness. Talent. Development. Education.

INTRODUÇÃO

Para Feldhusen (1998), o “talento” resulta de um complexo de aptidões, habilidades e características pessoais que são influenciadas pela genética e determinadas pelo ambiente, sendo esse “resultado” valorizado pela sociedade. O autor destaca a importância do contexto para a concretização dos talentos ao frisar que o “talento” emerge de capacidades que são promovidas ao longo do desenvolvimento do indivíduo pela cultura e por circunstâncias da vida. O desenvolvimento do talento deve ter como finalidade o atendimento, de forma adequada e flexível, das necessidades dos estudantes que já apresentaram níveis elevados de realizações nas áreas de talentos específicos, e o início de atividades educativas voltadas para a busca e o cultivo dos talentos dos alunos (TREFFINGER; FELDHUSEN, 1996).

Apesar da evidente relevância desse processo desenvolvimental, não foram encontrados estudos brasileiros que analisem, em conjunto, as estratégias adotadas para desenvolver talentos. É preciso, porém, mencionar os estudos realizados por Teixeira e Oliveira (2010), Cianca, Lyra e Marquezine (2010), que analisam a produção científica sobre talentos em geral, e, especialmente, os de Anjos (2011) e Campos e colaboradores (2012), sobre a produção científica de programas de atendimento a alunos com talento.

Teixeira e Oliveira (2010), ao buscarem teses e dissertações sobre talentos, no período de 1996 a 2006, localizaram 22 estudos. Por meio de uma análise de conteúdo, identificaram, entre seis categorias, duas diretamente relacionadas ao desenvolvimento de talentos – Processos de Atendimento (35%) e Processos de Ensino Aprendizagem (10%).

Cianca, Lyra e Marquezine (2010) identificaram e analisaram a produção científica sobre talentos em 22 periódicos nacionais, no período de 1997 a 2010. Em contato com os textos, as autoras encontraram nove estudos (0,14%) específicos sobre talentos, sendo seis relacionados, de alguma forma, ao tema “desenvolvimento de talentos”.

Anjos (2011) analisou a produção científica de programas de pós-graduação na área de Educação Especial, no período de 1987 a 2009. Ao consultar o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de bibliotecas digitais de instituições que possuíam linhas de pesquisa nessa área, foram encontrados,

inicialmente, 74 estudos com as palavras-chave “superdotação”, “altas habilidades” e “talento”. Ao categorizar os estudos, foram identificados 12 (16,2%) relacionados ao atendimento a indivíduos com talento.

Com o objetivo de analisar a produção científica sobre programas de atendimento a alunos com talento em bases de dados nacionais, Campos e colaboradores (2012) encontraram 47 estudos relacionados a programas de identificação e desenvolvimento de talentos. As autoras verificaram uma ampliação dessa temática ao longo dos anos; o predomínio de estudos na região Sudeste (40,43%); e que, das 47 publicações identificadas, 30 relacionam-se ao tema analisado pelo presente estudo.

Miranda e colaboradores (2012) descrevem e comparam a produção científica sobre talentos em Portugal e no Brasil, no período de 2000 a 2012. Foram analisadas as produções disponíveis integralmente em bases de dados abertas e que tinham como palavras-chave “sobredotado(a)”, “sobredotação”, “sobredotadas(os)”, “altas habilidades”, “superdotação”, “talentosos”, “bem dotados”. Os autores analisaram as variáveis tipo de documento, ano de publicação e a temática do estudo. Foram identificados 157 textos de Portugal e 199 do Brasil. Desses, 27 (17,2%) se referem à temática “medidas educativas e programas de intervenção”, ou seja, “desenvolvimento de talentos”, no caso de Portugal e 35 (17,6%) do Brasil. Ao compararem, de modo geral, a produção dos dois países, os autores sinalizam que, em Portugal, houve um decréscimo nos últimos anos e que, no Brasil, houve um aumento da produção científica nessa área.

Não obstante a relevância dos estudos anteriormente mencionados e de outros oriundos do contexto internacional,² Passos (2013) sintetiza, até certo ponto, o que tem sido publicado sobre desenvolvimento de talentos na literatura nacional e na internacional. Ao analisar a produção científica sobre esse tema, a autora identificou que o Ensino Fundamental é o nível de ensino mais estudado internacionalmente (30,4%) e no Brasil (29,6%). No que se refere à estratégia de desenvolvimento de talentos adotada, observou-se que o Enriquecimento tende a se destacar tanto no levantamento internacional (27,3%), quanto no nacional (73,2%). Quanto ao contexto de desenvolvimento de talentos, em âmbito internacional observou-se que a escola regular (27,3%) tende a ser o mais estudado. Já em nível nacional, Sala de Recursos (39,4%) e Programas Específicos (32,4%) foram os contextos mais investigados. Observou-se, também, que, entre os recursos humanos envolvidos com as estratégias de desenvolvimento de talentos, o professor foi o mais frequente no estudo internacional (62,7%) e no nacional (59,2%). Destaca-se que, no estudo sobre as

pesquisas nacionais, ao analisar a origem da população investigada, observou-se que sobressaíram as que investigaram indivíduos do Paraná.

Desse modo, este estudo teve como objetivo analisar as estratégias educacionais de desenvolvimento de talentos adotadas por Serviços de Atendimento para Indivíduos com Talentos (SAIT) brasileiros ou, como denominados pelo Ministério da Educação, com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a). São descritos, especificamente: o perfil da população-alvo, incluindo nível de ensino, origem etc.; os recursos humanos participantes do processo; a base teórica pela qual o processo se pauta; e as estratégias educacionais usadas para desenvolver talentos.

MÉTODO

Para atingir os objetivos descritos anteriormente, foi planejado e executado um estudo descritivo. Quanto ao delineamento, ele pode ser classificado como de levantamento, qualitativo e quantitativo.

Participantes

Participaram do presente estudo gestores e educadores que atuavam no desenvolvimento de talentos realizado em SAIT e alunos participantes deste. Destaca-se que os alunos entrevistados deveriam ter mais de 10 anos de idade, para que pudessem entender e responder às questões.

Os SAIT foram detectados a partir do site do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) e da análise das publicações dos congressos dessa instituição. Assim, os critérios para inclusão na amostra foram: SAIT que apresentaram trabalhos nos eventos do ConBraSD ou que estavam listados no site dessa instituição. Houve dois critérios de exclusão: não participaram do estudo os SAIT que não tinham estudantes na infância ou na adolescência como população-alvo. Assim, foram excluídos, por exemplo, trabalhos voltados somente para adultos. Também não foram incluídos os Núcleos de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), uma vez que estudos específicos sobre esse serviço estavam em andamento³. Destaca-se que, no caso de serviços com mais de uma unidade, como, por exemplo, mais de uma sala de recursos no município, foi entrevistada apenas uma como representante do serviço.

Participaram do estudo 17 SAIT, sendo representados por 17 gestores, 16 educadores e 17 estudantes. Procurou-se entrevistar um gestor, um educador e um estudante por serviço. Contudo, em um serviço

de atendimento, o entrevistado exercia tanto o papel de gestor como de educador, não havendo outra pessoa para entrevistar. Desse modo, foi realizada apenas a entrevista de gestor, por esta ser mais abrangente, uma vez que grande parte das informações solicitadas seria igual.

Com relação aos gestores, a média de idade em anos era de 52,8 (DP = 10,6), sendo que a idade mínima foi de 28 anos, e a máxima foi de 68 anos. No que diz respeito ao sexo, 16 (94,1%) eram do sexo feminino, e um (5,9%), do masculino. As profissões dos gestores entrevistados eram professor (n = 13; 76,5%), psicólogo (n = 4; 23,5%) e pedagogo (n = 4; 23,5%). Os gestores ocupavam os cargos de coordenador (n = 8; 47%), diretor (n = 3; 17,6%), professor-responsável (n = 3; 17,6%), presidente (n = 2; 11,8%) e superintendente (n = 1; 5,9%). A média de tempo no SAIT, em anos, foi de 9,6 (DP = 7,4), sendo que o mínimo foi zero, e o máximo foi 26.

Os educadores tinham idade média de 36,6 anos (DP = 9,8), sendo que a mínima foi de 23, e a máxima foi de 53 anos. Um educador não quis informar sua idade. No que diz respeito ao sexo dos educadores, 12 (75%) eram do sexo feminino e 4 (25%) do sexo masculino. Com relação à profissão, 10 (62,5%) educadores eram professores, 4 (25%) eram pedagogos, 3 eram (18,7%) psicólogos e 1 (6,2%) era graduanda em Psicologia. Os cargos ocupados por eles eram professor (n = 12; 75%), coordenador (n = 3; 18,7%), psicopedagogo (n = 3; 18,7%) e psicólogo (n = 2; 12,5%). A média de tempo no SAIT, em anos, foi de 5,1 (DP = 3,8), sendo que o mínimo foi zero, e o máximo foi 12.

A média de idade dos estudantes, em anos, foi de 12,3 (DP = 2,5), sendo que o mínimo foi de 10 anos e o máximo foi de 17 anos. No que diz respeito ao sexo, três (17,6%) estudantes eram do sexo feminino, e 14 (82,4%), do masculino. A média de tempo no SAIT em anos foi de 3,8 (DP = 3,4), sendo que o mínimo foi zero e o máximo foi 11. Com relação ao nível de escolaridade, cinco (29,4%) estudantes estavam no primeiro segmento⁴ do Ensino Fundamental; oito (47%), no segundo segmento⁵ do Ensino Fundamental; três (17,6%), no Ensino Médio; e um (5,9%) no Ensino Superior.

Instrumentos

Foram utilizados roteiros para entrevistas semiestruturadas elaborados pelos pesquisadores. Eles incluíam, entre outras, questões sobre o funcionamento do serviço, o perfil dos profissionais e o desenvolvimento de talentos. Destaca-se que esses roteiros passaram por uma aplicação-piloto em um serviço de atendimento.

Procedimento

Após os cuidados éticos necessários, incluindo aprovação por comitê de ética⁶ e obtenção de termos de consentimento livre e esclarecido, foi feita a coleta de dados com os gestores, que também autorizaram a realização da pesquisa com os demais participantes. Todas as entrevistas foram realizadas por telefone, em datas e horários previamente agendados, e gravadas com gravador digital de áudio.

Há que se esclarecer que se solicitou, também, ao gestor que indicasse um educador e um aluno para participarem do estudo. Pediu-se somente que eles tivessem telefone, e-mail, disponibilidade e, no caso dos estudantes, mais de dez anos. Foi solicitado, ademais, que o educador atuasse diretamente com as atividades de desenvolvimento de talentos. Assim, a amostra – gestores, educadores e alunos – foi não probabilística.

Análise dos dados

O presente estudo possui características essencialmente qualitativas. Com isso, para o tratamento dos dados foi utilizada análise de conteúdo. Quanto à análise das estratégias de desenvolvimento de talentos, há que se esclarecer que foram adotadas as categorias predefinidas, seguindo a proposta de Passos (2013). Não obstante, também foi empregada estatística descritiva.

RESULTADOS

Ao buscar no site do ConBraSD, foram identificados 28 SAIT, sendo que, nas publicações dos eventos desse conselho, apareceram mais 34, perfazendo um total de 62 serviços potencialmente elegíveis. Como 11 deles constavam tanto nas publicações quanto no site, sete não puderam ser identificados, um apareceu com quatro nomes diferentes, um apareceu com três nomes diferentes, um possuía duas sedes e um foi excluído pelo fato de os autores deste artigo estarem vinculados a ele, havia preliminarmente 37 SAIT.

Ao contatar esses serviços ou, pelo menos, tentar contatá-los, verificou-se que oito (21,6%) não realizavam atividades de desenvolvimento de talentos e três (8,1%) não existiam mais. Assim, de fato, identificaram-se 26 SAIT que realizavam atividades de desenvolvimento. Entre esses, cinco (19,2%) não puderam ser contatados, dois (7,7%) não deram resposta em tempo hábil, um (3,8%) não concordou com a participação no estudo e, em um (3,8%) município, foram identificadas duas salas de recursos, sendo

considerada apenas uma. Portanto, 17 (65,4%) deles compuseram a amostra aqui estudada, sendo cinco salas de recursos (29,4%) e 12 (70,6%) programas específicos, todos aqui denominados SAIT.

Na Tabela 1 são descritas algumas características dos SAIT analisados. Destacaram-se os privados sem fins lucrativos, representando 35,3% (n = 6) dos serviços analisados. Ao classificá-los apenas como públicos ou privados, verificou-se que nove (52,9%) são privados.

Quanto ao estado onde se localizam os SAIT, o Rio de Janeiro se destacou, com seis (35,3%) serviços. Ao considerar as regiões da federação, observou-se que a Sudeste (n = 9; 52,9%) tende a se sobressair, seguida da Sul – esta, com cinco (29,4%) serviços.

TABELA 1 – Natureza e UF dos Serviços de Atendimento aos Indivíduos com Talento (SAIT)

Caracterização dos SAIT ^a	Gestores	
	n	%
Natureza dos SAIT		
Privado Sem Fins Lucrativos	6	35,3
Privado Com Fins Lucrativos	3	17,6
Público Estadual	3	17,6
Público Municipal	3	17,6
Público Federal	2	11,8
UF dos SAIT		
Rio de Janeiro	6	35,3
Paraná	3	17,6
Rio Grande do Sul	2	11,8
Distrito Federal	1	5,9
Espírito Santo	1	5,9
Goiás	1	5,9
Minas Gerais	1	5,9
Pernambuco	1	5,9
São Paulo	1	5,9

^a N = 17; porcentagem baseada no total de gestores entrevistados.

Fonte: Dados da pesquisa.

O perfil da população atendida e o número de atendidos pelos SAIT analisados são descritos na Tabela 2. Destaca-se que essas informações foram coletadas com os gestores (N = 17). A média de

atendidos pelos serviços é de 78,5 (DP = 89,1), sendo que o mínimo foi de oito atendidos, e o máximo foi de 359.

Foi possível perceber que os mais comuns são SAIT voltados para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (n = 8; 47%). Não obstante, os estudantes do Ensino Fundamental constituem o subgrupo de discentes mais atendido quando se trata do desenvolvimento de talentos, uma vez que todas as instituições atendem a indivíduos desse nível de ensino.

A origem dos indivíduos atendidos tende a ser a escola pública, já que seis (35,3%) serviços atendem somente a alunos que a frequentam, e oito (47,0%) atendem tanto a esses alunos como aos de escola privada, ou seja, 14 (82,3%) SAIT atendem a alunos daquela origem. Somente três (17,6%) atendem exclusivamente a pessoas de escola privada.

TABELA 2 – Características da população atendida pelos Serviços de Atendimento aos Indivíduos com Talento (SAIT)

Número de Indivíduos Atendidos	X = 78,5	DP = 89,1
Nível de Ensino ^a		
Ensino Infantil ao Ensino Médio	n = 3	17,6%
Ensino Infantil e Ensino Fundamental	n = 1	5,9%
Ensino Fundamental	n = 4	23,5%
Segundo Seguimento do Ensino Fundamental	n = 1	5,9%
Ensino Fundamental e Ensino Médio	n = 8	47,0%
Origem Escolar ^a		
Escola Pública	n = 6	35%
Escola Privada	n = 3	17%
Escola Pública e Privada	n = 8	47%

^a N = 17; porcentagem baseada no total de gestores entrevistados.

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 3 caracteriza os profissionais e os colaboradores dos SAIT quanto às funções, à seleção e à formação continuada. Gestores (n = 13; 76,5%), educadores (n = 12; 75%) e estudantes (n = 15; 88,2%) tenderam a mencionar mais frequentemente o professor. Apesar de terem sido mencionados pelos dois primeiros grupos, alguns profissionais (psicólogo etc.) não foram lembrados pelos estudantes.

Com relação ao processo seletivo dos profissionais, percebeu-se uma discrepância entre as informações dos gestores e dos educadores. De acordo com os gestores, a Seleção Formal (n = 8; 47,0%), isto é,

aquela em que se faz uso de processos previamente definidos, explícitos, como análise de currículo e concurso, tende a ser o processo seletivo mais utilizado pelos SAIT. Já os educadores relataram que foram selecionados principalmente por meio de Seleção Informal (n = 9; 56,2%), ou seja, por formas não convencionais, como indicação e convite.

De acordo com os gestores (n = 11; 64,7%) e os educadores (n = 10; 62,5%), os SAIT realizam Formação Continuada dos profissionais. Esta ocorre por meio de estudos, cursos, participações em eventos, supervisão e reuniões.

TABELA 3 – Características dos recursos humanos dos Serviços de Atendimento aos Indivíduos com Talento (SAIT)

	Gestores		Educadores		Estudantes	
	n	%	n	%	n	%
Profissionais e Colaboradores^{a,b}						
Professor	13	76,5	12	75,0	15	88,2
Profissionais da Área Administrativa	6	35,3	9	56,2	11	64,7
Psicólogos	8	47,0	9	56,2	5	29,5
Estagiário ou Graduando Voluntário	6	35,3	5	31,2	4	23,5
Pedagogos	7	41,2	6	37,5	-	-
Outros Profissionais de Saúde	3	17,6	2	12,5	-	-
Especialista Convidado	2	11,8	3	18,7	1	5,9
Assistente Social	2	11,8	1	6,2	-	-
Recreador	1	5,9	-	-	-	-
Processo Seletivo dos Profissionais^{a,b}						
Seleção Formal	8	47,0	4	25,0	-	-
Seleção Informal	7	41,2	9	56,2	-	-
Seleção Formal e Seleção Informal	2	11,8	3	18,7	-	-
Formação Continuada dos Profissionais^{a,b}						
Sim	11	64,7	10	62,5	-	-
Não	6	35,3	6	37,5	-	-
Tipo de Formação Continuada						
Estudos	4	36,4	5	50,0	-	-
Cursos	4	36,4	3	30,0	-	-
Participação em Eventos	4	36,4	3	30,0	-	-
Supervisão	4	36,4	2	20,0	-	-
Reunião	3	27,3	3	30,0	-	-

^a N = 17; porcentagem baseada no total de gestores e estudantes entrevistados.

^b N = 16; porcentagem baseada no total de educadores entrevistados.

Fonte: Dados da pesquisa.

Foram identificadas 22 estratégias de desenvolvimento de talentos adotadas pelos SAIT (TABELA 4). Ressalta-se que elas não são mutuamente excludentes, pois podem ocorrer concomitantemente e, em alguns casos, possuem imbricações. De acordo com gestores (n = 17; 100,0%), educadores (n = 16; 100,0%) e estudantes (n = 16; 94,1%), a estratégia mais utilizada pelos SAIT para desenvolver talentos é o Enriquecimento. Foi possível perceber, também, que a utilização de novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como uma ferramenta para desenvolver talentos é bem frequente.

TABELA 4 – Estratégias de desenvolvimento de talentos nos Serviços de Atendimento aos Indivíduos com Talento (SAIT)

Estratégias de Desenvolvimento	Gestores ^a		Educadores ^b		Estudantes ^a	
	n	%	n	%	n	%
Enriquecimento	17	100,0	16	100,0	16	94,1
Uso de Novas TIC's	14	82,3	16	100,0	13	76,5
Aconselhamento / Orientação	13	76,5	7	43,7	4	23,5
Projetos Individuais	12	70,6	9	56,2	5	29,5
Ensino Individualizado	9	52,9	10	62,5	2	11,8
Competições	8	47,0	7	43,7	5	29,5
Mentoria / Tutoria	8	47,0	6	37,5	4	23,5
Sala de Recursos	7	41,2	6	37,5	5	29,5
Cursos Especiais	6	35,3	2	12,5	-	-
Monitoria	6	35,3	5	31,2	1	5,9
Aceleração	5	29,5	4	25,0	6	35,3
Aula em Turno Contrário	4	23,5	4	25,0	5	29,5
Compactação	4	23,5	3	18,7	3	17,6
Agrupamento	3	17,6	4	25,0	2	11,8
Atividade Comunitária	3	17,6	1	6,2	1	5,9
Curso Externo	2	11,8	1	6,2	1	5,9
Programa de Sábado	2	11,8	-	-	1	5,9
Ingresso Precoce	1	5,9	2	12,5	-	-
Escola Especializada	1	5,9	1	6,2	-	-
Estágio	-	-	1	6,2	1	5,9
Intercâmbio	-	-	1	6,2	-	-
Pesquisa	-	-	-	-	1	5,9

^a N = 17; porcentagem baseada no total de gestores e estudantes entrevistados.

^b N = 16; porcentagem baseada no total de educadores entrevistados.

Fonte: Dados da pesquisa.

A frequência com que os estudantes vão ao SAIT (TABELA 5) é, predominantemente, semanal, ocorrendo, em alguns casos, o atendimento duas vezes por semana. Um gestor (5,9%) não soube relatar a frequência, e outro (5,9%) relatou que há frequência eventual para alunos de uma etapa específica do serviço.

Com relação à elaboração de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para os estudantes que frequentam os SAIT, tanto gestores (n = 10; 58,8%) quanto educadores (n = 11; 68,8%) e alunos (n = 15; 88,2%), em sua maioria, relataram que não há essa prática no serviço.

No que se refere às atividades voltadas para os pais, os SAIT tendem a realizá-las. Gestores e educadores relataram-nas mais que os estudantes. Foram considerados indicadores desse tipo de atividade as reuniões para pais, os grupos de pais, as palestras, os cursos, a apresentação/exposição dos trabalhos dos alunos etc. Ainda que não tenha sido alvo de uma análise mais detalhada, a frequência dessas atividades apresentou tendência a ser semestral ou bimestral, segundo os três subgrupos de participantes.

De acordo com os gestores (n = 14; 82,4%) e os educadores (n = 11; 68,7%), os SAIT realizam contato com a escola regular de seus participantes. Já em meio aos estudantes, houve certo equilíbrio entre os que afirmaram e não afirmaram que esse contato ocorre. Para computar essa variável, foram considerados tanto o contato formal (por exemplo, relatórios e reuniões) quanto o informal (telefonemas e e-mails, por exemplo). Do mesmo modo que ocorreu no caso das atividades para os pais, não foi feita uma tabulação sistemática da frequência dos contatos com as escolas regulares, mas foi possível perceber que eles são esporádicos.

Com relação à oferta de bolsas de estudo ou algum tipo de ajuda financeira para os participantes dos SAIT, seis (35,3%) gestores e três (18,7%) educadores relataram que os SAIT oferecem esse tipo de ajuda. Para os alunos, questionou-se se eles recebiam esse tipo de suporte, sendo que somente um (5,9%) afirmou receber. Destaca-se que foram mencionados como ajuda financeira principalmente a concessão de vale-transporte e o não pagamento de cursos externos.

TABELA 5 – Características do desenvolvimento de talentos nos Serviços de Atendimento aos Indivíduos com Talento (SAIT)

	Gestores ^a		Educadores ^b		Estudantes ^a	
	n	%	n	%	n	%
Frequência ao Serviço						
Diário	1	5,9	1	6,2	2	11,8
Semanal	14	82,3	14	87,5	14	82,3
Bimestral	-	-	1	6,2	-	-
Semestral	1	5,9	1	6,2	1	5,9
Plano Individual de Desenvolvimento						
Sim	7	41,2	5	31,2	2	11,8
Não	10	58,8	11	68,8	15	88,2
Atividades para os Pais						
Sim	14	82,4	13	81,3	11	64,7
Não	3	17,6	3	18,7	5	29,5
Não sabe	-	-	-	-	1	5,9
Contato com a Escola Regular						
Sim	14	82,4	11	68,7	6	35,3
Não	3	17,6	5	31,2	10	58,8
Não sabe	-	-	-	-	1	5,9

^a N = 17; porcentagem baseada no total de gestores e estudantes entrevistados.

^b N = 16; porcentagem baseada no total de educadores entrevistados.

Fonte: Dados da pesquisa.

DISCUSSÃO

Ainda que se façam notar alguns avanços da produção científica brasileira sobre talentos de modo geral (MIRANDA *et al.*, 2012), sobre programas de atendimento a alunos com talento (CAMPOS *et al.*, 2012) e sobre desenvolvimento de talento (PASSOS, 2013), percebe-se que, de fato, ainda são poucos os SAIT no país. Isso fica evidente ao se considerar o total de serviços encontrados pelo presente estudo, inclusive se fossem acrescentados os NAAH/S e os trabalhos voltados somente para adultos, que não foram incluídos aqui. A quantidade de estudantes com altas habilidades/superdotação – ou seja, com talento

– que aparecem no Censo Educacional do País (INEP, 2009) é uma evidência clara da necessidade de ampliar os SAIT. Reitera-se que os 6.544 alunos recenseados com essas características não atingem a prevalência mínima prevista por quaisquer concepções teóricas da área.

Com relação às características dos SAIT, os resultados denotam a presença de iniciativas governamentais e não governamentais. Instituições públicas e privadas possuem um envolvimento histórico com a área (DELOU, 2007). No entanto, percebe-se que as organizações não governamentais cumprem papéis que seriam do estado, ou seja, o de atender às necessidades educacionais desses alunos no ensino regular de forma articulada com a educação especial e o de ofertar atendimento educacional especializado no ensino comum e em outros contextos, como os NAAH/S.

Quanto aos estados brasileiros onde são disponibilizados os SAIT, o Rio de Janeiro se destacou, informação que difere do encontrado por Passos (2013), em que sobressaíram os estudos que investigaram indivíduos do estado do Paraná. No que se refere às regiões da federação, observa-se que a Sudeste se sobressai, seguida pela Sul, o que converge com os resultados obtidos por Campos e colaboradores (2012), que identificaram o predomínio de estudos da região Sudeste, seguida por Centro-Oeste e Sul. No estudo de Passos (2013), percebe-se proeminência da região Sul, seguida pela Sudeste. Salienta-se que os estudos citados analisaram produções científicas e comunicações de eventos científicos, o que limita essa análise e as subsequentes. Todavia, eles parecem constituir o único referencial disponível, uma vez que não foram encontrados na literatura estudos que investigaram um conjunto mais amplo de SAIT.

Com relação ao nível de ensino da população atendida, percebe-se que são mais comuns SAIT voltados para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Não obstante, somente o atendimento para estudantes do primeiro nível ocorre em todas as instituições investigadas. Tais resultados estão em consonância com os obtidos por Passos (2013), que identificaram os estudantes do Ensino Fundamental como os mais investigados quando se trata de estudos sobre desenvolvimento de talentos.

Não se pode deixar de mencionar também que, no caso dos SAIT, o resultado discutido no parágrafo anterior sinaliza prováveis rupturas no processo de atendimento desses alunos, que, ao final do Ensino Fundamental, deixam de participar de serviços que desenvolvam seus talentos. É sabido que, no Brasil, muitas vezes o Ensino Fundamental fica sob responsabilidade dos municípios,

enquanto o Ensino Médio fica a cargo dos estados, de modo que nem sempre esses sistemas funcionam de forma articulada, gerando prejuízos sociais, principalmente para os discentes.

As considerações apresentadas no parágrafo anterior podem estar relacionadas ao resultado encontrado com relação à oferta de bolsas de estudo ou algum tipo de ajuda financeira para os participantes dos SAIT. Observa-se que os SAIT, em sua maioria, não oferecem esse tipo de ajuda. Foram mencionados como ajuda financeira, principalmente, a concessão de vale-transporte e o não pagamento de cursos externos. Esse tipo de ajuda parece não ser suficiente para que boa parte das pessoas de baixa renda aproveite as oportunidades oferecidas para desenvolver seus talentos. Muitas vezes a situação econômica é tão restritiva que é preciso um sistema de apoio social mais amplo, incluindo apoio financeiro e, como já acontece em alguns serviços, até mesmo alimentação.

Em consonância com os estudos realizados por Passos (2013), a presente investigação identificou o professor como o principal recurso humano envolvido em estratégias de desenvolvimento de talentos. Reitera-se que Feldhusen (1996) sinalizou a importância dos professores na identificação e no desenvolvimento de talentos. Esse profissional se torna ainda mais importante se forem consideradas as evidências de que fatores do meio e intervenções afetam a expressão e o desenvolvimento de comportamentos complexos (HOROWITZ, 2009) e que os potenciais genéticos se desdobram em interação com experiências estimulantes, inclusive as proporcionadas pelos currículos (FELDHUSEN, 2005). Para Feldhusen (1998), os alunos precisam de professores, currículo e colegas que tenham condições de proporcionar níveis educacionais avançados, desafiadores, que incentivem e mantenham o seu desenvolvimento, para que permaneçam motivados a desenvolver seus talentos.

Com relação ao processo seletivo dos profissionais que atuam nos SAIT, observou-se uma discrepância entre as informações dos gestores e dos educadores. Enquanto os gestores relataram haver mais seleção formal, os educadores alegaram terem sido selecionados, sobretudo, informalmente. Por mais que essa pareça uma informação trivial, a forma como os profissionais que atuam no desenvolvimento de talentos são selecionados é muito relevante, uma vez que é necessário ter profissionais muito capacitados e motivados para que, de fato, cumpram o que deles se espera. Esses discentes possuem necessidades educacionais especiais e, portanto, precisam de educação especial, que somente será de fato especial se conduzida por profissionais também “especiais”. Esses indivíduos necessitam de professores exigentes,

treinadores ou mentores, que irão ajudá-los a aprender a pensar, trabalhar arduamente, manter as tarefas e as horas de prática e buscar a excelência (BLOOM, 1982⁷ citado por FELDHUSEN, 1986).

Maia-Pinto e Fleith (2004), ao avaliarem as práticas educacionais de um programa para alunos com talento, identificaram que os professores têm um conceito relativamente bem-formado sobre talento, no entanto, eles possuem um conhecimento limitado a respeito do modelo adotado pelo serviço. Com isso, as autoras alertam que não são as melhores alternativas os treinamentos em forma de palestras e aulas expositivas, como vem ocorrendo. Elas sugerem que sejam realizados acompanhamento, supervisão e avaliação sistemática e contínua das práticas realizadas pelos professores. Os resultados encontrados no presente estudo sobre a formação continuada dos profissionais dos SAIT indicam que são realizados estudos, cursos, participação em eventos, supervisão e reunião com esse intuito. Tal resultado pode sugerir uma possível mudança com relação à preparação dos profissionais que atuam, atualmente, no desenvolvimento de talentos. Destaca-se que o estudo de Maia-Pinto e Fleith (2004) analisou apenas um serviço, o que recomenda cautela com relação a comparações entre os estudos.

A análise da produção científica internacional realizada por Passos (2013) identificou 24 estratégias de desenvolvimento de talentos; já em âmbito nacional, foram identificadas 15 estratégias. Na presente investigação, foram identificadas 22 estratégias adotadas pelos SAIT. Na comparação entre os estudos, foram identificadas, no total, 27 estratégias distintas. Há que se reiterar que as estratégias não são mutuamente excludentes, pois podem ocorrer concomitantemente e, em alguns casos, possuem imbricações.

De modo geral, a estratégia usada para desenvolver talentos que mais se destacou foi o Enriquecimento, o que também foi identificado no estudo de Passos (2013). Hong, Greene e Higgins (2006) sinalizam a importância dessa estratégia, uma vez que ela permite a investigação de assuntos do interesse dos estudantes com uma profundidade maior do que se faria com base no currículo regular. É importante destacar, novamente, que um dos objetivos do desenvolvimento do talento é responder, de forma adequada e flexível, às necessidades dos alunos com talento (TREFFINGER; FELDHUSEN, 1996).

No contexto internacional, o desenvolvimento de talentos ocorre mais frequentemente na escola regular; já no contexto nacional, ele tende a ser isolado da escola, ou seja, em sala de recursos e programas específicos (PASSOS, 2013), o que pode dificultar a efetividade da educação especial. Além disso e decorrente disso, a pequena frequência

– uma vez por semana – parece não ser suficiente para que, de fato, os talentos sejam desenvolvidos. Há que se retomar que as políticas públicas brasileiras sobre educação estabelecem que os discentes com talentos devem frequentar o ensino regular e que suas necessidades educacionais especiais devem ser atendidas de forma articulada com a educação especial (BRASIL, 2008b). Assim, o atendimento educacional especializado deve ser ofertado, também, no ensino comum, e não somente em outros contextos, como tem ocorrido.

Acerca do contato dos SAIT com a escola regular, gestores e educadores relataram que são realizados contatos. Já entre os estudantes, houve certo equilíbrio entre os que afirmaram e não afirmaram que ele ocorre. Quanto à frequência, foi possível perceber, ainda, que esses contatos ocorrem esporadicamente. Maia-Pinto e Fleith (2004) identificaram falta de contato entre o serviço analisado e os professores da sala de aula regular. Elas sugerem que os profissionais da escola regular participem de grupos de discussão e reuniões sobre as atividades desenvolvidas no serviço.

Soma-se às limitações analisadas nos dois parágrafos anteriores o fato de a maioria dos SAIT não possuir um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para as crianças e os adolescentes atendidos. O PDI, proposto por Poker *et al.* (2013), é, de certa forma, equivalente ao Plano de Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009) e inclui, entre outras informações, a avaliação do aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e um plano pedagógico especializado para esse estudante. Reitera-se que Feldhusen (1996) salienta que a formação orientada para o talento deve considerar que todos os alunos merecem oportunidades de aprendizagem em nível e ritmo apropriados para seu desenvolvimento e talento atuais. Sem um plano individual, é um tanto quanto difícil, senão impossível, realizar isso.

No que se refere às atividades voltadas para os pais, os SAIT tendem a realizá-las. Esse resultado é, inicialmente, abonador, porque os pais são fundamentais para o desenvolvimento de talentos (FELDHUSEN, 1998). Fleith (2005) destaca a necessidade de envolver a família na etapa de desenvolvimento dos talentos. De acordo com a autora, os pais nem sempre sabem exatamente o papel que devem desempenhar para estimular o talento de seu filho. Contudo, no presente estudo, ao se examinar o que é ofertado aos pais, percebe-se que ainda é necessário aperfeiçoar os serviços nesse âmbito, já que as atividades são bastante tradicionais, especialmente reuniões, que pouco promovem o engajamento parental nas atividades educacionais. Segundo Feldhusen (1998), os pais podem

contribuir ajudando na definição de metas relacionadas ao talento dos filhos. Outra contribuição está relacionada à obtenção de recursos e experiências necessárias para reforçar o talento e para construir a autoeficácia dos filhos (FELDHUSEN, 1996).

Destaca-se que os resultados apresentados devem ser considerados com cautela, já que o presente estudo possui algumas limitações, sendo que uma delas se refere à seleção dos SAIT analisados. Apesar de a opção por identificá-los na lista de atendimentos cadastrados no site do ConBraSD e nos anais dos eventos realizados pelo conselho ter se mostrado a mais adequada para os objetivos do estudo, sabe-se que podem existir outros atendimentos especializados que não estão cadastrados no conselho e/ou que não participaram dos eventos analisados. Outra restrição se refere ao número de entrevistados. A escolha por entrevistar o gestor, um educador e um aluno também se mostrou adequada para a obtenção de um panorama geral dos SAIT, principalmente no que se refere às práticas de desenvolvimento de talentos adotadas. No entanto, entrevistar esse número restrito de participantes pode ser considerado uma limitação, uma vez que os resultados obtidos representam a visão e a experiência de cada um deles, e não necessariamente da instituição como um todo. Mais uma circunscrição foi a realização das entrevistas por telefone. Apesar de não haver outra forma mais confiável e, principalmente, viável para realizá-las, sabe-se que essa estratégia limitou as informações dadas pelos entrevistados. Desse modo, há restrições nas validades interna e externa desta investigação.

Apesar das limitações mencionadas, os resultados obtidos com este estudo podem contribuir para o debate sobre o desenvolvimento de talentos no Brasil, já que a produção científica a respeito dos SAIT no país é bastante reduzida. Além disso, ao apresentar e analisar criticamente o panorama geral da área de desenvolvimento de talentos, esta investigação contribui, também, com subsídios que podem tanto inspirar e fundamentar a criação de novos serviços quanto servir para o aprimoramento dos programas já existentes. Ademais, os diversos profissionais que atuam na área podem se beneficiar com a diversidade de estratégias de desenvolvimento de talentos apresentada. Este estudo sinaliza, também, a necessidade de que as políticas públicas para a educação de talentos sejam aprimoradas.

Há que se reiterar, por fim e com base em Feldhusen (1998), que os talentos se desenvolvem na interface entre os genes e o ambiente. Assim, os contextos e, mais especificamente, os SAIT são fundamentais para desenvolvê-los.

REFERÊNCIAS

ANJOS, I. R. S. **Dotação e talento**: concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil. 2011. 186 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília-DF: Secretaria de Educação Especial, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04/2009, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 190, 5 out. 2009. Seção 1.

CAMPOS, C. R. *et al.* Programas de atendimento a superdotação: análise sobre a produção científica na área. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO, 5., jul. 2012. Niterói, **Anais...** [CD-ROM], Niterói, 2012.

CIANCA, F. S. C.; LYRA, J. C.; MARQUEZINE, M. C. Produção em altas habilidades/superdotação: Investimento para longo prazo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, 1; ENCONTRO NACIONAL DO CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO, 4.; SEMINÁRIO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DA UFPR, 4., jul. 2010, Curitiba. **Anais...** [CD-ROM], Curitiba, 2010.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. S. (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. v. 1: Orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 25-39.

FELDHUSEN, J. F. A conception of giftedness. In: HELLER, K. A.; FELDHUSEN, J. F. (Eds.). **Identifying and nurturing the gifted**: an international perspective. Lewiston-NY: Hans Huber, 1986. p. 33-37.

FELDHUSEN, J. F. How to identify and develop special talents. **Educational Leadership**, Alexandria, v. 53, n. 5, p. 66-69, 1996.

FELDHUSEN, J. F. **Talent development, expertise, and creative achievement**. Paper presented at the American Psychological Association Annual Convention. 1998. (106th, San Francisco, CA, August 14-18, 1998). ERIC Reproduction Service No. ED424555.

FELDHUSEN, J. F. Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. (Eds.). **Conceptions of giftedness**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2005. p. 327-342.

FLEITH, D. S. Atendimento e acompanhamento ao superdotado e sua família: a experiência do Distrito Federal. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA – SBPC, 57., jul. 2005, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2012. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/denisefleith.htm>. Acesso em: 20 dez. 2012.

HONG, E.; GREENE, M. T.; HIGGINS, K. Instructional practices of teachers in general education classrooms and gifted resource rooms: development and validation of the instructional practice questionnaire. **Gifted Child Quarterly**, New York, v. 50, n. 2, p. 91-103, 2006.

HOROWITZ, F. D. Introduction: a developmental understanding of giftedness and talent. In: HOROWITZ, F. D.; SUBOTNIK, R. F.; MATTHEWS, D. J. (Eds.). **The development of giftedness and talent across the life span**. Washington-DC: American Psychological Association, 2009. p. 3-19.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Microdados censo escolar de 2009**. 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 13 ago. 2012.

JOLLY, J. L.; KETTLER, T. Gifted education research 1994-2003: a disconnect between priorities and practice. **Journal for the Education of the Gifted**, Williamsburg, v. 31, n. 4, p. 427-446, 2008.

LEONESSA, V. T.; MARQUEZINE, M. C. O perfil dos profissionais da unidade de apoio à família dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 56, p. 653-665, 2016.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 55-66, 2004.

MIRANDA, L. *et al.* A produção científica na sobredotação em Portugal e no Brasil. **Revista AMAzônica**, Humaitá, v. 10, n. 3, p. 79-94, 2012.

PASSOS, C. S. **Desenvolvimento de talentos: um panorama nacional e internacional**. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora-MG, 2013.

POKER, R. B., *et al.* **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. Marília-SP: Cultura Acadêmica/Oficina Universitária, 2013. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_9_poker_v7.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2015.

REIS, S. M.; RENZULLI, J. S. Is there still a need for gifted education? An examination of current research. **Learning and Individual Differences**, Amsterdam, n. 20, p. 308-317, 2010.

TEIXEIRA, V. V.; OLIVEIRA, C. G. Pessoas com altas habilidades/superdotação: análise das produções científicas brasileiras na área de psicologia e educação no período de 1996 a 2006. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, 1.; ENCONTRO NACIONAL DO CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO, 4.; SEMINÁRIO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DA UFPR, 4., jul. 2010, Curitiba. **Anais...** [CD-ROM], Curitiba, 2010.

TREFFINGER, D.; FELDHUSEN, J. Talent recognition and development: successor to gifted education. **Journal for the Education of the Gifted**, Williamsburg, v. 19, n. 2, p. 181-193, 1996.

NOTAS

¹ Pesquisa realizada com apoio da FAPEMIG.

² Cf. JOLLY; KETTLER, 2008; REIS; RENZULLI, 2010.

³ A informação foi apresentada por C. M. C. Delou em comunicação pessoal em abril de 2011 e foi corroborada por meio de publicações, como Leonessa e Marquezine (2014).

⁴ Primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

⁵ Sexto ao nono ano do Ensino Fundamental.

⁶ CAAE: 0033.0.180.000-11.

⁷ BLOOM, B. S. The master teachers. **Phi Delta Kappan**, Arlington, v. 63, n. 10, p. 664-668, 1982.

Submetido: 26/11/2014

Aprovado: 23/01/2017

Contato:

Rua Abreu Magalhães, 35
Caixa Postal: 98563, Centro
Carmo | RJ | Brasil
CEP 28.640-000

RESENHA /
REVIEW



RESENHA

A SOCIALIZAÇÃO DO INDIVÍDUO E SUAS DIVERSAS FACETAS

THE SOCIALIZATION OF THE INDIVIDUAL AND ITS MULTIPLE ASPECTS

Mylene Nogueira Teixeira*

Universidade Estadual do Norte Fluminense (UNEF), Campos dos Goytacazes - RJ, Brasil

SETTON, Maria da Graça Jacintho. *Juventude na Amazônia: experiências e instituições formadoras*. Curitiba: Editora CRV, 197 p, 2015.

Em meio aos atuais conflitos de interesses e os desgastes das representações sociais no Brasil o olhar sociológico se dirige para observação das transformações que delas resultam. No que tange especificamente ao colapso do sistema público educacional brasileiro, cabe entender a relação dos atores sociais envolvidos nesse processo. Para isso, as reflexões devem ir além das estruturas de ensino para apreender o processo de socialização embebido num complexo espectro que envolve a relação indivíduo e sociedade.

Maria da Graça Jacintho Setton (2015) desenvolve aportes teóricos e metodológicos da sociologia da educação contemporânea, que abrem novas possibilidades de observação das transformações sociais, numa dinâmica negociação entre atores e formas de representações. Os resultados da referida pesquisa desvelam um desconcertante distanciamento dos atores sociais dos seus espaços públicos, em duas cidades do Estado do Pará, na região Amazônica.

No entanto, antes de apresentar a pesquisa propriamente dita é importante alocar a obra no seu contexto teórico e metodológico, tentando em poucas linhas resumir a complexidade do objeto de análise, *socialização do indivíduo*, desenvolvido pela autora.

Setton (2011) ancora o desenvolvimento de seu aporte teórico e metodológico na *sociologia processual* a partir de Nobert Elias (1939). Com essa referência as transformações da sociedade são observadas enquanto um processo de mudança de identidade do indivíduo, onde se insere uma consciência social. Contudo, tal referencial, para a autora, deve partir do indivíduo no processo de socialização. O

* Doutora em sociologia política pela Westfälische Wilhelms Universität Münster, Alemanha. Professora Associada, coordenadora da disciplina sociologia da educação, Universidade Estadual do Norte Fluminense (UNEF), Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem (LEEL). Pós-doutoranda Faculdade Educação USP. Grupo de pesquisa, Práticas de Socialização (GPS). Email: < mnteix@gmail.com > .

argumento é que a *socialização é um processo que envolve uma separação entre a subjetividade do indivíduo e a objetividade do seu papel social* (SETTON, 2011, p. 718). Ainda, acrescenta que *a socialização não se finaliza porque o indivíduo escapa do social, mas por que sua experiência inscreve-se em registros múltiplos e não congruentes* (idem).

No que consiste o processo de socialização, Setton (2015) inspira-se no conceito de *fato social total*, assim o processo formador de uma identidade social ganha uma perspectiva relacional entre os *fenômenos sociais* em diversos prismas como: econômico (origem social), político (posição ideológica), moral (crenças), estético (gosto).

Segundo a autora, o referido conceito permite observar o processo de socialização como uma negociação contínua, numa via de mão dupla, em que a participação do jovem e as instituições sociais mantêm tensas e intensas relações simbólicas de reciprocidade (SETTON, 2015, p. 32).

A pesquisadora ainda salienta a importância de entender o objeto de análise em constante movimento, quando enfatiza que o mesmo deve ser colocado em prova numa realidade empírica (idem, p. 40). A realidade estudada está centrada em duas localidades do estado do Pará. Um estado marcado por graves conflitos pelas reservas produtivas naturais e baixos níveis de escolaridade (idem, p. 25). A pesquisa visa entender o lado benéfico e obscuro da sociabilidade dos jovens nessa região (idem).

Dividida em seis capítulos a obra alinhava um detalhado percurso de pesquisa no qual Setton (2015) apresenta um estudo sobre a relação entre os espaços de socialização, escola, família, religião e mídia. Contudo, as diversas facetas da socialização do indivíduo já vêm sendo estudadas pela autora há mais de duas décadas e algumas delas inspiradas na obra de Pierre Bourdieu e sua teoria do *Habitus* (SETTON; 2000; 2002; 2004; 2005; 2006; 2009, dentre outros). Com essa estratégia, ela mantém o olhar crítico nas estruturas socializantes, quando tenta entender, a diversidade de *Habitus* que se condensa nas mesmas.

Um dos eixos orientador é a articulação entre a mídia e a religião, enquanto duas estruturas socializantes distintas. Partindo dessa reflexão metodológica a abordagem adentra além da conjugação entre a escola e família (LAHIRE, 2002).

Os sujeitos pesquisados são jovens em duas cidades na Região Amazônica, no Estado do Pará, onde se desdobra toda a pesquisa. O município de Santarém, no Pará e seu distrito, Alter do Chão espelham graves problemas sociais da região amazônica, envoltos numa singularidade de dinâmicas sociais, onde existe uma incessante produção de pobreza em meio a um manancial de riquezas naturais.

As peculiaridades locais são acentuadas, quando o eixo de toda a pesquisa parte da descontinuidade histórica numa relação local e global (GIDDENS, 1991). Assim, o foco da reflexão se orienta na singularidade daquele território e suas próprias dinâmicas sociais. Nelas estão implícitas: o problema do desmatamento, exploração das riquezas naturais por corporações transnacionais, os conflitos étnicos, o sincretismo religioso.

No centro da pesquisa estão os jovens. Meninos e meninas que não têm em comum nem mesmo a faixa etária como definição de sua juventude. Alguns apresentam características de juventude, outros circunscrevem realidades de adultos (cf. SETTON, 2015, p. 46). Alguns com família constituída e/ou são responsáveis pela subsistência de pessoas de seu convívio doméstico. Dentro desse contexto social, objetivamente, a autora apresenta a realidade estudada a partir de um sistema simbólico, organizado segundo a lógica de diferentes estilos de vida. No entanto, vale ressaltar que a diferença entre os dois grupos está fundamentalmente na trajetória de vida e experiência acumulada, que resulta numa inserção social *oposta em termos de volume de recursos e estrutura de capitais* (idem, p. 49). Enquanto 92% dos alunos de escola privada em Santarém não trabalham, têm entre 15 e 18 anos, não têm filhos e são solteiros, para os jovens da escola pública em Alter do Chão esses índices se invertem. Inclusive a idade média nas escolas públicas é acima de 19 anos, na sua maioria (53%) meninos, dos quais 12% já são pais. Por outro lado as famílias dos jovens de Santarém, da escola privada, têm um volume de recursos maior, marcado, sobretudo, por uma ascensão feminina de instrução. Apesar de apenas 18% das mães desses jovens terem um diploma universitário, 33% chegaram ao nível superior, 36% têm o ensino médio. Enquanto entre os pais, 15% têm diploma universitário e 32% chegaram ao ensino médio.

No entanto, apesar da distinção de gênero em termos de acúmulo de capital social, cultural e simbólico pelas mulheres nas famílias de jovens de escola privada, a autoridade do homem no espaço doméstico de ambas é muito forte. É nas famílias de Santarém, dos jovens de escola privada, onde esse homem está presente, já que entre os jovens de Alter do Chão das escolas públicas, a paternidade nem sempre é assumida. Ainda referente ao ambiente doméstico e a família, os jovens de Alter do Chão precisam dividir o espaço físico e afetivo com mais pessoas, tornando a casa um espaço conflituoso.

As mulheres em Alter do Chão estão associadas com a figura de coragem e alegria, pois além de trabalharem e sustentarem suas famílias, mantêm uma intensa vida social. O acasalamento nesse distrito é feito

de forma simples, sem cerimônias religiosas ou civis e as uniões nem sempre são duradouras. Além disso, é comum a formação de novas famílias entre os próprios membros, como tio e sobrinha, primos.

Não obstante, as mulheres em Alter do Chão, acumulam a responsabilidade doméstica com a casa e as crianças nas condições sociais da vida moderna, o que resulta num grupo familiar maior, com escassos recursos materiais, culturais e simbólicos. Cabe ressaltar que 59% das mães dos jovens da escola de Alter do Chão frequentaram a escola somente até a oitava série (idem, p.48). Ademais, a presença dos pais no convívio familiar não é frequente, pois eles costumam abandonar um lar para formar outro.

A pesquisa ainda desvela uma subjetividade importante referente aos jovens da escola privada, no que concerne à felicidade. Somente 7% deles se sentem sozinhos e 14% consideram ter bons amigos. Esses jovens revelam se sentirem confortáveis no espaço doméstico. Diferente dos jovens de Alter do Chão, apenas 10% considera ter bons amigos e a mesma percentagem se sente sozinho. 27% consideram-se felizes.

Outros dados objetivos relevantes envolvem a dicotomia político-econômica entre as duas localidades, ambas com precária infraestrutura em todos os níveis, inclusive na estrutura de ensino. Santarém tem um maior volume de circulação de capital o que resulta numa cidade com uma infraestrutura longe de preencher as demandas da população, mas ainda melhor do que o distrito de Alter do Chão. Esse último, um balneário de pescador, região turística, onde circula um menor volume de capital monetário, a infraestrutura é ainda mais precária.

Na cidade de Santarém, a pesquisa se realizou com jovens de uma escola privada bastante conceituada na região. No distrito Alter do Chão, a escola pesquisada era pública. Cabe destacar que no distrito de Alter do Chão foi instaurado o ensino médio através de uma articulação entre a escola pública de ensino médio de Santarém, com a escola pública de ensino fundamental da localidade.

Segundo depoimentos e observação da pesquisadora, a qualidade do ensino é insatisfatória, pois há falta de professores, constantes greves, o que desmotiva os alunos. Não é por acaso que alguns jovens optam por deslocarem-se para Santarém, diariamente, embora, outros fiquem e concluam seus estudos no próprio local. Contudo, não se pode afirmar que os jovens e suas famílias que estudam em Santarém dão maior importância à instrução e à qualidade de ensino. As dificuldades financeiras marcam as decisões familiares.

De acordo com os dados colhidos em entrevista, a maioria dos estudantes de ensino médio na escola no anexo em Alter do Chão não faz crítica em relação às instalações e ao conteúdo abordado na

escola. Apesar de criticarem a seriedade e engajamento da maioria dos docentes, não deixam de elogiar outros professores.

Para os alunos de escola privada a relação com as estruturas socializantes da escola e da família são vistas como uma continuidade. Ademais, esses mesmos jovens encaram a estadia na escola como um processo contínuo, pois pensam no futuro tornarem-se estudantes de uma universidade (SETTON, 2015, p.100).

Por outro lado, os jovens de escola pública em Alter do Chão, já encaram o período de aprendizagem na escola como limitado e curto, e com isso, o período dessa estadia deve ser devidamente valorizado (idem). Para eles a relação com as estruturas socializantes da escola e da família é configurada como uma ruptura, mesmo tendo como referencial a escola no anexo, que não funciona plenamente (idem).

Com base em estudos sobre sociedades agrárias e tradicionais no Brasil, como os de Maria Isaura Pereira de Queiroz (1978) e José de Souza Martins (2000), a autora parte do pressuposto, que em uma sociedade pouco letrada e de tradição agrária, as relações humanas são mais próximas e as instituições de família e religião têm maior importância (SETTON, 2015, p. 45). A pesquisa desvela que jovens de escola privada em Santarém procuram fora do seio familiar as relações mais próximas de amizade (idem, p. 48). Enquanto o oposto ocorre com aqueles jovens de escola pública.

Os jovens da escola privada apresentam a tendência de se submeterem mais a herança familiar, tanto nas escolhas dos ritos religiosos, quanto à autoridade existente nas hierarquias institucionais. Enquanto os jovens da escola pública, apesar de terem uma convivência mais próxima com seus familiares e responsabilidades de adultos, apresentam mais autonomia sobre questionamentos a respeito das hierarquias sociais e crenças religiosas.

As percepções sobre a escola também são diferentes entre os jovens da instituição privada e os *jovens adultos* da instituição pública, com isso difere também a importância que esses jovens concebem o aprendizado que as escolas transmitem (SETTON, 2015, p. 73). Para os jovens da escola privada, esse espaço social de formação é visto como um lugar importante na sua formação pessoal e profissional. Neste sentido, a maioria deles também complementa sua formação com outros cursos particulares, como curso de inglês e informática. Os jovens de Alter do Chão, de escola pública, passam a maior parte do dia no trabalho ou à procura dele (idem, p.75). 15% procura superar as desvantagens do ensino público com cursos de informática e inglês, o que demonstra uma esperança num futuro promissor (idem). Ressalta-se, porém, que esses jovens têm pouca noção de suas realidades, pois apontam seus

desejos profissionais, fora do contexto de suas possibilidades. Diferente daqueles estudantes de escola privada, que expressam em entrevista, mais coerência com as suas perspectivas de futuro.

A passividade diante das precariedades do sistema público de educação é acentuada quando os jovens dessas escolas apresentam um entendimento sobre educação como um privilégio e não um direito social (idem, p.101).

Quanto ao processo de socialização e os espaços de cultura da mídia, de um modo geral, os resultados apontam que os jovens têm acesso às informações culturais diversas, numa abrangência global. No entanto, apesar de estarem integrados num espectro cultural mundial, esse aparato cultural não contribui para a integração entre si. Assim, a mídia tem mais um papel de individualizar, singularizar esses jovens e não contribui para transformá-los em uma coletividade.

Na relação dialética entre indivíduo e sociedade, o processo de socialização é estudado, como visto até aqui, numa combinação entre as estruturas socializantes. A autora traz ainda um novo aspecto sobre a observação de socialização, quando parte do olhar do indivíduo. Aquele que compõe todo o processo de socialização, dos espaços sociais, como escola, família e mídia. Um tipo social, que num cruzamento com a sociologia do indivíduo (MATTUCELLI, 2002) e a reflexão da teoria de reconhecimento de Axel Honneth (2006) abre mais uma brecha de observação.

Nesta obra, Setton apresenta um tipo social que é denominado Antônio, um ser com disposições híbridas de *habitus*, enquanto indivíduo que imprime novas práticas socializadoras, diferente, de outras construídas historicamente. O processo de individuação desvela, para Martuccelli (2002), formas de distinguir-se, numa dinâmica constante de adaptação, ou não, à sociedade, a qual se integra ou se exclui. Com isso a perspectiva da socialização ganha à dinâmica dialética com o seu aparente oposto que é a individuação.

Na análise Setton (2015) acentua a ótica de Antônio, ator social que menciona na sua narrativa, constantemente, o reconhecimento pela sociedade, assim como suas escolhas. Escolhas diferenciadas que esse ator social fez em busca de reconhecimento social. Antônio expressa a ambiguidade de entender sua vida *como estando no meio de uma travessia. Sua posição social é ambivalente, pois está no meio do caminho, em uma encruzilhada, está atravessando por sentimentos contraditórios de modelar-se à semelhança dos grupos hierarquicamente superiores e ao mesmo tempo percebendo não ter chegado lá* (SETTON, 2015, p. 152).

Com base nessas diversas facetas sobre a socialização do indivíduo a autora inaugura uma linha de pesquisa, onde é possível

observar muitas formas de se socializar. Contudo, tendo a Região Amazônica como palco de toda a trama empírica estudada, cabe salientar o problema do desmatamento. Tal questão apontada no início do livro é um tema delicado para os entrevistados, que não se sentiam muito à vontade para expressar suas opiniões. Além disso, o apoio popular pela instalação da empresa multinacional e o comércio ilegal de madeira (SETTON, 2015, p. 28-29) leva o leitor a sentir a racionalidade econômica e o distanciamento da natureza que invade as relações humanas locais. Assim, na atualização da sociologia processual proposta pela autora destaca-se a dinâmica formação múltipla de identidade social e com isso as transformações sociais tendem a ser difusas. Vale destacar, a relação do papel social dos jovens, referente ao problema da degradação dos bens públicos, como por exemplo, o sistema de ensino e a natureza. Importante salientar que dentre inúmeras outras pesquisas, esta investigação desvela o papel da mulher na reprodução social da pobreza. Sob a ótica multifacetária de *socialização do indivíduo* proposta por Setton, é possível destacar como o processo de subordinação feminina se reproduz e se renova nessas cidades no Pará, incrustado na identidade social dessa mulher e seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS:

- ELLAS, N. **O Processo Civilizador**. Volume 1: Uma História dos Costumes. Editora Zahar, 2011.
- SETTON, M. da G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**, 17(2), p. 335-350, 2005.
- SETTON, M. da G. J. Teoria da Socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p.711-724, dez. 2011.

Submetido: 09/08/2016

Aprovado: 09/12/2016

Contato:

Universidade Estadual do Norte Fluminense (UNEF)
 Av. Alberto Lamego, 2000 - Parque Califórnia
 Prédio do Centro de Ciências do Homem, CCH
 Sala:202 Gabinete:5
 CEP 28.013-602
 Campos dos Goytacazes | RJ | Brasil

