

Trimestral

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

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

ISSN 0100-1574

e-ISSN 1980-5314

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

BASE DE DADOS

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

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

Dialnet - Fundación Dialnet - Universidad de La Rioja (Espanha)
<https://dialnet.unirioja.es/>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (Espanha)
https://www.redib.org/recursos/Serials/Record/oai_revista1740

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

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

PORTAIS ESPECIALIZADOS

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

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

Diadorim - Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras (Brasil)
<http://diadorim.ibict.br/handle/1/1047>

Inep/Cibec - BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil)
<http://portal.inep.gov.br/pesquisa-cibec-ocibec>
http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1

BUSCADORES DE LITERATURA

CIENTÍFICA OPEN ACCESS

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

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

CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

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

VERSÃO ONLINE

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

VERSÃO IMPRESSA

Dezembro 2016
Tiragem: 1.000 exemplares

EDIÇÃO | FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Av. Prof. Francisco Morato, 1.565
CEP: 05513-900 - São Paulo - SP - Brasil
Fax: (11) 3726-1079
Tel.: (11) 3723-3000
Site: <http://www.fcc.org.br>
E-mail: cadpesq@fcc.org.br

SUBMISSÕES ONLINE

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

PRODUÇÃO | AUTORES ASSOCIADOS

CONSELHO EDITORIAL

"PROF. CASEMIRO DOS REIS FILHO"

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

DIRETOR EXECUTIVO

Flávio Baldy dos Reis

COORDENADORA EDITORIAL

Erica Bombardi

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Líquido Editorial - Claudio Brites

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Paym Gráfica

COMERCIALIZAÇÃO E ASSINATURAS

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



Fundação Carlos Chagas

APOIO



Ministério da Educação

Ministério da Ciência e Tecnologia



AUTORES ASSOCIADOS

CADERNOS DE PESQUISA

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

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

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

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

COMITÊ EDITORIAL

EDITOR RESPONSÁVEL

Moisés Kuhlmann Júnior

EDITORAS EXECUTIVAS

Albertina de Oliveira Costa

Claudia Davis

Gisela Lobo B. P. Tartuce

Lúcia Villas Bôas

Yara Lúcia Esposito

COORDENADORA DE EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

ASSISTENTES EDITORIAIS

Camila Maria Camargo de Oliveira

Marcia Caxeta

AUXILIAR DE EDIÇÕES

Camila de Castro Costa

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Biblioteca Ana Maria Poppovic

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

Raquel da Cunha Valle

COMISSÃO EDITORIAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSELHO EDITORIAL

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

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

Cristián Cox Donoso
(Universidad Diego Portales,
Santiago, Chile)

Eric Plaisance
(Université Paris Descartes, Paris, França)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SUMÁRIO

ARTIGOS

PERFIL DOS CONSUMIDORES DE MATERIAL DE LEITURA NO BRASIL 914

PROFILES OF CONSUMERS OF READING MATERIALS IN BRAZIL

PROFIL DES CONSOMMATEURS DU MATÉRIEL DE LECTURE AU BRÉSIL

PERFIL DE LOS CONSUMIDORES DE MATERIAL DE LECTURA EN BRASIL

Kaizô Iwakami Beltrão, Milena Piraccini Duchiede

LA SOCIOLOGÍA DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA DE BOURDIEU:
REFLEXIONES DESDE AMÉRICA LATINA 942

BOURDIEU'S SOCIOLOGY OF EDUCATION:
CONSIDERATIONS FROM LATIN AMERICA

LA SOCIOLOGIE DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT DE BOURDIEU:
RÉFLÉXIONS À PARTIR DE L'AMÉRIQUE LATINE

A SOCIOLOGIA DO SISTEMA DE ENSINO DE BOURDIEU:
REFLEXÕES A PARTIR DA AMÉRICA LATINA

Mercedes Molina Galarza

PESQUISA EM EDUCAÇÃO E BRICOLAGEM CIENTÍFICA:
RIGOR, MULTIRREFERENCIALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE 966

EDUCATION RESEARCH AND SCIENTIFIC BRICOLAGE: DILIGENCE, MULTIREFERENCE AND
INTERDISCIPLINARY

RECHERCHE EN ÉDUCATION ET BRICOLAGE SCIENTIFIQUE: RIGUEUR, MULTIRÉFÉRENCIALITÉ ET
INTERDISCIPLINARITÉ

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y BRICOLAJE CIENTÍFICO: RIGOR, MULTIRREFERENCIALIDAD E
INTERDISCIPLINARIDAD

**Cicera Sineide Dantas Rodrigues, Jacques Therrien,
Giovana Maria Belém Falcão, Manuela Fonseca Grangeiro**

ANÁLISIS DE LA IMPLICACIÓN:
CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO Y DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN 984

INVOLVEMENT ANALYSIS: CONSTRUCTION OF THE RESEARCH SUBJECT AND OBJECT

ANALYSE DE L'IMPLICATION: CONSTRUCTION DU SUJET ET DE L'OBJET DE LA RECHERCHE

ANÁLISE DO ENVOLVIMENTO: CONSTRUÇÃO DO SUJEITO E DO OBJETO DE PESQUISA

María Soledad Manrique, María Florencia Di Matteo, Lorena Sanchez Troussel

**PEDAGOGIA DA VIGILÂNCIA: O JESUÍTA NA ALDEIA
(SÉCULOS XVI E XVII) 1010**

THE PEDAGOGY OF VIGILANCE: JESUITS IN THE VILLAGE (XVI AND XVII CENTURIES)

PÉDAGOGIE DE LA VIGILANCE: PRÉSENCE JÉSUISTE DANS LES VILLAGES (XVI ET XVII SIÈCLES)

PEDAGOGÍA DE LA VIGILANCIA: EL JESUITA EN LA ALDEA (SIGLOS XVI Y XVII)

Marcos Roberto de Faria

**O CATECISMO DE MONTPELLIER E A EDUCAÇÃO
DA CRIANÇA NO BRASIL IMPERIAL 1028**

THE *CATECHISM OF MONTPELLIER* AND EDUCATION CHILDREN'S EDUCATION IN BRAZIL IMPERIAL

LE *CATÉCHISME DE MONTPELLIER* ET L'ÉDUCATION DES ENFANTS À L'ÉPOQUE DU BRÉSIL IMPÉRIAL

EL *CATECISMO DE MONTPELLIER* Y LA EDUCACIÓN INFANTIL EN EL BRASIL IMPERIAL

Juarez José Tuchinski dos Anjos

**EDUCACIÓN MAPUCHE Y EDUCACIÓN ESCOLAR EN LA ARAUCANÍA:
¿DOBLE RACIONALIDAD EDUCATIVA? 1050**

MAPUCHE EDUCATION AND SCHOOL EDUCATION IN ARAUCANIA:

A DUAL EDUCATIONAL RATIONALITY?

ÉDUCATION MAPUCHE ET ÉDUCATION SCOLAIRE À ARAUCANIA:

UNE DOUBLE RATIONALITÉ ÉDUCATIONNELLE?

EDUCAÇÃO MAPUCHE E EDUCAÇÃO ESCOLAR NA ARAUCANIA:

DUPLA RACIONALIDADE EDUCACIONAL?

**Daniel Quilaqueo Rapimán, Segundo Quintriqueo Millán,
Enrique Hernán Riquelme Mella, Elisa Loncón Antileo**

A FUNDAÇÃO DA ESCOLA PLURAL 1072

THE IMPLEMENTATION OF THE "ESCOLA PLURAL"

LA CRÉATION DE LA "ESCOLA PLURAL"

LA FUNDACIÓN DE LA "ESCOLA PLURAL"

Juarez Melgaço Valadares

**CONSULTORIA COLABORATIVA A DISTÂNCIA EM
TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA PROFESSORES 1100**

COLLABORATIVE DISTANCE CONSULTING IN ASSISTIVE TECHNOLOGY FOR TEACHERS

CONSULTATION COLLABORATIVE EN TECHNOLOGIE D'ASSISTANCE À DISTANCE POUR LES PROFESSEURS

CONSULTORÍA COLABORATIVA A DISTANCIA EM TECNOLOGÍA ASISTIVA PARA PROFESORES

David dos Santos Calheiros, Enicéia Gonçalves Mendes

CURRÍCULO ESCOLAR E DEFICIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA 1124

SCHOOL CURRICULUM AND DISABILITY:

CONTRIBUTIONS OF A COLLABORATIVE CRITICAL ACTION-RESEARCH

LES PROGRAMMES SCOLAIRES ET LE HANDICAP:

CONTRIBUTIONS DE LA RECHERCHE-ACTION COLLABORATIVE-CRITIQUE

CURRICULUM ESCOLAR Y DISCAPACIDAD:

CONTRIBUCIONES DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COLABORATIVA-CRÍTICA

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães, Marcia Torres Neri Soares

FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIA:

DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE PILOTOS NO BRASIL 1148

COMPETENCY-BASED TRAINING: DISCUSSING THE TRAINING OF PILOTS IN BRAZIL

FORMATION PAR COMPÉTENCE: DISCUSSION SUR LA FORMATION DE PILOTES AU BRÉSIL

FORMACIÓN POR COMPETENCIA: LA FORMACIÓN DE PILOTOS EN BRASIL

Rejane de Souza Fontes, Claudia Musa Fay

RUPTURAS PARADIGMÁTICAS E NOVAS INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO E SAÚDE 1172

PARADIGMATIC RUPTURES AND NEW INTERFACES BETWEEN EDUCATION AND HEALTH

RUPTURES PARADIGMATIQUES ET NOUVELLES INTERFACES ENTRE ÉDUCATION ET SANTÉ

RUPTURAS PARADIGMÁTICAS Y NUEVAS INTERFACES ENTRE EDUCACIÓN Y SALUD

Giovanni Gurgel Aciole

AS FUNÇÕES EDUCATIVAS DOS E-PARLAMENTOS:

UMA ANÁLISE LONGITUDINAL DO CASO BRASILEIRO 1192

EDUCATIONAL FUNCTIONS OF E-PARLIAMENTS:

A LONGITUDINAL ANALYSIS OF THE BRAZILIAN CASE

LES FONCTIONS ÉDUCATIVES DES PARLEMENTS ÉLECTRONIQUES:

UNE ANALYSE LONGITUDINALE DU CAS BRÉSILIEN

LAS FUNCIONES EDUCATIVAS DE LOS E-PARLAMENTOS:

UN ANÁLISIS LONGITUDINAL DEL CASO BRASILEÑO

Sérgio Soares Braga, Isabele Batista Mitozo, Julia Tadra

**A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM TEMPOS
DE VIRTUALIZAÇÃO TECNOLÓGICA 1216**

THE AESTHETIC EXPERIENCE IN TIMES OF TECHNOLOGICAL VIRTUALIZATION

L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE À L'ÉPOQUE DE VIRTUALISATION TECHNOLOGIQUE

LA EXPERIENCIA ESTÉTICA EN TIEMPOS DE VIRTUALIZACIÓN TECNOLÓGICA

Elaine Conte, Catia Piccolo Viero Devechi

EDUCAÇÃO ESTÉTICA, CINEMA E ALTERIDADE 1234

AESTHETIC EDUCATION, CINEMA AND OTHERNESS

ÉDUCATION ESTHÉTIQUE, CINÉMA ET ALTÉRITÉ

EDUCACIÓN ESTÉTICA, CINE Y ALTERIDAD

Ananda Vargas Hilgert, Rosa Maria Bueno Fischer

**A REPRESENTAÇÃO: NOÇÃO TRANSVERSAL,
FERRAMENTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE 1258**

REPRESENTATION: TRANSVERSAL NOTION, A TOOL OF THE TRANSDISCIPLINARITY

LA REPRÉSENTATION: NOTION TRANSVERSALE, OUTIL DE LA TRANSDISCIPLINARITÉ

LA REPRESENTACIÓN: NOCIÓN TRANSVERSAL, HERRAMIENTA DE LA TRANSDISCIPLINARIEDAD

Denise Jodelet

RESENHAS

A EDUCAÇÃO NAS TRAJETÓRIAS DAS DESIGUALDADES 1272

EDUCATION IN THE TRAJECTORIES OF INEQUALITY

L'ÉDUCATION DANS LES CHEMINS DE L'INÉGALITÉ

EDUCACIÓN EN LOS CAMINOS DE LA DESIGUALDAD

Adriana Santiago Rosa Dantas, Gabriela Abuhab Valente

AGRADECIMENTOS 1278

INSTRUÇÕES A AUTORES 1286

ARTIGO

ARTIGOS

PERFIL DOS CONSUMIDORES DE MATERIAL DE LEITURA NO BRASIL

KAIZÔ IWAKAMI BELTRÃO • MILENA PIRACCINI DUCHIADE

RESUMO

Foi ajustado um modelo linear generalizado à probabilidade de aquisição de material de leitura com dados da Pesquisa de Orçamento Familiar 2008-2009 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. As variáveis explicativas foram idade, sexo, anos de estudo, ser estudante, renda familiar, escolaridade da pessoa de referência e área geográfica. A variável dependente foi o evento da aquisição de diversos tipos de material de leitura. O principal achado foi a existência de descontinuidade nas probabilidades de aquisição de material de leitura como função dos anos de estudo: indivíduos com pelo menos um ano de curso superior se diferenciam dos demais. Outro fator importante é o acesso via existência de canais de comercialização. O efeito da existência de estudante na família parece ser restrito a livros didáticos. O estudo confirma resultados observados por outros autores: diferenciais entre os sexos, mesmo controlando por nível socioeconômico, educação e idade.

MATERIAL DE LEITURA • DADOS ESTATÍSTICOS • MEIO CULTURAL • CONSUMO

PROFILES OF CONSUMERS OF READING MATERIALS IN BRAZIL

ABSTRACT

A generalized linear model was adjusted to the probability of the Brazilian population to acquire reading materials based on data from the National Household Budget Survey of 2008-09 of the Brazilian Institute of Geography and Statistics – IBGE. The explanatory variables were age, gender, years of schooling, being a student, family income, schooling of the head of the household, and a geographic indicator. The dependent variable was the event of the acquisition of various kinds of reading materials. The main finding was the discontinuity in the probability of acquisition of reading material as a function of years of schooling: persons with at least one year of higher education differ from others. Another important factor is the access to such reading material through marketing channels. The effect of a student in the family seems to be restricted only to textbooks. The study confirms results observed by other authors: the differentials between the sexes, even when controlled for socioeconomic level, education and age.

READING MATERIALS • STATISTICAL DATA • CULTURAL ENVIRONMENT • CONSUMPTION

PROFIL DES CONSOMMATEURS DU MATÉRIEL DE LECTURE AU BRÉSIL

RÉSUMÉ

Un modèle linéaire généralisé a été ajusté à la probabilité d'achat de matériel de lecture en utilisant des données de l'Enquête sur le Budget des Familles 2008-09 de l'Institut Brésilien de Géographie et Statistiques – IBGE. Les variables explicatives ont été les suivantes: âge, sexe, nombre d'années d'étude, statut d'étudiant, revenu familial, niveau de scolarité de la personne de référence et zone géographique. La variable dépendante a été l'événement de l'achat de divers types de matériel de lecture. Le résultat principal a montré une discontinuité dans les probabilités d'achat du matériel de lecture en fonction du nombre d'années d'étude, les individus ayant au moins un an d'études universitaires se différenciant des autres. Un autre facteur important est l'achat par l'intermédiaire de chaînes de commercialisation. L'effet de la présence d'un étudiant dans la famille ne semble concerner que les livres didactiques. L'étude confirme les résultats déjà observés par d'autres auteurs: des différentiels entre les sexes même en contrôlant les effets des niveaux socio-économique, d'éducation et d'âge.

**MATÉRIEL DE LECTURE • DONNÉES STATISTIQUES • MILIEU CULTUREL •
CONSOMMATION**

PERFIL DE LOS CONSUMIDORES DE MATERIAL DE LECTURA EN BRASIL

RESUMEN

Se ajustó un modelo lineal generalizado a la probabilidad de adquisición de material de lectura con datos de la Encuesta de Presupuesto Familiar 2008-09 del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística –IBGE. Las variables explicativas fueron: edad, sexo, años de educación, ser estudiante, renta familiar, nivel educativo de la persona de referencia y área geográfica. La variable dependiente fue el hecho de adquirir diversos tipos de material de lectura. El principal hallazgo fue la existencia de discontinuidad en las probabilidades de adquisición de material de lectura en función de los años de estudio: sujetos con al menos un año de educación superior se diferencian de los demás. Otro factor importante es el acceso a través de la existencia de canales de comercialización. El efecto de la existencia de estudiante en la familia parece restringirse a los libros didácticos. El estudio confirma los resultados observados por otros autores: diferenciales entre sexos, incluso controlando por nivel socioeconómico, educación y edad.

**MATERIAL DE LECTURA • DATOS ESTADÍSTICOS • AMBIENTE CULTURAL •
CONSUMO**

ESTUDOS SOBRE LEITURA PODEM SER, *GROSSO MODO*, DIVIDIDOS EM DUAS VERTENTES principais: trabalhos sobre as habilidades leitoras (diversos níveis de competência) e sobre o exercício da leitura (frequência, forma de aquisição, objetivos, uso ou não de bibliotecas, tipos de material como jornais, revistas, livros, etc.).

Os estudos voltados para conhecer aspectos relacionados à capacidade leitora da população brasileira são normalmente referentes a questões educacionais. A proficiência dos estudantes de várias idades na compreensão e interpretação de textos é regularmente avaliada através de provas nacionais (nas diferentes esferas de governo) e internacionais (LOCKHEED; PROKIC-BREUER; SHADROVA, 2015) e considerada um indicador da qualidade do ensino. A colocação dos estudantes brasileiros em provas internacionais como o *Programme for International Student Assessment – Pisa* – demonstra que o Brasil se encontra ainda longe dos patamares alcançados pelos países desenvolvidos. É bom lembrar que as barreiras cognitivas impedem o avanço dos grupos sociais menos afluentes. Depois da linguagem falada, é a linguagem escrita a fronteira mais básica a ser transposta para se exercer uma real cidadania.¹ Além disso, a importância de parcelas cada vez maiores da população dominarem plenamente os códigos escritos está fortemente correlacionada à produtividade da economia como um todo (BARBOSA FILHO; PESSÔA, 2008).

Se o Brasil quiser realmente tornar-se uma nação apta a enfrentar os desafios colocados pelos avanços da ciência e da tecnologia no

¹ Vale lembrar que, no Brasil, os analfabetos só foram autorizados a votar a partir da Lei n. 7332 (artigo 18) de 1º de julho de 1985, que estabelece normas para a realização de eleições, e mesmo assim de modo facultativo. Continuam inelegíveis como candidatos a cargos eleitorais.

século XXI, não bastará possuir uma população apenas alfabetizada. Os exemplos de países com sucesso na manutenção do crescimento estão ligados a um investimento prévio em capital humano, em busca de uma sociedade baseada no conhecimento: países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – (THORN, 2009), Singapura, Coreia do Sul, Hong Kong e Taiwan (TILAK, 2002).

Para além do mero acompanhamento da evolução das taxas de alfabetização e da escolaridade nas distintas faixas etárias, medidas nos Censos e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD – pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, a capacidade leitora também passou a ser analisada desde 2001 através do indicador de alfabetização funcional – Inaf –, pelo Instituto Paulo Montenegro – IPM –, em parceria com a Ação Educativa (2012), o qual considera as habilidades de letramento (leitura e escrita), combinadas às de matemática (numeramento), e juntas classificam os leitores em: a) analfabetos (não conseguem realizar tarefas simples que envolvam a leitura de palavras e frases, ainda que consigam ler números); b) rudimentares (conseguem identificar informações em textos curtos e familiares, leem e escrevem números pequenos); c) básicos (leem e compreendem textos de média extensão, conseguem lidar com números na casa dos milhares); e d) plenos (não apresentam restrições na compreensão e interpretação de textos). Supostamente, a aquisição de material de leitura estaria condicionada ao alfabetismo pleno. O hábito de leitura representaria a materialização dos bons resultados da educação recebida na escola, o pleno domínio das competências/habilidades cognitivas, melhor indicador do que anos de estudo. Segundo o relatório do IPM & Ação Educativa (2012), em 2011, apenas 26% da população adulta brasileira estaria plenamente alfabetizada e comporia o universo de potenciais leitores. O hábito da leitura pode assim ser considerado uma *proxy* para a qualidade da educação recebida. O mesmo relatório revelou que apenas 35% das pessoas de 15 a 64 anos que completaram o ensino médio podem ser consideradas plenamente alfabetizadas. Dentre os que completaram o ensino superior, esse índice chega a 62% somente.

No entanto, ainda são raros os estudos que abordam a prática da leitura na população brasileira como um todo. A principal fonte de informação disponível consiste nas três rodadas (2001, 2008 e 2011) dos *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2012), que constituem, em nível nacional, a única pesquisa que levanta informações de hábitos de leitura de livros. Os resultados mostram uma população de não leitores, com alguma melhoria no tempo: em 2001, a média de livros lidos por pessoa/ano foi 1,8, chegando em 2011 a 3,1. Esse último valor é maior do que o dado da Colômbia (2,2) e do México (2,9), porém menor do que o dado da Argentina (4,6) e do Chile (5,4), segundo Hoyos e Salinas (2012).

Mesmo em nível internacional, são escassos os estudos que analisam o consumo de material de leitura, tais como livros, revistas e jornais. A maior parte dessas pesquisas tem como alvo da análise populações de países desenvolvidos, e não existe evidência de que os resultados possam ser aplicados em países em desenvolvimento.

O escopo deste texto é identificar o perfil do consumidor de material de leitura no Brasil. Utilizando a rica fonte de informações disponibilizada pela Pesquisa de Orçamentos Familiares – POF – levada a campo pelo IBGE em 2008/09, propõe-se a analisar os condicionantes da aquisição de material de leitura em suas diversas formas (monetária e não monetária)² pela população brasileira e a modelar as relações existentes entre aquisição e possíveis variáveis explicativas, inclusive investigando eventuais discontinuidades. A situação ideal seria modelar o hábito de leitura, e não simplesmente a compra do material. No entanto, considerando-se a escassez de bibliotecas públicas no Brasil, é razoável supor que essas duas atividades (compra e leitura) estejam altamente correlacionadas e que a compra possa servir de *proxy* para a leitura em si.

O presente estudo poderia subsidiar o Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL –, programa dos Ministérios da Cultura e da Educação (MARQUES NETO, 2010). Se o governo quiser instituir uma política pública específica para incrementar o hábito de leitura, o primeiro passo seria identificar o público-alvo, ou os distintos públicos-alvo. Uma política poderia tentar incrementar o nível de leitura dos já leitores, tendo previamente identificado a intensidade de leitura entre eles. Outra alternativa seria tentar criar o hábito entre não leitores, recém-egressos do sistema escolar, ditos neoleitores.

Este texto é composto de seis seções e a lista de referências, sendo a primeira esta introdução. A segunda é uma revisão dos estudos sobre práticas e determinantes de leitura. A terceira descreve sucintamente a base de dados utilizada e a metodologia, na qual são descritos os modelos lineares generalizados – MLG – utilizados para o ajuste das informações, bem como as variáveis dependentes e independentes. Nas duas seções seguintes, apresentam-se uma análise exploratória dos dados e os resultados obtidos. A última contém os comentários e conclusões.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Diversos estudos foram realizados em vários países, como, por exemplo, a França (DONNAT, 2009; LACROIX, 2009; DÉPARTEMENT DES ÉTUDES DE LA PROSPECTIVE ET DES STATISTIQUES, 2006), a Dinamarca (HJORTH-ANDERSEN, 2000), o México (CONACULTA, 2015), a Espanha (LÓPEZ SINTAS; GARCÍA ÁLVAREZ, 2002; CONECTA, 2013), a Noruega (RINGSTAD; LØYLAND, 2006), os países da União Europeia (KOVAČ, 2004; KOVAČ; SEBART, 2006) e os Estados Unidos (HILL, 2004), sobre

² O IBGE considera várias formas para aquisição de bens e serviços: monetária (à vista, a prazo e via cartão de crédito) e não monetária (doação, retirada do negócio, troca, produção própria e outras).

os determinantes dos hábitos de consumo de bens e serviços culturais, inclusive leitura. Todos mostraram o impacto da afluência socioeconômica (mensurada pela renda, escolaridade ou ocupação). Sexo e idade aparecem também frequentemente como diferenciadores (RINGSTAD; LØYLAND, 2006; VARGAS LLOSA, 2002).

Escardíbul e Villarroya (2009) estudaram determinantes da compra de jornais na Espanha e concluíram que os fatores-chave eram: idade, posição na família, situação no mercado de trabalho, educação, renda, posse do domicílio e variáveis geográficas. Os autores listaram uma série de estudos a respeito de consumo de bens e serviços culturais, encontrando poucos voltados para a leitura. Constataram também que, apesar de altamente correlacionadas, a educação era mais relevante do que a renda para explicar a aquisição de jornais. Além disso, identificaram um maior diferencial na quantia gasta do que na probabilidade de compra em função dessas variáveis.

Hjorth-Andersen (2000) modelou o mercado editorial dinamarquês e considerou fatores estruturais e conjunturais para explicar o comportamento da demanda por livros. Fatores estruturais seriam os de longo prazo, tais como capacidade de leitura da população, nível educacional, disponibilidade e alocação do tempo livre, considerando a concorrência com mídias alternativas, sobretudo a televisão. Fatores conjunturais seriam o preço dos livros, renda real familiar e número de títulos oferecidos no mercado.

Ringstad e Løyland (2006) analisaram o consumo de livros não didáticos na Noruega, com base em dados de uma amostra de domicílios entre 1986 e 1999. O modelo considerado foi de competição entre três categorias de bens: livros, outros bens culturais e itens não culturais. Concluíram que o consumo de livros era sensível a preço e renda, sendo percebido como “bem de luxo”. As variáveis sociodemográficas encontradas como relevantes foram: acesso a pontos de venda de livros, sexo e idade. Além disso, domicílios unipessoais ou com crianças pequenas foram identificados como compradores frequentes.

Acredita-se que a probabilidade de prática de leitura como função da escolaridade tenha uma forma paralela às taxas de retorno na renda. Uma descontinuidade nessa probabilidade (como função da escolaridade) deve se traduzir também numa descontinuidade nas taxas de retorno salarial, como constatado por Crespo e Reis (2006) e também por Barbosa Filho e Pessoa (2008).

A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (FAILLA, 2012) levantou informações relevantes sobre hábitos de leitura. As desagregações apresentadas da dicotomia leitor/não leitor são sexo, idade, condição de estudante, classe social (Associação Brasileira de Anunciantes/Associação Brasileira dos Institutos de Mercado – ABA/Abipeme) (ABEP, 2015), níveis de ensino formal completo e indicadores geográficos (capital/interior,

grande região e porte do município em três categorias). Indicadores geográficos sintetizam a informação de uma variável importante, o acesso a canais de comercialização, no caso de livros, principalmente a livrarias. Estudo recente do IBGE sobre os equipamentos culturais disponíveis nos municípios revelou que o número daqueles com livrarias reduziu-se ao longo dos anos (2010a).

No entanto, no Brasil, pouco se estudou sobre a elasticidade dessas variáveis no consumo seja de bens culturais em geral, seja especificamente de material de leitura (BELTRÃO; DUCHIADE, 2014). Honrosas exceções são os trabalhos de Castro e Vaz (2007) e de Silva, Araújo e Souza (2007), incluídos numa publicação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea – sobre o gasto e o consumo das famílias, baseada na POF 2002/03. O primeiro descreve a evolução dos gastos com educação nessa POF e nas duas pesquisas anteriores, desagregando-os por renda, escolaridade do chefe, presença de filhos na família, localização geográfica, entre outras variáveis, todas consideradas categóricas. O consumo de livros didáticos, periódicos e publicações técnicas destaca-se como um dos itens relativos à educação. O segundo estudo analisa os diversos itens de consumo cultural dentro e fora do domicílio, inclusive livros e leitura de periódicos, segundo classes de renda familiar *per capita* e localização geográfica, e constrói a curva de concentração (curva de Lorenz) na distribuição desses gastos entre as famílias. Além desses trabalhos, Diniz e Machado (2011) estudam o consumo de bens e serviços artísticos e culturais no Brasil a partir das informações da POF 2002/03. Modelam os gastos totais e concluem que eles dependem de características socioeconômicas da pessoa de referência do domicílio e da localização geográfica do domicílio.

BASE DE DADOS E METODOLOGIA

A base de dados utilizada foi a Pesquisa de Orçamento Familiar na sua mais recente aplicação, POF 2008-2009 (IBGE, 2011). A POF foi concebida para permitir prioritariamente a atualização das estruturas de consumo que compõem os índices de preços ao consumidor produzidos pelo IBGE.

Essa POF teve abrangência nacional e investigou as aquisições monetárias e não monetárias, especialmente importantes para os habitantes de regiões agrícolas. A amostra foi estruturada de maneira a propiciar a publicação de resultados para o Brasil como um todo, por grandes regiões (Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste) e também por situação urbana e rural (IBGE, 2010b).

Cada família, dita Unidade de Consumo, é composta por moradores que constituem Unidades de Orçamento, por ter alguma participação no orçamento da família, seja como despesa, seja como rendimento, ou ambos.

A coleta de dados da POF 2008-2009 foi feita ao longo de 12 meses, de 19/05/2008 a 18/05/2009, de modo a permitir a observação de flutuações de despesas e rendimentos que sofrem alterações sazonais.

O período de referência das informações de despesas e rendimentos coletados difere segundo o tipo de item estudado. Despesas maiores (como automóveis, imóveis ou eletrodomésticos, por exemplo) são realizadas com menor frequência, enquanto bens de menor valor são adquiridos frequentemente ou mesmo diariamente, como é o caso dos alimentos ou jornais. Além disso, a memória das informações relacionadas a uma aquisição de valor mais elevado é preservada por um período de tempo mais longo.

Diferentemente da enorme quantidade de informações sobre consumo alimentar, em casa e fora de casa, as perguntas sobre despesas com livros e demais itens de leitura impossibilitam algumas desagregações mais finas. Os questionários da POF não permitem a discriminação do tipo de livro adquirido, destacando apenas os escolares, técnicos e não didáticos. A coleta de informações sobre consumo da POF é feita através de questionários com opções de respostas semiabertas, sendo algumas categorias explicitadas, mas com campos para inclusão de novos produtos. Também são coletadas as formas de aquisição (à vista, a prazo, por doação, troca, etc.).

Como as informações de aquisição de material de leitura são coletadas nos questionários individuais de despesas, a modelagem pode ser feita tanto utilizando o indivíduo como unidade de análise quanto utilizando a família. O consumo de material de leitura apresenta um perfil diferenciado por idade; assim optou-se neste estudo por uma análise individual. A informação de aquisição de jornais, revistas e passatempos impressos é coletada num dos questionários de despesas individuais, com período de referência de sete dias. As despesas com livros não didáticos, assinaturas de periódicos e fotocópias é feita num questionário de 90 dias. As despesas com livros escolares de ensino fundamental e médio, livros técnicos, revistas técnicas e outros livros didáticos estão incorporadas nas despesas com educação, com referência anual.

Neste texto, foram considerados modelos para cinco variáveis dependentes, segundo os tipos de itens e formas de aquisição:

- material de leitura como um todo (total), independentemente da forma de aquisição, seja por compra ou doação (incluindo, além das categorias abaixo, livros didáticos-escolares de ensino fundamental e médio, livros e revistas técnicas, apostilas e fotocópias);
- jornais, independentemente da forma de aquisição;
- revistas, independentemente da forma de aquisição;
- livros não didáticos no sentido amplo, independentemente da forma de aquisição (livros de interesse geral, inclusive religiosos, autoajuda, infantojuvenis, enciclopédias e dicionários).

- material de leitura adquirido exclusivamente por compra (incluindo as categorias anteriores, além de livros didáticos, técnicos, apostilas e fotocópias, somente comprados).

Não serão considerados em separado nesta análise os livros escolares ou didáticos, atendidos ao longo das últimas décadas por programas governamentais que asseguram distribuição gratuita do material necessário aos alunos da rede pública.

Uma outra possibilidade, não explorada neste texto, seria modelar o montante gasto com as diferentes formas de material de leitura. Como a grande maioria da população não adquire nenhum tipo de material de leitura, um complicador para tal modelagem seria a necessidade de trabalhar com uma distribuição condicional (dado que comprou algum material de leitura, o montante dispendido), além do problema advindo da imputação do preço de material recebido por doação ou por escambo. As variáveis, bem como a forma funcional utilizada, foram sugeridas por uma análise exploratória de dados. A esse respeito, ver Beltrão e Duchiate (2015).

Foram consideradas, como variáveis explicativas, características dos indivíduos e dos domicílios que a literatura aponta como condicionantes para a leitura:

- idade individual (um polinômio de quarto grau);
- sexo;
- anos de estudo (linear com uma *dummy* para 12 anos ou mais);
- renda familiar (como polinômio de terceiro grau do ln);
- frequência à escola (*dummy* para estudante);
- escolaridade da pessoa de referência do domicílio;
- estratos geográficos, *proxy* para acesso a locais de aquisição (e.g. livrarias e bancas de jornais), via grau de urbanização (definido como quatro estratos: capitais não metropolitanas, regiões metropolitanas, interior urbano e regiões rurais), e grande região, como definida pelo IBGE (Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste);
- presença de estudante na família (*dummy* para estudante na família);
- presença de crianças com menos de 10 anos, combinado com o indicador de pessoa de referência ou cônjuge e estudante entre 5 e 9 anos em escolas públicas ou privadas (quatro *dummies*).

Essas últimas *dummies* são necessárias, pois, como gastos e receitas só são coletados para os indivíduos maiores de 10 anos, as despesas referentes a essas crianças são contabilizadas junto às informações de outros membros da família, principalmente os pais, que aparecem como pessoas de referência, ou cônjuge. As variáveis criadas foram funções indicadores: I_59PR_CH, I_59PR_CO, I_59PU_CH e I_59PU_CO. As partículas CH e CO correspondem, respectivamente, ao chefe e ao cônjuge.

As partículas PR e PU correspondem, respectivamente, à escola privada e à escola pública; o número 59, ao grupo etário da criança. Foi testado também o mesmo conjunto de indicadores para as crianças de zero a quatro anos, mas nenhum deles se mostrou significativo em nenhum dos modelos e, portanto, foram descartados.

Admitiu-se que a probabilidade de adquirir algum material de leitura para um dado grupo (definido pelas variáveis listadas) seria constante e que, então, a distribuição conjunta seria binomial. Para as regressões, foi utilizado o *Generalized Linear Models – GENLIN* –, do *Statistical Package for the Social Sciences – SPSS*. Foi considerado que:

$$Y_{i,s,r,t,e,c,a} \sim B(N_{i,s,r,t,e,c,a}; p_{i,s,r,t,e,c,a})$$

onde $Y_{i,s,r,t,e,c,a}$ é o número de indivíduos com idade i , sexo s , com renda familiar r , com t anos de estudo, com indicação de ser ou não estudante, escolaridade da pessoa de referência c , na área geográfica a , que compraram algum material de leitura no período da pesquisa.

$N_{i,s,r,t,e,c,a}$ é o número de indivíduos com idade i , sexo s , com renda familiar r , com t anos de estudo, com indicação de ser ou não estudante, escolaridade da pessoa de referência c , na área geográfica a .

$p_{i,s,r,t,e,c,a}$ é a probabilidade de um indivíduo com idade i , sexo s , com renda familiar r , com t anos de estudo, com indicação de ser ou não estudante, escolaridade da pessoa de referência c , na área geográfica a , ter comprado algum material de leitura no período da pesquisa.

A função de ligação suposta foi a *logito*. Foram consideradas interações de todas as combinações de variáveis, mas se mostraram significativas, para alguns dos modelos, somente: idade e renda; sexo e idade; sexo e idade ao quadrado; e sexo e renda.

É importante notar que, na modelagem de variáveis discretas (dicotômicas nesse caso), só seria possível haver um ajuste perfeito quando a probabilidade associada fosse 0 ou 1. Caso contrário, existe sempre um erro, porque o que se modela é a probabilidade do evento. No caso de eventos raros, como se verifica neste estudo, a variabilidade explicada é sempre pouca: a probabilidade de aquisição de material de leitura, mesmo do melhor estrato (educacional, renda, idade, sexo), é baixa.

ANÁLISE EXPLORATÓRIA DOS DADOS

Para a Análise Exploratória de Dados – AED –, foi construída uma série de gráficos, mostrando a probabilidade de aquisição (de cada uma das cinco categorias), segundo combinações de variáveis que a literatura apontou como explicativas do consumo: sexo e idade; sexo e anos de estudo; grande região e anos de estudo; indicador de estudante e idade; renda e grande região; renda e estrato geográfico; etc. Esses gráficos

estão disponíveis em Beltrão e Duchiate (2015). Em princípio, essa AED deve sugerir os modelos a serem ajustados numa fase posterior. Originalmente, considerou-se que a compra de um certo tipo de material de leitura poderia implicar a compra de outro – por exemplo, que todos os leitores de livros não didáticos também fossem leitores de revistas –, o que não se mostrou verdadeiro. Ou seja, verificou-se que o consumo de produtos não é aninhado: a compra de um produto não implica obrigatoriamente a compra de algum outro.

Considerando a proporção de adquirentes de material de leitura como um todo por idade segundo sexo, mulheres apresentam uma proporção ligeiramente maior do que os homens nas primeiras idades, até uns 35 anos. A partir dessa idade, homens apresentam uma proporção em torno de cinco pontos percentuais a mais. Para as últimas idades, a população é mais rarefeita e a variância do estimador, maior. Esse mesmo fenômeno se repete em todas as análises referentes à idade. Para o ajuste como função da idade, dada a assimetria da curva, um polinômio de terceiro ou quinto grau se mostra necessário. Dado que as curvas dos dois sexos não são paralelas, uma interação entre sexo e o polinômio de idade também deve ser testada.

Quanto à proporção de adquirentes de jornais por idade segundo sexo, homens apresentam consistentemente, para todas as idades, uma proporção bem maior de adquirentes de jornais do que as mulheres. A assimetria da curva como função da idade é menos pronunciada do que para o total de material de leitura e o grau do polinômio não obrigatoriamente precisaria ser ímpar. Como as curvas dos dois sexos não se cruzam, uma interação entre sexo e o polinômio de idade foi testada, mas não considerada estatisticamente significativa.

No que diz respeito à aquisição de revistas, os dois sexos apresentam valores semelhantes para cada idade, com uma proporção ligeiramente maior para as mulheres, curvas assimétricas e um cruzamento para as altas idades. A modelagem sugerida foi de um polinômio de grau ímpar com interação com sexo.

Em relação à proporção de adquirentes de livros não didáticos, no sentido amplo, por idade segundo sexo, até uns 60 anos de idade, mulheres apresentam uma maior proporção de adquirentes. A partir dessa idade, as proporções são bem semelhantes. As curvas apresentam-se quase simétricas, sugerindo um polinômio de grau par.

A proporção de adquirentes de material de leitura por compra segundo idade e sexo difere da aquisição de material de leitura como um todo, já que o material referido nesta análise não inclui doações, sendo que a mais importante é via o Programa Nacional de Livro Didático para os alunos de escolas públicas. Mulheres apresentam uma proporção ligeiramente maior do que os homens nas primeiras idades, até uns 35 anos. A partir dessa idade, homens apresentam uma proporção em

torno de cinco pontos percentuais a mais. Para essa informação também, dada a assimetria da curva, um polinômio de terceiro ou quinto grau na idade é necessário, bem como uma interação entre sexo e o polinômio de idade.

Considerando-se como variável explicativa a renda familiar (numa escala logarítmica), mulheres e homens apresentam uma proporção semelhante de adquirentes de material de leitura, mas com uma vantagem feminina nas rendas mais baixas e masculina nas rendas mais altas. Semelhantemente ao que foi observado para as últimas idades, para o último grupo de renda a população também é mais rarefeita e a variância do estimador, maior. Esse mesmo fenômeno se repete em todas as análises referentes à renda. Dada a forma da curva dos dados observados, o polinômio no *log* da renda deve ser de ordem maior do que a unidade, e o modelo deve incluir uma interação com sexo.

Já a proporção de adquirentes de jornais por renda (numa escala logarítmica) é marcadamente diferenciada pelo sexo: homens apresentam uma maior proporção em todas as idades. Por outro lado, quando se considera a aquisição de revistas por renda (numa escala logarítmica), mulheres e homens apresentam uma proporção semelhante nas rendas mais altas. Nas rendas mais baixas, a vantagem é da população feminina. A aquisição de livros não didáticos em sentido amplo por renda (numa escala logarítmica) é também diferenciada por sexo: *grosso modo*, mulheres apresentam uma maior proporção do que os homens.

Por fim, entre os adquirentes de material de leitura por compra, mulheres e homens apresentam uma proporção semelhante, mas com uma vantagem feminina nas rendas mais baixas e masculina nas rendas mais altas. Essas proporções diferem das apresentadas para o material de leitura como um todo, principalmente nas faixas de renda mais baixas, sugerindo que a diferença nos modelos pode estar concentrada no termo constante.

Considerando-se a proporção de adquirentes de material de leitura segundo anos de estudo, mulheres e homens apresentam valores semelhantes para todos os níveis de escolaridade, mas com mulheres ligeiramente abaixo. O ponto mais notável dessas proporções é a aparente descontinuidade entre os indivíduos com pelo menos um ano de curso universitário e os demais, o que levou à inclusão também de uma *dummy* para indicar pelo menos um ano de nível superior. Além disso, as inclinações antes e depois da descontinuidade são aparentemente diferentes. Para testar essa hipótese, foi criada uma variável adicional, correspondendo ao número de anos acima de 12.

Já com respeito a jornais, a aquisição é marcadamente diferenciada pelo sexo (aqui nesse caso, quando controlada por anos de estudo): homens apresentam uma maior proporção. Não se nota, para esse tipo de material de leitura, a descontinuidade aos 11 anos. Os dois sexos

apresentam valores semelhantes para cada ano de estudo na aquisição de revistas, mas com uma proporção ligeiramente maior para as mulheres pré-universitárias e menor para aquelas com pelo menos um ano de universidade. Entre os homens, nota-se a descontinuidade coincidente com o primeiro ano de curso superior. Da mesma forma que quando se considerava idade ou renda, a aquisição de livros não didáticos é diferenciada por sexo: mulheres apresentam uma maior proporção do que os homens para todos os valores de ano de estudo.

Com respeito a material de leitura por compra, mulheres e homens apresentam uma proporção semelhante de adquirentes para todos os níveis de escolaridade, mas com mulheres ligeiramente abaixo. Repete-se para esse tipo de item a descontinuidade entre os 11 e 12 anos de estudo. Diferentemente do que ocorre nas probabilidades de aquisição de material de leitura segundo renda, para as quais a aquisição por compra e total diferem principalmente entre os indivíduos no lado inferior da escala, quando se consideram anos de estudo, existe uma aparente mudança de nível. Isso se explica pelo fato de, nesta análise, serem considerados todos os indivíduos e não só os adultos, para os quais existe uma forte correlação entre renda e escolaridade.

Além das variáveis demográficas clássicas, como sexo, idade, renda e escolaridade, a população foi categorizada segundo local de moradia, considerando-se a disponibilidade e o acesso ao material de leitura. Em princípio, áreas rurais teriam menos acesso e regiões metropolitanas – RM –, mais. O acesso diferenciado deve depender do tipo de material. Considerando-se a probabilidade de aquisição de material de leitura como um todo por anos de estudo, segundo esses estratos geográficos, é bem clara a descontinuidade entre os 11 e 12 anos de estudo para todos os estratos geográficos considerados. Parece haver alguma ordenação entre os estratos, com as RM e capitais não metropolitanas com valores semelhantes e mais altos, seguidas de interior urbano e áreas rurais. A maior discrepância entre esses estratos, quando a informação é disponibilizada por anos de estudo, é encontrada para jornais, com uma hierarquia bem marcada, com áreas rurais no extremo inferior, seguidas do interior urbano, capitais não metropolitanas e RM (esses dois últimos estratos com valores se entrecruzando como função dos anos de estudo). Livros não didáticos não apresentam tanta variação, ainda que as áreas rurais mostrem valores sempre inferiores. Revistas trazem uma ordenação ligeiramente diferente, com o interior urbano acima das capitais não metropolitanas, pelo menos para oito anos ou mais de estudo. O material de leitura comprado segue a mesma ordenação dos jornais.

Outra possibilidade para caracterizar a distribuição geográfica é, naturalmente, a divisão por grandes regiões. Mesmo controlando por renda e por escolaridade, é possível que os canais de distribuição regionais, independentemente do tamanho do município, afetem o

consumo. Para esse recorte também, o acesso diferenciado deve depender do tipo de material de leitura. Em algumas regiões, a POF apontou a aquisição de material de leitura através de canais não convencionais, tais como de vendedores ambulantes a pé e embarcados. A probabilidade de aquisição de material de leitura como um todo, por anos de estudo, segundo grandes regiões, apresenta uma aparente inconsistência, pois as probabilidades de aquisição de material de leituras nas regiões Norte e Nordeste aparecem com valores mais altos do que em regiões mais afluentes, como o Sul e o Sudeste. Entretanto, ao se calcular a despesa média por grande região, constata-se uma ordenação diferente com as regiões Sudeste e Sul, com valores acima das demais, como esperado. São várias as explicações possíveis: a) uma maior proporção de indivíduos adquirindo material de leitura por doação nas regiões mais pobres (seja na escola pelos programas governamentais, seja de alguma organização não governamental); e b) uma maior frequência de pequenas aquisições nas regiões Norte e Nordeste, por oposição a compras de maior vulto e com menor frequência nas regiões Sul e Sudeste.

Para essa desagregação geográfica também, o acesso diferenciado deve depender do tipo de material. A probabilidade de aquisição de material de leitura como um todo, por anos de estudo, segundo grande região, apresenta uma descontinuidade entre os 11 e 12 anos de estudo para todas as regiões. Considerando-se o material comprado, confirma-se a hipótese de que a maior probabilidade das regiões Norte e Nordeste na probabilidade de aquisição de material de leitura como um todo está ligada a programas do governo de distribuição de livros didáticos em escolas públicas.

A presença de estudantes na família, combinada com anos de estudo, não parece ter muito efeito na aquisição de material de leitura, com exceção do material de leitura como um todo e de jornais com valores menores para domicílios com estudantes, o que leva à dedução de que a diferença deve estar concentrada nos livros didáticos.

A simples presença de estudantes na família tem também que ser cotejada com a situação de estudante. É possível que a presença de estudante na família promova a leitura dos outros membros (ou pelo menos a aquisição de material de leitura – uma possibilidade, já que não há a participação na coleta dos indivíduos com menos de dez anos, cujos gastos devem ser alocados, preferencialmente ao chefe do domicílio ou a seu cônjuge). Para o material de leitura como um todo, a existência de estudante na família aumenta a probabilidade de aquisição, quando se consideram os grupos etários, da mesma forma que se verificou para os anos de estudo. Por outro lado, a situação própria de estudante tem uma influência ainda maior, praticamente dobrando a probabilidade de aquisição.

A probabilidade de aquisição de jornais e revistas diminui com a presença de estudantes na família. Por outro lado, o efeito de ser estudante, nesse caso, apresenta uma interação com a idade: probabilidades mais altas entre as faixas mais jovens e menores nas faixas etárias mais velhas. A existência de estudante na família não afeta sobremaneira a probabilidade de aquisição de livros não didáticos, quando se consideram os grupos etários. Por outro lado, a situação própria de estudante tem uma grande influência, mais do que dobrando a probabilidade de aquisição.

Para a aquisição por compra de material de leitura, quando se consideram os grupos etários, a existência de estudante na família afeta de forma diferenciada parte da população adulta mais velha, entre 35 e 50 anos de idade. A situação própria de estudante tem um efeito ainda maior, porém só até os 60 anos de idade. Cumpre notar que a população de estudantes acima dessa idade é bem esparsa.

RESULTADOS

Foram ajustados cinco modelos, cada um correspondendo a uma das variáveis dependentes consideradas: material de leitura como um todo; jornais; revistas; livros não didáticos; e material de leitura adquirido exclusivamente por compra. A Tabela 1 apresenta, para cada termo da equação ajustada (linha) e para cada modelo final de cada variável dependente (coluna), a estatística qui-quadrado de Wald (tipo III). Os valores estão apresentados com uma gradação do verde (valores mais altos) ao vermelho (valores mais baixos). O processo de ajuste consistiu em partir do modelo completo, com todos os membros da equação, inclusive as interações, e excluir, a cada passo, o termo de menor significância (usando a estatística qui-quadrado de Wald). Nas situações em que esse termo de menor significância fizesse parte de uma interação com alta significância, o mesmo era mantido, e o termo de menor significância seguinte, eliminado. Com isso, nem todos os modelos finais apresentam o mesmo conjunto de variáveis explicativas. Se um dado termo (linha) for estatisticamente não significativo num dado modelo final (coluna), a célula aparece em branco.

TABELA 1

ESTATÍSTICAS QUI-QUADRADO DE WALD (TIPO III) OBTIDAS NOS AJUSTES FINAIS PARA CADA MODELO, SEGUNDO VARIÁVEL DEPENDENTE (COLUNA) E TERMO INTRODUZIDO (LINHA)

TERMO NA EQUAÇÃO	TOTAL	JORNAL	REVISTA	NÃO DIDÁTICO	MATERIAL COMPRADO	GL
Constante	248,39	83,03	45,65	71,64	128,13	1
Sexo	26,00	1,21	7,59	39,08	21,29	1
Grande Região	164,84	317,44	83,78	10,69	145,74	4
Idade	27,89	26,40	20,30	12,75	2,24	1
idade ²	19,03	19,88	13,27	7,25	4,27	1
idade ³	10,28	14,05	12,95	3,49	7,03	1
idade ⁴	7,33	11,69	12,22		7,39	1
Anos de estudo	420,12	193,57	83,99	80,15	328,51	1
quebra12	40,44			4,28	43,80	1
Anos de estudo >12			9,34	7,22		1
Condição de estudante	398,79			27,21	51,50	1
Estrato Geográfico	53,90	428,62	13,29		187,71	3
Escolaridade do chefe	5,52	30,28	32,78	9,04	34,06	4
I_59PR_CH	90,98		14,14		113,45	1
I_59PR_CO	7,56		6,24	8,94	36,44	1
I_59PU_CH	13,00					1
I_59PU_CO	11,76	4,07	4,96			1
Estudante na família		9,36	6,02	7,43		1
ln(renda)	15,94	6,27	11,81	12,58	16,46	1
ln(renda) ²		11,84		5,46		1
idade * ln(renda)	31,10	21,74	18,02		18,69	1
sexo*idade	58,72	4,74	5,99		67,98	1
sexo* idade ²			4,98			1
sexo * ln(renda)	13,61	8,73	15,03			1

Fonte: Elaboração dos autores.

Nota: Valores em negrito correspondem a valores não estatisticamente significativos, porém mantidos no modelo, pois a interação foi significativa.

É importante também notar que esses resultados corroboram a hipótese de que o consumo de material de leitura é segmentado e não aninhado: um leitor de um certo tipo de material não obrigatoriamente consome algum outro.

A Tabela 2 consolida as informações da Tabela 1, agregando todos os termos das equações relativos a uma mesma variável. Por exemplo, a linha correspondente à variável idade na Tabela 2 soma as linhas correspondentes aos quatro termos do polinômio: idade, idade², idade³ e idade⁴. As interações foram agregadas somente quando correspondiam a graus polinomiais distintos da mesma variável.

Com essa agregação, fica fácil agora ordenar a importância relativa das variáveis como “explicativas” da probabilidade de aquisição (nesta tabela, também representada no mesmo gradiente de cores da

Tabela 1). Cumpre lembrar que uma variável que apresenta interação estatisticamente significativa com outra, como é o caso de sexo, não pode ter sua importância avaliada somente pelo qui-quadrado isolado. Para a probabilidade de aquisição de jornais, o fator geográfico (que agrega grande região e tamanho de cidade) é o preponderante, respondendo por 62,5% da soma da coluna. O mesmo ocorre para revistas, ainda que com uma proporção menor, 23,0%. Anos de estudo vêm em seguida, respondendo por, respectivamente, 16,2% e 22,1% das colunas de jornais e revistas. Para material de leitura como um todo, livros não didáticos e material comprado, anos de estudo é a covariável com maior poder explicativo, correspondendo respectivamente a 27,7%, 29,8% e 30,7%.

TABELA 2

ESTATÍSTICAS QUI-QUADRADO DE WALD (TIPO III) OBTIDAS NOS AJUSTES FINAIS PARA CADA MODELO, SEGUNDO VARIÁVEL DEPENDENTE (COLUNA) E EXPLICATIVA (LINHA), AGREGANDO OS TERMOS RELATIVOS À MESMA VARIÁVEL

VARIÁVEL	TOTAL	JORNAL	REVISTA	NÃO DIDÁTICO	MATERIAL COMPRADO	GL
Constante	248,39	83,03	45,65	71,64	128,13	1
Sexo	26,00	1,21	7,59	39,08	21,29	1
Geográfico	218,74	746,06	97,06	10,69	333,46	7
Idade	64,54	72,02	58,74	23,50	20,93	4
Anos de estudo	460,56	193,57	93,33	91,65	372,32	3
Condição de estudante	398,79			27,21	51,50	1
Escolaridade do chefe	5,52	30,28	32,78	9,04	34,06	4
Estudante na família + estudantes menores de 10	123,29	13,43	31,35	16,37	149,89	5
ln(renda)	15,94	18,11	11,81	18,04	16,46	2
idade*ln(renda)	31,10	21,74	18,02		18,69	1
sexo*idade	58,72	4,74	10,98		67,98	2
sexo*ln(renda)	13,61	8,73	15,03			1

Fonte: Elaboração dos autores.

No Anexo I, estão disponibilizados os coeficientes do modelo final ajustado para o material de leitura como um todo. Nos demais Anexos, de II a V, encontram-se, respectivamente, os coeficientes dos modelos finais ajustados para: jornais, revistas, livros não didáticos e material de leitura adquirido por compra.

O ajuste segundo sexo e grupo etário parece bom, com grande aderência aos dados observados. O polinômio na idade utilizado conseguiu reproduzir a forma das proporções observadas. O mesmo acontece para a compra de jornais, revistas, livros não didáticos e material de leitura adquirido por compra. Todos os modelos apresentam boa aderência com os dados observados, sendo que, somente para livros não didáticos, o polinômio na idade não foi de quarto grau, mas de terceiro. Com respeito ao sexo, mulheres apresentam uma maior probabilidade

de aquisição de revistas e livros não didáticos, ao passo que homens são majoritários na compra de jornais.

O ajuste para a informação de compra de material de leitura segundo sexo e grupo de renda também parece bom, com grande aderência aos dados observados, com exceção da informação para o último grupo de renda, que corresponde às famílias com mais de 60 mil reais de renda mensal, pouco representadas tanto na população quanto na amostra da POF. A opção por um polinômio no logaritmo da renda foi acertada. Foram testadas também a renda (sem a modificação logarítmica) e a renda *per capita*, que não mostraram a mesma qualidade no ajuste. O comportamento é similar para as demais variáveis dependentes consideradas. As diferenças entre os sexos, de alguma forma, reproduzem-se nestes ajustes: mulheres estão sobrerrepresentadas *vis-à-vis* os homens na aquisição de revistas e livros não didáticos para quase todos os grupos de renda, e a aquisição de jornais é a que apresenta o maior hiato entre os sexos e a favor dos homens.

Utilizando-se a *proxy* para educação, anos de estudo, combinada com sexo, para explicar a aquisição de material de leitura como um todo, constata-se que o ajuste linear combinado com a função indicadora de 12 anos ou mais de estudo, usados no modelo, apresenta uma boa aderência aos dados observados. O mesmo acontece para a compra de livros não didáticos e material de leitura adquirido por compra. Note que essa descontinuidade aos 12 anos é equivalente à descontinuidade conhecida como efeito diploma (BARBOSA FILHO; PESSÔA, 2008) na remuneração salarial dos empregados e não aparece para a aquisição de periódicos (jornais, e revistas).

Como *proxy* de disponibilidade de material de leitura, foi criada a variável estrato geográfico. Utilizando-se anos de estudo, combinando com o estrato geográfico, constata-se que, com respeito à probabilidade de aquisição de material de leitura, existe uma certa hierarquização, com a região rural apresentando valores sempre abaixo das demais. Esse comentário é válido também para as demais variáveis. As maiores diferenças entre os estratos geográficos encontram-se na aquisição de jornais, e a menor, na de livros não didáticos (na verdade esta variável não entra nesse último modelo). Para esses tipos de material de leitura, também se nota a descontinuidade para 12 anos de estudo na aquisição de material de leitura como um todo, livros não didáticos e material de leitura adquirido por compra. Para aquisição de jornais e de material de leitura por compra, o interior urbano apresenta valores substancialmente abaixo dos da RM e das capitais não metropolitanas.

Considerando-se as grandes regiões, todos os modelos incorporaram essa variável como estatisticamente significativa. No extremo inferior das probabilidades para os diferentes itens de material de leitura, encontram-se principalmente as regiões Nordeste e Centro-Oeste.

A existência de um estudante na família afeta de maneiras distintas as probabilidades de aquisição dos diferentes itens de leitura por anos de estudo: para mais quando se considera material de leitura como um todo e para menos quando se consideram jornais.

Levando-se em conta a idade e a existência de estudante na família (ou o indicador de condição própria de estudante), os dados ajustados, pela boa aderência do modelo, replicam o que já tinha sido comentado sobre os dados observados: para o material de leitura como um todo, estudante na família aumenta a probabilidade de aquisição, ao passo que a situação própria de estudante tem uma influência ainda maior, praticamente dobrando a probabilidade de aquisição. Quanto à aquisição de jornais, os efeitos parecem opostos para a existência de estudante na família (diminui a probabilidade) e a condição própria de estudante (aumenta a probabilidade para as idades abaixo de 70 anos).

Com respeito a livros não didáticos, a condição própria de estudantes aumenta em muito a probabilidade de aquisição, mas a existência de estudante na família não parece afetar a probabilidade. O mesmo comentário pode ser feito para a aquisição de material de leitura por compra.

Todos os modelos apresentam boa aderência com os dados observados, sendo que, somente para livros não didáticos, o polinômio na idade não foi de quarto grau, mas de terceiro. Com respeito ao sexo, mulheres apresentam uma maior probabilidade de aquisição de revistas e livros não didáticos, ao passo que homens são majoritários na compra de jornais.

COMENTÁRIOS E CONCLUSÕES

Existe possivelmente uma limitação dos dados na caracterização do material de leitura adquirido (com possíveis vieses no material recebido por doação). A desagregação utilizada pelo IBGE não é fina o suficiente, pois não explicita separadamente categorias foco de grupos diferenciados de leitores, mas, nos questionários, dentro de uma categoria mais abrangente: quadrinhos não são relacionados separados de revistas, livros infanto-juvenis não são relacionados separados de livros não didáticos, livros técnicos não são relacionados separados, mas sim agregados com outros tipos, na categoria *Livro técnico, revista técnica e outros livros didáticos*. A falta de uma classificação mais precisa impede um estudo similar ao realizado por Donata e Frateschi (2007) para a música, o qual desagregou a informação por gênero musical.

Uma outra limitação dos dados refere-se à caracterização dos adquirentes (e.g., não existe informação sobre uma história prévia que poderia contribuir para explicar hábitos). Por exemplo, Lévy-Garboua e Montmarquette (1996) modelam com sucesso o processo

de aprendizado/rejeição com respeito à frequência a espetáculos teatrais. Experiências positivas reforçam a probabilidade de um consumo futuro, enquanto experiências negativas a diminuem. É altamente provável que haja uma subdeclaração dos livros didáticos recebidos por doação, apesar da recomendação de alocar as aquisições por todas as formas a cada unidade de orçamento. Material didático distribuído para as crianças matriculadas em escolas públicas do ensino fundamental deveria aparecer como “material adquirido por doação” ou ao menos constar do consumo informado por algum membro daquelas famílias, o que não parece acontecer. Esse foi um dos motivos de não ter sido analisado em separado, neste texto, o consumo de material didático adquirido por doação.

Os dados da POF referem-se à aquisição e não informam sobre a leitura propriamente dita. Este texto trata exclusivamente do primeiro aspecto. Não existe, no Brasil, uma tradição de uso de bibliotecas por adultos, que poderia suprir a leitura sem a aquisição prévia. Seria necessário outro tipo de pesquisa para investigar essa questão.

Um desdobramento natural deste trabalho seria modelar os gastos condicionados à aquisição. Modelar diretamente os gastos esbarra no problema da quantidade majoritária de zeros (indivíduos que não adquiriram nenhum material de leitura). São poucas as distribuições estatísticas que incorporam valores contínuos (os gastos) e uma massa concentrada num ponto (os indivíduos que não compram).

Um fator importante é o acesso, determinado pela existência de canais de comercialização, ligados ao tamanho do município e região geográfica. O efeito da existência de estudante na família parece ser restrito à aquisição de livros didáticos, não extravasando para outros tipos de material de leitura. Esse fato é corroborado pelo efeito pequeno ou nulo dessa variável nos modelos (com exceção do material de leitura como um todo, que incorpora os livros didáticos).

O estudo confirma resultados já observados da existência de diferenciais entre os sexos segundo tipo de material de leitura, mesmo controlando por nível socioeconômico, educação e idade. Uma possibilidade seria relacionar a probabilidade de aquisição com a situação de ocupação, o que não foi feito neste estudo. De qualquer forma, todas essas probabilidades são muito baixas, mesmo nos pontos de pico entre os indivíduos urbanos de meia idade com nível superior completo. Na ausência quase completa de políticas públicas voltadas para essa questão, não parecem existir mudanças à vista no curto prazo.

O Brasil vem definindo políticas públicas para fomentar a leitura, pelo menos desde a criação do Instituto Nacional do Livro em 1937 (BRASIL, 1937). As diretrizes associadas a essas políticas, no entanto, são em grande parte equivalentes a cartas de intenções (ROSA; ODDONE, 2006). O PNLL foi instituído pela Portaria Interministerial n. 1442, de 10

de agosto de 2006, e transformado no Decreto n. 7559, de 1 de setembro de 2011. Até a presente data,³ o projeto de Lei correspondente ainda não foi enviado ao Legislativo. As sucessivas políticas sempre tiveram como meta fomentar o hábito de leitura sobretudo entre crianças e jovens. Adultos raramente são alvo de políticas públicas voltadas para a leitura, a não ser no caso extremo de programas de alfabetização de adultos, que, em princípio, não pretendem criar leitores, a não ser no caso da linha de ação 4 do Eixo I, que prevê “a distribuição de livros gratuitos que contemplem as especificidades dos neoleitores jovens e adultos, em diversos formatos acessíveis”. Nenhum dos objetivos do PNLL (democratização do acesso ao livro; formação de mediadores para o incentivo à leitura; valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico; e desenvolvimento da economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao desenvolvimento da economia nacional) aborda explicitamente, nas suas linhas de ação, os adultos plenamente alfabetizados, que compõem o grupo majoritário de potenciais leitores. Os baixos índices de leitura entre adultos no Brasil foram confirmados pelos sucessivos *Retratos da leitura no Brasil* (FAILLA, 2012), que investigam, além do número de livros lidos, também o tipo de obras.

O principal achado dessa pesquisa foi a identificação da existência de uma descontinuidade nas funções de probabilidades de aquisição de vários tipos de material de leitura como função dos anos de estudo. É notável que indivíduos com pelo menos um ano de curso superior se diferenciem tanto daqueles que não alcançaram esse patamar do estudo formal. Parece haver um limiar no número de anos de estudo que potencializa a capacidade leitora (alfabetização plena). Com pouca educação, existe um limitante no entendimento do que se lê, no prazer que pode advir desse hábito e, conseqüentemente, na probabilidade de se adquirir material de leitura. Escolaridade, portanto, parece explicar mais do que renda.

Parafraseando Mario Vargas Llosa (2002), em seu epílogo “A literatura e a vida”, em que defende a necessidade da leitura de bons livros, para melhor desfrutar e compreender o mundo que nos cerca: é preciso ensinar a ler a todos que nos sucedem, no seio das famílias e das escolas, em todos os meios e instâncias da vida cotidiana, é preciso incitar a leitura como uma atividade indispensável que impregna e enriquece todas as demais.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA – ABEP. *Critério Padrão de Classificação Econômica Brasil/2015*. Disponível em: <<http://www.abep.org/Servicos/DownloadCodigoConducta.aspx?id=11&p=cc>>. Acesso em: out. 2015.

BARBOSA FILHO, F. H.; PESSÔA, S. Retorno da educação no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 38, n. 1, p. 97-126, 2008.

- BELTRÃO, K. I.; DUCHIADE, M. P. *Nova renda, velhos hábitos: consumo de material de leitura nas famílias brasileiras – 2002-2009*. Rio de Janeiro: SCIENCE, 2014.
- BELTRÃO, K. I.; DUCHIADE, M. P. *Quem lê no Brasil? Evidências da pesquisa de orçamento familiar do IBGE: relatório técnico 01/15*. Rio de Janeiro: SCIENCE, 2015.
- BRASIL. *Decreto-Lei n. 93 de 21 de dezembro de 1937*. Crêa o Instituto Nacional do Livro. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=103227>>. Acesso em: 30 mar. 2015.
- BRASIL. *Decreto n. 7559 de 1º de setembro de 2011*. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e dá outras providências. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1029031/decreto-7559-11>>. Acesso em: 30 mar. 2015.
- CASTRO, J. A. de; VAZ, F. M. Gastos das famílias com educação. In: SILVEIRA, F. G. et al. (Org.). *Gasto e consumo das famílias brasileiras contemporâneas*, 2. Brasília: IPEA, 2007. p. 77-104.
- CONNECTA. *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012*. Madrid: CONNECTA/Federacion de Gremios de Editores de España, 2013.
- CONSEJO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES. *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura*, México: CONACULTA, 2015.
- CRESPO, A.; REIS, M. C. O efeito-diploma no Brasil. Nota técnica. *Boletim Mercado de Trabalho: Conjuntura e Análise*, Rio de Janeiro, n. 31, out. 2006.
- DÉPARTEMENT DES ÉTUDES, DE LA PROSPECTIVE ET DES STATISTIQUES. *La consommation de produits d'industries culturelles*. Mise en perspective culturelle. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication, 2006.
- DINIZ, S. C.; MACHADO, A. F. Analysis of the consumption of artistic-cultural goods and services in Brazil. *Journal of Cultural Economics*, v. 35, n. 1, p. 1–18, 2011.
- DONATA F.; FRATESCHI, C. A discrete choice model of consumption of cultural goods: the case of music. *Journal of Cultural Economics*, v. 31, n. 3, p. 205–234, 2007.
- DONNAT, O. Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique: éléments de synthèse 1997-2008. *Culture études: Pratiques et Publics*, n. 5, 2009.
- ESCARDÍBUL, J.; VILLARROYA, A. Who buys newspapers in Spain? An analysis of the determinants of the probability to buy newspapers and of the amount spent. *International Journal of Consumer Studies*, v. 33, p. 64-67, 2009.
- FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imesp, Instituto Pró-Livro, 2012.
- HILL, K. Reading at risk: A survey of literary reading in America. Ontario, Canada: National Endowment for the Arts, 2004. (*Research Division Report n. 46*).
- HJORTH-ANDERSEN, C. A model of the Danish book market? *Journal of Cultural Economics*, v. 24, n. 1, p. 27-43, 2000.
- HOYOS, Bernardo J.; SALINAS, Lenin M. Comportamento do leitor e acesso ao livro em países da Ibero-América – estudos pelo Cerlalc. In: FAILLA, Z. (Org.) *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imesp, Instituto Pró-Livro, 2012. p. 191-213.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Pesquisa de Informações básicas municipais: perfil dos municípios brasileiros 2009*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010a.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Pesquisa de orçamentos familiares 2008-2009: despesas, rendimentos e condições de vida*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010b.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Pesquisa de orçamentos familiares 2008-2009: microdados*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. CD ROM.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA. *Relatório INAF 2011: indicador de alfabetismo funcional: principais resultados*. São Paulo: IPM, 2012.
- KOVAČ, M. Patterns and trends in European book production and consumption: some initial observations. *The Public*, v. 11, n. 4, p. 21-36, 2004.

- KOVAČ, M.; SEBART, M. K. Books, reading and book usage in the European Union. *Publishing Research Quarterly*, v. 22, n. 2, p. 55-63, 2006.
- LACROIX, C. Les dépenses de consommation des ménages en biens et services culturels et télécommunications. *Culture Chiffres: Pratiques et Publics*, 2009.
- LÉVY-GARBOUA, L.; MONTMARQUETTE, C. A microeconomic study of theatre demand. *Journal of Cultural Economics*, v. 20, n. 1, p. 25-50, 1996.
- LOCKHEED, Marlaire. E.; PROKIC-BREUER, Tijana; SHADROVA, Anna. *The experience of middle-income countries participating in PISA 2000-2015*. Washington, D.C.: PISA, World Bank, Paris: OECD, 2015.
- LÓPEZ SINTAS, J.; GARCÍA ÁLVAREZ, E. Research Note: the consumption of cultural products: an analysis of the Spanish social space. *Journal of Cultural Economics*, v. 26, n. 2, p. 115-138, 2002.
- MARQUES NETO, J. C. *Plano Nacional do Livro e Leitura: Textos e História 2006-2010*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- RINGSTAD, V.; LØYLAND, K. The demand for books estimated by means of consumer survey data. *Journal of Cultural Economics*, v. 30, n. 2, p. 141-155, 2006.
- ROSA, F. G. M. G.; ODDONE, N. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 35, n. 3, p. 183-193, set./dez. 2006.
- SILVA, F. B.; ARAÚJO, H. E.; SOUZA, A. L. O consumo cultural das famílias brasileiras. In: SILVEIRA, F. G. et al. (Org.). *Gasto e consumo das famílias brasileiras contemporâneas*, 2. Brasília: IPEA, 2007. p. 105-142.
- THORN, W. International adult literacy and basic skills surveys in the OECD region. Paris: OECD, 2009. (OECD Education Working Papers 26).
- TILAK, J. B. G. *Building human capital in East Asia: what others can learn*. Washington: BIRD, World Bank, 2002. (Stock n. 37166).
- VARGAS LLOSA, Mario. La literatura y la vida. In: VARGAS LLOSA, Mario. *La verdad de las mentiras*. 2. ed. Madrid: Alfaguara, 2002.

KAIZÔ IWAKAMI BELTRÃO

Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação
Getúlio Vargas – EBAPE/FGV –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
kaizo.beltrao@fgv.br

MILENA PIRACCINI DUCHIADE

Associação Científica – SCIENCE, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
mpduchiade@uol.com.br

ANEXO I - COEFICIENTES DOS AJUSTES - MATERIAL DE LEITURA (TOTAL)

PARÂMETROS	COEF.	DESVIO PADRÃO	IC DE 95% WALD		TESTE DE HIPÓTESES		
			INFERIOR	SUPERIOR	C ² WALD	GL	P-VALOR
Constante	3,893	0,332941	3,240062	4,545169	136,6933	1	1,41E-31
[COD_SEXO=1]	,930	0,182344	0,572434	1,287208	26,00261	1	3,41E-07
[GR=1]	-,650	0,060111	-0,76791	-0,53228	116,9632	1	2,92E-27
[GR=2]	-,592	0,050945	-0,69205	-0,49235	135,1237	1	3,1E-31
[GR=3]	-,436	0,049404	-0,53255	-0,33889	77,78321	1	1,15E-18
[GR=4]	-,382	0,054368	-0,48833	-0,27521	49,30872	1	2,19E-12
IDADE_ANOS	-,125	0,02456	-0,1727	-0,07642	25,72193	1	3,94E-07
idade ²	,004	0,000929	0,002231	0,005871	19,03438	1	1,28E-05
idade ³	,000	1,42E-05	-7,4E-05	-1,8E-05	10,28085	1	0,001344
IDADE ⁴	,000	7,63E-08	5,7E-08	3,56E-07	7,331491	1	0,006776
ANOS_DE_ESTUDO	-,098	0,004759	-0,10688	-0,08822	420,1211	1	2,3E-93
quebra12	-,260	0,040905	-0,34031	-0,17996	40,44239	1	2,03E-10
[est=0]	,707	0,03539	0,637375	0,776104	398,7913	1	1,01E-88
[ESTR2=1]	-,325	0,056055	-0,43442	-0,21469	33,52278	1	7,04E-09
[ESTR2=2]	-,281	0,040971	-0,36098	-0,20038	46,93181	1	7,35E-12
[ESTR2=3]	-,241	0,038257	-0,31593	-0,16597	39,66828	1	3,01E-10
[ESC_ch=0]	-,013	0,051775	-0,11433	0,088627	0,061603	1	0,80398
[ESC_ch=1]	-,058	0,046571	-0,14885	0,033704	1,528285	1	0,21637
[ESC_ch=2]	-,072	0,048618	-0,16717	0,023407	2,186032	1	0,139268
[ESC_ch=3]	-,070	0,040719	-0,14982	0,009796	2,956262	1	0,085545
[I_59PU_CH=0]	,170	0,047114	0,077504	0,262189	12,99596	1	0,000312
[I_59PR_CH=0]	,691	0,072397	0,54863	0,832419	90,97525	1	1,45E-21
[I_59PU_CO=0]	,179	0,052247	0,076773	0,281576	11,76077	1	0,000605
[I_59PR_CO=0]	,229	0,083146	0,065664	0,391589	7,560913	1	0,005965
[COD_SEXO=1] * IDADE_ANOS	-,010	0,001339	-0,01289	-0,00764	58,72009	1	1,82E-14
LN_RENDA	-,073	0,03112	-0,13438	-0,01239	5,560811	1	0,018367
IDADE_ANOS * LN_RENDA	-,004	0,000721	-0,00544	-0,00261	31,10391	1	2,45E-08
[COD_SEXO=1] * LN_RENDA	-,086	0,023408	-0,13225	-0,04049	13,61381	1	0,000225

ANEXO II - COEFICIENTES DOS AJUSTES - JORNAIS

PARÂMETROS	COEF.	DESVIO PADRÃO	IC DE 95% WALD		TESTE DE HIPÓTESES		
			INFERIOR	SUPERIOR	C ² WALD	GL	P-VALOR
Constante	14,292	1,414781	11,51937	17,06521	102,0529	1	5,5E-24
[COD_SEXO=1]	,458	0,416641	-0,35849	1,274708	1,208953	1	0,271541
[GR=1]	-,666	0,116226	-0,89363	-0,43804	32,81895	1	1,01E-08
[GR=2]	,754	0,11896	0,521302	0,987614	40,22277	1	2,27E-10
[GR=3]	-,718	0,099701	-0,91316	-0,52234	51,82611	1	6,09E-13
[GR=4]	-,493	0,109659	-0,70811	-0,27826	20,22723	1	6,88E-06
IDADE_ANOS	-,372	0,073047	-0,51503	-0,22869	25,91545	1	3,57E-07
idade ²	,011	0,002515	0,006283	0,01614	19,87897	1	8,26E-06
idade ³	,000	3,61E-05	-0,00021	-6,5E-05	14,05493	1	0,000178
IDADE ⁴	,000	1,84E-07	2,68E-07	9,89E-07	11,68956	1	0,000629
ANOS_DE_ESTUDO	-,121	0,008674	-0,13769	-0,10368	193,572	1	5,61E-44
[IND_EST=0]	-,143	0,046859	-0,23519	-0,05151	9,3585	1	0,00222
[ESTR2=1]	-2,300	0,158264	-2,61041	-1,99003	211,2383	1	7,92E-48
[ESTR2=2]	-1,695	0,142208	-1,97418	-1,41674	142,1434	1	9,35E-33
[ESTR2=3]	-1,021	0,142272	-1,30028	-0,74258	51,54387	1	7,03E-13
[ESC_ch=0]	,186	0,116678	-0,04261	0,414763	2,543355	1	0,110761
[ESC_ch=1]	-,106	0,094148	-0,29031	0,078746	1,262381	1	0,261203
[ESC_ch=2]	-,245	0,089363	-0,42055	-0,07025	7,540858	1	0,006032
[ESC_ch=3]	-,180	0,071065	-0,31908	-0,04051	6,400775	1	0,011408
[I_59PU_CO=0]	-,288	0,142684	-0,56751	-0,0082	4,070137	1	0,043649
[COD_SEXO=1] * IDADE_ANOS	-,007	0,003083	-0,01276	-0,00067	4,737904	1	0,029506
LN_RENDA	-,662	0,294645	-1,23979	-0,0848	5,052491	1	0,024592
LN_RENDA ²	,065	0,018818	0,027869	0,101634	11,84	1	0,00058
IDADE_ANOS * LN_RENDA	-,008	0,001632	-0,01081	-0,00441	21,7407	1	3,12E-06
[COD_SEXO=1] * LN_RENDA	-,153	0,051917	-0,25513	-0,05162	8,727479	1	0,003135

ANEXO III - COEFICIENTES DOS AJUSTES - REVISTAS

PARÂMETROS	COEF.	DESVIO PADRÃO	IC DE 95% WALD		TESTE DE HIPÓTESES		
			INFERIOR	SUPERIOR	C ² WALD	GL	P-VALOR
Constante	3,958	0,776007	2,436748	5,478638	26,01079	1	3,4E-07
[COD_SEXO=1]	1,304	0,473506	0,376139	2,232248	7,586352	1	0,005882
[GR=1]	-,184	0,146882	-0,47141	0,104358	1,561193	1	0,211493
[GR=2]	,086	0,119941	-0,14952	0,320636	0,508831	1	0,475646
[GR=3]	-,252	0,108737	-0,46505	-0,03881	5,367836	1	0,020513
[GR=4]	-,653	0,114941	-0,87845	-0,42789	32,29247	1	1,33E-08
IDADE_ANOS	,223	0,053467	0,11778	0,327368	17,32892	1	3,15E-05
idade ²	-,007	0,001915	-0,01055	-0,00305	12,60611	1	0,000385
idade ³	,000	2,79E-05	4,57E-05	0,000155	12,94531	1	0,000321
IDADE ⁴	,000	1,42E-07	-7,7E-07	-2,2E-07	12,22122	1	0,000473
ANOS_DE_ESTUDO	-,119	0,013014	-0,14477	-0,09376	83,98564	1	5,04E-20
A12	-,019	0,00627	-0,03145	-0,00688	9,341743	1	0,00224
[IND_EST=0]	-,143	0,058189	-0,25678	-0,02869	6,017226	1	0,014168
[ESTR2=1]	-,507	0,152184	-0,80498	-0,20843	11,08591	1	0,00087
[ESTR2=2]	-,403	0,123451	-0,64523	-0,16131	10,67098	1	0,001089
[ESTR2=3]	-,408	0,120016	-0,64285	-0,17239	11,53548	1	0,000683
[ESC_ch=0]	,506	0,125072	0,260397	0,750669	16,3373	1	5,3E-05
[ESC_ch=1]	,265	0,09769	0,073326	0,456266	7,347151	1	0,006718
[ESC_ch=2]	,052	0,099706	-0,14385	0,246991	0,267533	1	0,604993
[ESC_ch=3]	-,075	0,072771	-0,21734	0,067914	1,054114	1	0,304563
[I_59PR_CH=0]	,503	0,133879	0,241097	0,765893	14,14378	1	0,000169
[I_59PU_CO=0]	,283	0,127079	0,033847	0,531987	4,956461	1	0,025995
[I_59PR_CO=0]	,365	0,146113	0,078524	0,651277	6,23692	1	0,012512
[COD_SEXO=1] * IDADE_ANOS	,031	0,012826	0,006264	0,05654	5,994475	1	0,014352
LN_RENDA	-,134	0,073565	-0,27782	0,010553	3,299707	1	0,069294
[COD_SEXO=1] * idade ²	,000	0,000144	-0,0006	-3,9E-05	4,984851	1	0,025572
IDADE_ANOS * LN_RENDA	-,007	0,001575	-0,00977	-0,0036	18,01651	1	2,19E-05
[COD_SEXO=1] * LN_RENDA	-,208	0,053618	-0,31293	-0,10275	15,02542	1	0,000106

ANEXO IV - COEFICIENTES DOS AJUSTES - LIVROS NÃO DIDÁTICOS

PARÂMETROS	COEF.	DESVIO PADRÃO	IC DE 95% WALD		TESTE DE HIPÓTESES		
			INFERIOR	SUPERIOR	C ² WALD	GL	P-VALOR
(Intercept)	13,843	1,708391	10,49473	17,1915	65,65878	1	5,4E-16
[COD_SEXO=1]	,370	0,059187	0,254008	0,486017	39,08214	1	4,07E-10
[GR=1]	-,198	0,161918	-0,51493	0,119778	1,488932	1	0,222384
[GR=2]	-,242	0,126478	-0,48944	0,00635	3,647177	1	0,056166
[GR=3]	-,073	0,115548	-0,29967	0,153265	0,401374	1	0,526381
[GR=4]	-,272	0,127271	-0,52153	-0,02264	4,570405	1	0,03253
IDADE_ANOS	-,106	0,029813	-0,16488	-0,04802	12,74938	1	0,000356
idade ²	,002	0,000685	0,000502	0,003186	7,253246	1	0,007078
idade ³	,000	4,88E-06	-1,9E-05	4,42E-07	3,494847	1	0,061562
ANOS_DE_ESTUDO	-,140	0,01563	-0,17056	-0,10929	80,14977	1	3,51E-19
quebra ¹²	1,414	0,683501	0,074437	2,753712	4,280219	1	0,03856
A12	-,131	0,048694	-0,22625	-0,03537	7,216738	1	0,007223
[est=0]	,481	0,092203	0,300281	0,661709	27,21415	1	1,82E-07
[IND_EST=0]	-,188	0,068848	-0,32256	-0,05268	7,426023	1	0,006429
[ESC_ch=0]	,281	0,132516	0,02163	0,541085	4,507929	1	0,03374
[ESC_ch=1]	,111	0,10582	-0,09621	0,318596	1,104108	1	0,293368
[ESC_ch=2]	,323	0,121167	0,085508	0,560474	7,105803	1	0,007684
[ESC_ch=3]	,099	0,082078	-0,06164	0,260099	1,461569	1	0,226682
[I_59PR_CO=0]	,438	0,146298	0,150788	0,724267	8,943982	1	0,002784
LN_RENDA	-1,417	0,399509	-2,20017	-0,63413	12,58283	1	0,000389
LN_RENDA ²	,055	0,023609	0,00888	0,101426	5,457266	1	0,019488

ANEXO V - COEFICIENTES DOS AJUSTES - MATERIAL DE LEITURA ADQUIRIDO POR COMPRA

PARÂMETROS	COEF.	DESVIO PADRÃO	IC DE 95% WALD		TESTE DE HIPÓTESES		
			INFERIOR	SUPERIOR	C ² WALD	GL	P-VALOR
(Intercept)	4,294	0,42058	3,469384	5,118028	104,2238	1	1,84E-24
[COD_SEXO=1]	,328	0,071158	0,188827	0,46776	21,28527	1	3,96E-06
[GR=1]	-,377	0,077937	-0,52931	-0,2238	23,34361	1	1,36E-06
[GR=2]	-,047	0,065658	-0,17568	0,081693	0,512276	1	0,474156
[GR=3]	-,466	0,061258	-0,58619	-0,34606	57,9007	1	2,77E-14
[GR=4]	-,464	0,066975	-0,59523	-0,33269	47,98875	1	4,3E-12
IDADE_ANOS	,055	0,031715	-0,00762	0,116699	2,9571	1	0,085503
idade ²	-,002	0,001156	-0,00465	-0,00012	4,270491	1	0,038781
idade ³	,000	1,71E-05	1,18E-05	7,91E-05	7,025997	1	0,008034
IDADE ⁴	,000	8,91E-08	-4,2E-07	-6,8E-08	7,39115	1	0,006555
ANOS_DE_ESTUDO	-,118	0,006522	-0,13098	-0,10542	328,5127	1	2,41E-73
quebra ²	-,331	0,050062	-0,42946	-0,23322	43,80437	1	3,64E-11
[est=0]	,330	0,045982	0,23986	0,420107	51,49958	1	7,19E-13
[ESTR2=1,00]	-,911	0,079471	-1,06636	-0,75484	131,293	1	2,2E-30
[ESTR2=2,00]	-,697	0,06386	-0,822	-0,57168	119,0705	1	1,03E-27
[ESTR2=3,00]	-,468	0,062217	-0,59022	-0,34633	56,64871	1	5,24E-14
[ESC_ch=0]	,211	0,066915	0,080187	0,34249	9,97487	1	0,001587
[ESC_ch=1]	-,006	0,056068	-0,11592	0,103865	0,011554	1	0,9144
[ESC_ch=2]	-,055	0,057792	-0,16807	0,058473	0,899048	1	0,343039
[ESC_ch=3]	-,095	0,046115	-0,185	-0,00423	4,20977	1	0,040193
[I_59PR_CH=,00]	,837	0,078563	0,682832	0,990794	113,4536	1	1,75E-26
[I_59PR_CO=,00]	,547	0,090619	0,369409	0,724631	36,43873	1	1,58E-09
[COD_SEXO=1] * IDADE_ANOS	-,014	0,001711	-0,01746	-0,01075	67,979	1	1,67E-16
LN_RENDA	-,161	0,039583	-0,23818	-0,08302	16,46112	1	4,97E-05
IDADE_ANOS * LN_RENDA	-,004	0,000931	-0,00585	-0,0022	18,6933	1	1,54E-05

ARTIGOS

LA SOCIOLOGÍA DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA DE BOURDIEU: REFLEXIONES DESDE AMÉRICA LATINA

MERCEDES MOLINA GALARZA

RESUMEN

En este trabajo abordamos la teoría del sistema de enseñanza de Pierre Bourdieu, concebida en sus últimas obras como campo escolar. Enfocamos la relación entre estrategias escolares –en el marco de estrategias familiares de reproducción social– y la “elección de los elegidos” que realiza la escuela. Revisamos algunas críticas y debates relativos a este marco conceptual, considerando la cuestión de la importación teórica en América Latina; la presencia de explicaciones funcionalistas y los límites heurísticos de algunos conceptos claves, como campo y habitus. También recuperamos aspectos centrales de la noción de campos periféricos. Por último, estimamos las posibilidades que ofrece este arsenal teórico para contribuir a una necesaria democratización de los procesos y escenarios escolares.

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN • PIERRE BOURDIEU • DESIGUALDAD SOCIAL • SISTEMA ESCOLAR

BOURDIEU'S SOCIOLOGY OF EDUCATION: CONSIDERATIONS FROM LATIN AMERICA

ABSTRACT

In this paper we address Pierre Bourdieu's theory of education, conceived in his later works as an educational field theory. We analyze the relationship between school strategies –under certain family strategies of social reproduction– and the process of “selecting the elect” conducted by the school. We review some criticisms and discussions related to this conceptual framework, considering the issue of theory importation in Latin America; the presence of functionalist explanations and the heuristic limits of some key concepts, such as field and habitus. We also consider some central aspects of the concept of peripheral fields. Finally, we estimate the possibilities offered by this theoretical arsenal to contribute to the necessary democratization of school processes and settings.

SOCIOLOGY OF EDUCATION • PIERRE BOURDIEU • SOCIAL INEQUALITY • SCHOOL SYSTEM

LA SOCIOLOGIE DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT DE BOURDIEU: RÉFLÉXIONS À PARTIR DE L'AMÉRIQUE LATINE

RÉSUMÉ

Ce travail abordera la théorie du système d'enseignement de Pierre Bourdieu, conçue comme champ scolaire dans ses derniers travaux. L'accent sera mis sur la relation entre les stratégies scolaires – dans le cadre des stratégies familiales de reproduction sociale – et le « choix des élus », réalisé par l'école. Une révision de critiques et débats relatifs à ce cadre conceptuel sera entreprise, à partir de la question de l'importation théorique en Amérique Latine, de la présence d'explications fonctionnalistes et des limites heuristiques de certains concepts clés, comme ceux de champ et d'habitus. Les principaux aspects de la notion de champs périphériques seront aussi abordés. La conclusion se portera sur les possibles contributions de cet arsenal théorique à la nécessaire démocratisation des processus et scénarios scolaires.

**SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION • PIERRE BOURDIEU • INÉGALITÉ SOCIALE •
SYSTÈME SCOLAIRE**

A SOCIOLOGIA DO SISTEMA DE ENSINO DE BOURDIEU: REFLEXÕES A PARTIR DA AMÉRICA LATINA

RESUMO

Neste trabalho abordamos a teoria do sistema de ensino de Pierre Bourdieu, concebida em suas últimas obras como campo escolar. Focamos a relação entre estratégias escolares – no âmbito de estratégias familiares de reprodução social – e a “escolha dos escolhidos” realizada pela escola. Revemos algumas críticas e debates relativos a esse marco conceitual, considerando a questão da importação teórica na América Latina; a presença de explicações funcionalistas e os limites heurísticos de alguns conceitos chaves, como campo e habitus. Também recuperamos aspectos centrais da noção de campos periféricos. Por último, estimamos as possibilidades que esse arsenal teórico oferece a fim de contribuir para uma necessária democratização dos processos e cenários escolares.

**SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO • PIERRE BOURDIEU • DESIGUALDADE SOCIAL •
SISTEMA ESCOLAR**

Este trabajo fue financiado parcialmente con fondos del PICT 2011-1736: Subjetividades, conflictos y estrategias en centros educativos de nivel secundario para adultos/as en Mendoza. Una mirada sociológica (Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica) y, parcialmente, con fondos del Proyecto 06/F351: Representaciones sociales y experiencia escolar en la educación de jóvenes y adultos. Un estudio de casos en Gran Mendoza (Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado, UNCuyo, 2013), República Argentina.

MUCHO SE HA ESCRITO Y DEBATIDO ACERCA DE QUE, TRAS LA CAÍDA DE LOS SOCIALISMOS reales y el fin de la guerra fría, el capitalismo de fines del siglo pasado pareció haber llegado a un punto de máxima hegemonía. No sólo había visto desmoronarse al sistema contra el cual luchó a lo largo de casi un siglo, sino que gozaba, como nunca antes quizás, de un extendido consenso.¹ Diez años antes de la caída del muro de Berlín, Jean-François Lyotard vaticinaba en 1979 este cambio de época al afirmar la llegada de la posmodernidad y el fin de los grandes relatos. Era también el fin de la utopía socialista y las teorías emancipatorias contrarias al capitalismo.

La obra de Pierre Bourdieu no es, por cierto, ni una ni las otras. Lejos está de ofrecer un legado esperanzado o enfocado hacia la utopía de una sociedad mucho mejor que la que conocemos. Sin embargo, la vigencia de su arsenal conceptual desafía los vaticinios teórico-políticos de Lyotard. Su potencial radica, quizás, en su ubicuidad: se trata de un conjunto de herramientas que habilitan el análisis de ámbitos variados de la vida social, en la actualidad o a lo largo de la historia. Claro, al hacer visibles relaciones de fuerza, jerarquías sociales y desigualdades, no puede menos que ser una teoría profundamente crítica y destabilizadora de los discursos legitimatorios de las sociedades capitalistas contemporáneas.

Se trata de una crítica surgida del seno mismo del poder: Bourdieu escribe desde París, Francia; un país central, con una academia mundialmente reconocida. Pero además, es un catedrático varón,

¹ Lo anterior no quita la existencia de grandes movimientos sociales y significativas producciones teóricas que se constituían en críticos y detractores del sistema capitalista, como modo de organización de la producción y la vida social.

heterosexual, blanco y sus trabajos son una impugnación a las formas de organización de la vida social basadas en la opresión capitalista, el patriarcado y el racismo. Muchos otros esfuerzos teóricos han apuntado contra estas formas de dominación. Sin embargo, la obra de Bourdieu tiene la virtud de reunir todos sus aportes en un solo y vasto conjunto de herramientas teórico-metodológicas. Además, como intentaremos fundamentar en las páginas siguientes, tiene mucho para aportar a la labor sociológica que busca dar cuenta de las relaciones sociales del siglo XXI en sociedades periféricas como las latinoamericanas.

Esta es la primera de las razones por las cuales consideramos necesario el estudio sistemático de su legado teórico. Pero además, hay otras. Sus obras han sido ampliamente citadas y criticadas aunque, a nuestro juicio, insuficientemente leídas o profundizadas. En América Latina, es frecuente el uso de conceptos y definiciones aisladas, sin atender al significado que adquieren dentro del universo conceptual del que forman parte, solidario con una perspectiva crítica y una vocación política de denuncia del *statu quo*.

En el presente trabajo, proponemos una lectura de la sociología del sistema de enseñanza del autor que tiene como punto de partida la consideración de las estrategias escolares como parte de las estrategias de reproducción social de las familias a las que pertenecen. Está claro que la trayectoria del estudiante individual que se hace observable desde la escuela no tiene, desde esta óptica, nada de individual. Es resultado de un entramado más amplio gracias al cual la vida familiar se desenvuelve. Las familias hacen sus “apuestas” educativas para el futuro de los hijos, al tiempo que satisfacen las necesidades del presente y buscan mantener o mejorar las posiciones sociales ocupadas. El resultado de las estrategias educativas (léase, el éxito o fracaso escolar) se explica por medio de la metáfora de la “elección de los elegidos” que realiza la escuela y que da cuenta de los buenos rendimientos académicos alcanzados por estudiantes de clases socialmente favorecidas, así como del rendimiento deficitario y la corta duración de los estudios de aquellos de origen popular.

A continuación, hemos tomado en cuenta algunas perspectivas críticas en relación a la obra de Bourdieu. Analizamos, entre otras cuestiones, las posibilidades de la importación teórica a los contextos sociales latinoamericanos; las limitaciones de la teoría del sistema de enseñanza, toda vez que recae en explicaciones funcionalistas de la vida en las escuelas, al igual que los límites heurísticos de algunos de sus conceptos claves, como el concepto de campo y el de *habitus*. También se toman en consideración aspectos que resultan fundamentales para el empleo de la noción de campos periféricos.

Finalmente, hemos revisado algunas de las conclusiones a las que arriba la sociología de la educación bourdieana, para considerar si

la escuela está ineludiblemente comprometida con la reproducción de las inequidades sociales o si es posible imaginar el modo en que podría colaborar en la construcción de una sociedad más democrática.

ESTRATEGIAS FAMILIARES Y ESTRATEGIAS ESCOLARES

Para comprender qué sucede al interior del sistema de enseñanza, es necesario primero comprender que las estrategias escolares forman parte de un sistema más amplio, en el que se incluyen todas aquellas prácticas destinadas a la producción y reproducción de la vida de los individuos y las familias, que el autor ha denominado estrategias de reproducción social. Se trata de un

[...] conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase. (BOURDIEU, 2006, p. 122)

La finalidad de este sistema de estrategias es la producción y reproducción de la vida de la unidad familiar y de cada uno de sus miembros, optimizando la utilización de los recursos disponibles y garantizando su transmisión a las nuevas generaciones. En tal sentido, se trata de prácticas

[...] por las cuales la familia tiende a reproducirse biológicamente y sobre todo socialmente, es decir, a reproducir las propiedades que le permitan mantener su posición, su rango en el universo social considerado. (BOURDIEU, 1988, p. 75)

Dentro del amplio abanico de estrategias de reproducción social, que involucra a la familia y a cada uno de sus integrantes e incluye estrategias matrimoniales, de fecundidad, económicas, de preservación del capital biológico, entre otras, encontramos las estrategias educativas. Con ellas, las familias procuran garantizar la transmisión de capital simbólico a los miembros de las nuevas generaciones e intentan prepararlos para mantener o mejorar su posición en el espacio social. Además, las estrategias de reproducción social constituyen un sistema y están cronológicamente articuladas. Esto quiere decir que las prácticas o estrategias implementadas en un campo afectan o delimitan las posibilidades futuras en otros. También es relevante señalar que, para Bourdieu, las estrategias de reproducción social “contribuyen

en la práctica a la reproducción del sistema completo de diferencias constitutivas del orden social” (2011, p. 37).

Las familias realizan, a lo largo de extensos períodos de tiempo, una inversión a futuro que consiste en mandar a los/as hijos/as a la escuela.² Es aquí donde hallamos el punto de encuentro entre las estrategias familiares y el sistema de enseñanza. ¿Qué es lo que sucede específicamente dentro de la institución escolar, según Pierre Bourdieu? A través de complejos mecanismos, la escuela contribuye a reproducir la distribución del capital cultural, y colabora con ello a la reproducción de la estructura del espacio social. La lógica académica, aparentemente meritocrática, tiende a otorgar a los estudiantes un capital escolar bajo la forma de títulos (credenciales educativas) en los cuales queda reconocido y legitimado el capital cultural detentado por la familia de origen y transmitido a los/as hijos/as a lo largo de la educación familiar, para el caso de las familias posicionadas en los peldaños más altos de la estructura social. La escuela funciona entonces “seleccionando” a quienes ya detentan mayores porciones de capital cultural heredado de sus familias de origen, pero ¿cómo lo hace?

El ya clásico texto *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (BOURDIEU; PASSERON, 1970/1996) concibe taxativamente a toda acción pedagógica como violencia simbólica en la medida que está destinada a imponer, por medio de un poder arbitrario (la autoridad escolar) una arbitrariedad cultural (la cultura de la clase dominante). De este modo, la escuela se reserva el monopolio de la violencia simbólica legítima, aun cuando se presente a sí misma y a sus educadores como los defensores de pedagogías libres, naturales o no represivas. Por supuesto, es fundamental que los miembros de esa formación social, particularmente los estudiantes y sus familias, otorguen legitimidad a las acciones escolares, reconociendo tanto la autoridad de los maestros como la validez de los contenidos que la escuela transmite. También los mecanismos del mercado consolidan la acción del sistema escolar, dado que sancionan positivamente una arbitrariedad cultural (ciertos contenidos de cultura) a los que consideran legítimos y les confieren mayor valor en los intercambios mercantiles, mientras otorgan un valor menor a los elementos propios de las culturas dominadas.

La arbitrariedad de los contenidos escolares no aparece nunca en su completa verdad, así como tampoco se presenta a sí mismo como violento el poder arbitrario de imposición del que gozan los maestros. La inculcación es más eficaz en la medida en que los estudiantes e incluso los docentes no sean conscientes de esto, es decir, en tanto haya un desconocimiento de lo que Bourdieu y Passeron denominan la “verdad objetiva” de la acción pedagógica, concebida en cambio como autoridad necesaria y natural.

2

Al hablar genéricamente de escuela, nos referimos a todos los niveles del sistema, desde la educación básica hasta el nivel superior.

Un pasaje memorable de *La reproducción*, cuya retórica parece hoy seguramente exagerada, expresaba:

En la medida en que el éxito de toda acción pedagógica es función del grado en el que los receptores reconocen la autoridad pedagógica de la instancia pedagógica y del grado en que dominan el código cultural de la comunicación pedagógica, el éxito de una determinada acción pedagógica en una formación social determinada está en función del sistema de relaciones entre la arbitrariedad cultural que impone esta acción pedagógica, la arbitrariedad cultural dominante en la formación social considerada y la arbitrariedad cultural inculcada por la primera educación en los grupos o clases de donde proceden los que sufren esta acción pedagógica. (BOURDIEU; PASSERON, 1970/1996, p. 70)

El éxito escolar (es decir, el hecho de aprobar los exámenes y lograr la promoción en los sucesivos niveles de escolarización) depende del grado en que los estudiantes dominan el “código cultural” necesario para descifrar y apropiarse de la arbitrariedad cultural que se impone en la escuela. Así, los alumnos/as cuya socialización familiar les inculcó unos *habitus* y una cultura que se corresponden con la arbitrariedad cultural dominante (que es la que la escuela transmite en un momento dado, en una formación social determinada) tienen mayores probabilidades de avanzar exitosamente en sus estudios, puesto que dominan el código (los rudimentos, las bases) de la cultura considerada legítima. Por el contrario, los estudiantes oriundos de las clases menos favorecidas sólo podrán avanzar satisfactoriamente en su escolarización en la medida en que dejen atrás sus culturas de origen y adquieran, a costa de un alto trabajo de aculturación (que pocos pueden lograr), los *habitus* y los contenidos propios de la cultura dominante.

La importancia del *habitus*, y no solamente de los contenidos culturales transmitidos, se pone de manifiesto en la siguiente afirmación:

El grado de productividad específica de cualquier trabajo pedagógico [...] está en función de la distancia que separa el *habitus* que tiende a inculcar (o sea, la arbitrariedad cultural impuesta) del *habitus* inculcado por los trabajos pedagógicos anteriores. (BOURDIEU; PASSERON, 1970/1996, p. 83)

Aunque los estudiantes puedan incorporar nuevos contenidos de manera consciente, opera muy fuertemente aquella disposición inconsciente para el trabajo intelectual que está en el origen de las estrategias escolares y genera, cotidianamente, todas aquellas prácticas orientadas a la tarea de estudiar. Además, Bourdieu ha destacado

la necesidad de tener en cuenta lo que llama tecnología del trabajo intelectual, que constituye un saber-hacer que no se encuentra igualmente distribuido entre la población escolar, como se lee en el siguiente fragmento:

[...] hay cosas de las cuales todo el mundo hace como si todos las poseyeran, mientras que solamente algunos las dominan; por ejemplo, el hecho de saber tomar notas, el hecho de saber hacer una ficha, utilizar un diccionario, el uso de las abreviaturas, la retórica de la comunicación, la organización de un fichero, la creación de un índice, la utilización de un fichero descriptivo de un banco de datos, de una biblioteca, el uso de instrumentos informáticos, la lectura de cuadros estadísticos y de gráficas. La tecnología del trabajo intelectual no solamente no se nos enseña, sino que es menospreciada. (BOURDIEU, 2005, p. 170)

A menudo, los estudiantes desconocen que necesitan de estas técnicas para el trabajo académico. Por otra parte, no se trata de conocimientos o disposiciones que se puedan adquirir de la noche a la mañana. Sólo a costa de grandes esfuerzos, los/as alumnos/as de origen popular pueden recorrer con éxito estudios –sobre todo en el nivel superior– para los que no estaban inicialmente preparados. Así, desde el punto de vista del autor, estos estudiantes están obligados a realizar un trabajo muchísimo más duro –dejando atrás su cultura de origen y asimilando la cultura legítima, pero también, los *habitus* asociados a ella– para obtener, con suerte, los mismos resultados que el resto de sus compañeros, herederos de capital cultural, *habitus* y posiciones más elevadas en el espacio social.

LA “ELECCIÓN DE LOS ELEGIDOS” ¿UNA PERSPECTIVA VIGENTE?

La teoría sociológica de Pierre Bourdieu no flota en el aire, sino que sus proposiciones descansan sobre largas series de observaciones y datos empíricos, obtenidos a partir de fuentes diversas. Desde el análisis de datos censales y encuestas estadísticamente representativas, hasta entrevistas cualitativas, observación en terreno y análisis de casos, sus investigaciones han empleado métodos y técnicas de corte tanto cuantitativo como cualitativo. No constituye ninguna obviedad detenernos en esto, debido a que sus trabajos suelen ser criticados por sus conclusiones, sin prestar suficiente atención al material empírico que le sirve de sustento. Una crítica bien fundada no debería menos que tomar en consideración la casuística sobre la cual se ha basado, sea para objetar el modo en que los datos fueron contruidos (crítica metodológica

y/o epistemológica), sea para ofrecer otras interpretaciones diferentes acerca del mismo material empírico (crítica teórica).

En 1964, salía a la luz una obra que se constituiría en un clásico de la sociología de la educación crítica, y antesala de *La reproducción*. Se trata de *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (BOURDIEU; PASSERON, 1964/2006). En ella, los autores evalúan una larga serie de materiales estadísticos, de fuentes primarias (elaboración propia) y secundarias (resultados censales) en donde se revelan grandes tendencias y regularidades de la vida estudiantil en Francia, durante las primeras seis décadas del siglo XX.

Allí se ponen de manifiesto procesos como la incorporación progresiva de estudiantes y la masificación de la enseñanza lo largo del período señalado, o la importancia del origen social (operacionalizado en la categoría “condición socio profesional” del padre³) en el desempeño universitario de los estudiantes. Las “elecciones” vocacionales diferenciales según el sexo también se tornan visibles, mostrando la “preferencia” de las mujeres por carreras universitarias en las que continúan desempeñando los roles que socialmente les han sido atribuidos –como profesorado, humanidades y artes– mientras los varones se vuelcan hacia disciplinas tradicionales como “ciencias”, derecho y medicina.

Los resultados numéricos podrían parecer, en sí mismos, poco significativos, pues ha transcurrido ya más de medio siglo y nuestra mirada se sitúa en un escenario social muy alejado del centro francés: la Argentina de la segunda década del siglo XXI. Sin embargo, esto no es más que una apreciación apresurada, pues si los datos parecen desactualizados o se refieren a latitudes muy alejadas a la nuestra, lo cierto es que las generalizaciones teóricas a las que han dado lugar resultan atractivas o, como mínimo, sugerentes para pensar los procesos que se suceden en nuestras escuelas hoy. En ese texto fundante de una nueva sociología de la educación –la perspectiva crítica– las estadísticas muestran cómo lo que se presenta como el resultado de la libre elección individual, o del esfuerzo personal y el mérito de la inteligencia,⁴ es en realidad el producto de un proceso de selección escolar donde se lleva a cabo la “elección de los elegidos”, aquellos/as a los que el sistema social necesita unguir como herederos de la cultura legítima, en función del sexo y el origen social.

En esta novedosa –para su contexto de surgimiento– aproximación al sistema de enseñanza encontramos, sin embargo y como ha señalado Martín Criado (2003, 2010), elementos explicativos funcionalistas. Lo que podrían ser efectos de la acción escolar, se trastocan en ocasiones –como parte de una serie de operaciones retóricas– en funciones de la misma: la escuela contribuye a la reproducción de las relaciones de producción capitalistas y tal es su función. No se trata de un enfoque legitimatorio del accionar escolar y su contribución al mantenimiento del orden

3

En Argentina, Susana Torrado realiza una operacionalización similar de la clase social para sus investigaciones estadísticas, considerando como indicador la categoría socio-ocupacional del jefe del hogar (2003). En ese mismo libro, la autora emplea el concepto de *estrategias familiares de vida*, expresamente emparentado con el concepto bourdieano de estrategias de reproducción social.

4

Una perspectiva que retoma muchos aspectos de la concepción bourdieana de la inteligencia como “ideología del don” y profundiza los alcances de la crítica es la de Kaplan (2008).

social, como es el caso del funcionalismo parsoniano. Es, en cambio, una perspectiva que deja en evidencia las profundas inequidades del sistema de enseñanza, recurriendo para ello a la lógica de las “funciones escolares”, especialmente en el texto de *La reproducción*. Por su parte, en la obra *Los herederos* también es posible encontrar pasajes que van en esa dirección, en forma si se quiere muy esporádica pero no poco contundente. Así, por ejemplo, se dice que “Entre otras funciones, el sistema educativo debe producir sujetos seleccionados y jerarquizados de una vez para siempre y para toda la vida” (BOURDIEU; PASSERON, 1964/2006, p. 104). Aunque sean contadas a lo largo del texto, este tipo de nociones funcionalistas están presentes y resultan insoslayables.

Dos años después de la aparición de *Los Herederos* y cuatro años antes de *La reproducción*, Bourdieu ofrece una primera formulación de la noción de campo en el texto *Campo intelectual y proyecto creador*, que data del año 1966. Podemos decir que la idea de campo está ya “en proceso de elaboración” en la segunda mitad de la década de los 60. Sin embargo, en *La reproducción* la noción no aparece; de hecho, no se menciona allí ningún “campo escolar” o “campo académico” y, en cambio, se hace referencia al sistema de enseñanza.

Casi dos décadas después, obras de madurez como *Homo academicus* (BOURDIEU, 1984/2008) y *La nobleza de Estado* (BOURDIEU, 1989/2013) incorporan la perspectiva de campo al abordaje de problemáticas educativas. Se trata de una investigación enfocada en la educación universitaria, en el primero de los casos, y su relación con los puestos patronales o gerenciales –en empresas públicas o vinculadas al Estado y en empresas privadas– en el segundo. En ellas, se consideran tanto el campo del profesorado universitario, el campo intelectual y científico, así como sus interrelaciones con el campo del poder.⁵ Más allá de este giro teórico respecto de sus primeras obras sobre el sistema de enseñanza, coincidimos con Martín Criado (2004) en que algunas de las explicaciones funcionalistas siguen presentes y operando en los análisis. Si ello podría traer consigo dificultades y obstáculos para la labor sociológica, es algo de lo que nos ocuparemos en el apartado siguiente.

En términos generales, son muchas las críticas que se pueden hacer al análisis del sistema de enseñanza inaugurado por Bourdieu y Passeron, por su carácter irremediamente reproductivista y desesperanzado, incluso por su funcionalismo. Pero, sin duda, la pregunta que sigue teniendo vigencia o a la que la sociología de la educación sólo ha podido hallarle respuestas provisionarias es cómo lograr que la escuela se transforme en una institución que ofrezca al menos un mínimo de oportunidades a los estudiantes de todos los orígenes sociales incluyendo, particularmente, a los de origen popular. La meritocracia escolar y la igualdad de oportunidades son una falacia, afirmaban Bourdieu y Passeron en 1964. Los procesos de selección

5

Bourdieu define la estructura del campo universitario como “el estado, en un determinado momento del tiempo, de la relación de fuerzas entre los agentes o, más exactamente, entre los poderes que ellos detentan a título personal y sobre todo a través de las instituciones de las que forman parte; la posición ocupada en esta estructura está en el principio de las estrategias que apuntan a transformarla o a conservarla modificando o manteniendo la fuerza relativa de los diferentes poderes o, si se prefiere, las equivalencias establecidas entre las diferentes especies de capital” (1984/2008, p. 171). Uno de los objetivos de *Homo academicus* es precisamente mostrar cómo esa estructura se transforma a lo largo del tiempo, siendo Mayo del 68 uno de los momentos de crisis y cambio analizados.

escolar continúan beneficiando a los hijos de las clases socialmente más favorecidas, al tiempo que perjudican a los miembros de los grupos sociales peor posicionados en el espacio social. La escuela del siglo XX no logró revertir esta tendencia, como demuestran las más variadas perspectivas dentro de la sociología de la educación (GIROUX, 2004; TEDESCO, 2012; BAUMAN, 2013; DUBET, 2015). Por ello queda pendiente, en adelante, la búsqueda de nuevas posibilidades para la democratización escolar.

En cuanto a los límites del marco teórico bourdieano, dedicamos el próximo apartado a una aproximación a algunas de las críticas que ha recibido. Las mismas no han sido formuladas exclusivamente con relación al sistema de enseñanza, sino también con respecto al esquema conceptual más amplio que incluye las categorías de campo, *habitus* y espacio social. Hemos procurado desarrollar las derivaciones que esas críticas más generales tienen para el análisis sociológico de la institución escolar.

“LAGUNAS”, CRÍTICAS Y DEUDAS DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN BOURDIEANA

La obra de Pierre Bourdieu ha despertado amores y odios en los más variados ámbitos académicos y latitudes. Sus detractores lo han calificado de economicista, marxista encubierto, weberiano encubierto, estructuralista y funcionalista, entre otros atributos. Ana Teresa Martínez nos dice que desde el seno del campo académico francés se ha hablado de él en términos de “jefe de secta”, de su “rigidez y absolutismo”, también de su “fuerte acento positivista”. Logró una significativa acumulación de poder científico y editorial aunque quizás poco poder propiamente académico, contradicción que resultó para él difícil de aceptar (MARTINEZ, 2008).

Algunas de las miradas descalificantes provienen de lecturas poco atentas a los reparos y límites de la teoría que el propio autor ha expresado. Otras, en cambio, tienen fundamentos que consideramos deben ser tomados en cuenta. Nos interesa retomar algunas de esas perspectivas; nos abocamos, a continuación, al tratamiento de esos cuestionamientos. Hemos seleccionado aquellos que entendemos son de utilidad para reflexionar sobre posibles usos de la sociología de la educación bourdieana en los campos periféricos de las sociedades latinoamericanas.

SOBRE LAS POSIBILIDADES DE LA IMPORTACIÓN TEÓRICA

Una crítica difundida señala que las categorías empleadas por Bourdieu para comprender la vida social francesa son quizás útiles para el estudio de sociedades nacionales similares, como las europeas, pero

no son extrapolables a la heterogeneidad de escenarios y relaciones sociales en América Latina. Néstor García Canclini entiende que en nuestra región no existe una estructura de clases unificada, en tanto “el modo de producción capitalista incluye diversos tipos de producción económica y simbólica” (1990, p. 31). En lo que toca al campo simbólico latinoamericano, éste se halla fragmentado y se caracteriza por una importante diversidad cultural, propia de nuestras sociedades multiétnicas. Así, la relación entre los lugares sociales ocupados por determinados grupos o sectores y su acceso al mercado de bienes simbólicos es más compleja que en las sociedades europeas. En consecuencia,

[...] coexisten capitales culturales diversos: los precolombinos, el colonial español, en algunos la presencia negra y las modalidades contemporáneas de desarrollo capitalista. [...] Necesitamos reformular la concepción de Bourdieu, en muchos sentidos útil para entender el mercado de bienes simbólicos, a fin de incluir los productos culturales nacidos de los sectores populares, las representaciones independientes de sus condiciones de vida y la resemantización que hacen de la cultura dominante de acuerdo con sus intereses. (GARCÍA CANCLINI, 1990, p. 31)

García Canclini (1990) cuestiona la relación lineal entre lo que podría denominarse cultura de elite y las condiciones materiales de vida de la burguesía, por un lado, o entre la estética popular y las posiciones de clase menos favorecidas, por el otro, indicando que tal dicotomía no es tan fácilmente observable para el caso de lo que denomina culturas híbridas latinoamericanas. De alguna manera, nos alerta acerca de las operaciones de importación teórica acríticas y desatentas a las particularidades de los contextos sociales de destino. Entendemos que se trata de una vigilancia que siempre debe ser puesta en práctica, para cualquier marco categorial elaborado en latitudes diferentes a las nuestras. El propio Bourdieu advirtió acerca de los alcances de sus elaboraciones teóricas, que no trascienden los límites de la Francia del siglo XX para el caso de los estudios del sistema de enseñanza o del campo académico que nos ocupan.

La cuestión del origen multiétnico, el carácter fragmentado y continuamente resemantizado de los significados presentes en nuestras culturas planteado por García Canclini es relevante a la hora de analizar el campo artístico y cultural.⁶ No obstante, puertas adentro de las escuelas latinoamericanas y también en términos históricos, la cultura considerada legítima ha sido siempre la de las clases mejor posicionadas en el espacio social local, constituidas por los descendientes de los conquistadores europeos blancos. La “historia universal” enseñada es

6

La crítica formulada por García Canclini es relevante, además, porque ha sido retomada y ha contado con gran aceptación a lo largo y ancho de la región, incluso hasta hoy. Véase, entre los muchos abordajes y recepciones de Bourdieu en América Latina, el reciente trabajo de la autora chilena Moraña (2014) donde, una vez más, los argumentos del autor de *Culturas híbridas* nuevamente entran en escena.

la historia que tiene a Europa (y luego a los Estados Unidos, durante el siglo XX) como centro; la lengua oficial es el español o el portugués, la enseñanza de las artes toma como referencia el arte de los países centrales (nuevamente, Europa y Estados Unidos); las clases de economía tienen a los principios del libre mercado como fundamento, por tomar sólo algunos ejemplos. Así, el esquema bourdieano que reconoce y denuncia el predominio de una cultura escolar solidaria con los intereses y cosmovisión de las clases socialmente mejor posicionadas tiene, para nosotros, validez también para el caso latinoamericano, si consideramos que estos grupos sociales han logrado establecer parámetros –siempre móviles, pero no por ello menos eficaces– de distinción de la cultura legítima, reconocida social y mercantilmente como tal. Al hablar de cultura legítima, nos referimos a aquella definida no sólo por parámetros regionales o continentales, sino en el marco del sistema-mundo.⁷

Dicho lo anterior, dejamos respondida de alguna manera la pregunta acerca de si puede resultar útil y válido para la sociología de la educación latinoamericana emplear el arsenal teórico del sociólogo francés. A continuación y haciendo un viraje en el análisis, nos detendremos en dos líneas críticas que provienen del seno de la sociología europea. Estas tienen como blanco a la teoría misma, es decir, al conjunto de herramientas conceptuales legadas y sus alcances. Se trata de las lecturas que Enrique Martín Criado y Bernard Lahire han realizado respecto de la obra de Bourdieu. Más puntualmente, Martín Criado concentra la crítica en su sociología del sistema de enseñanza, en tanto Lahire realiza un análisis más generalizado de los trabajos de su coterráneo francés, con señalamientos puntuales referidos al sistema escolar.

SOBRE LOS LÍMITES DE LA EXPLICACIÓN FUNCIONALISTA

El catedrático español Enrique Martín Criado (2003, 2004, 2010) identifica dos diferentes enfoques explicativos en la sociología de la educación de Pierre Bourdieu. Uno de ellos –que será el principal blanco de su crítica, como ya adelantamos en el apartado anterior– es el funcionalista, y supone dar cuenta del sistema escolar por la función que cumple, esto es, reproducir el sistema y las desigualdades sociales. El texto en el que este esquema explicativo cobra importancia central es precisamente *La reproducción*, aunque en *Los herederos* esta dificultad no estaría presente. En ambos textos se prefiguran tres conceptos que luego serán fundamentales en la explicación sociológica bourdieana: capital cultural, capital lingüístico y *habitus*. La obra *La reproducción* retomará esos conceptos de *Los herederos*, los “sistematizará y formalizará [...] al tiempo que les hará sufrir una transformación fundamental” (MARTÍN CRIADO, 2004, p. 73). Siendo no ya sólo su “efecto” sino la función principal del sistema de enseñanza reproducir las desigualdades y legitimarlas, todo ello ocurre de manera velada, aunque formalmente igualitaria.

⁷ Yendo mucho más lejos aún, podríamos afirmar que la cultura socialmente tenida como legítima es heredera de la colonialidad del poder, es eurocéntrica y se caracteriza por un racismo epistémico; en la misma lógica, debe tomarse en cuenta la “colonialidad del saber”. Al respecto, puede consultarse el fructífero análisis de Segato (2015) sobre la vigencia de la perspectiva de la colonialidad del poder, cuyo autor pionero es el peruano Aníbal Quijano. Reconocemos como labor pendiente que deberemos darnos a futuro el análisis de las posibilidades de conjugar elementos de esta perspectiva con elementos de la sociología bourdieana.

En otras palabras, las estrategias y prácticas que generan los distintos grupos de actores a partir de sus *habitus* son lo que explica que se produzca una reproducción y [al mismo tiempo] lo explicado por el concepto de reproducción. (MARTÍN CRIADO, 2004, p. 82)

Esta suerte de explicación tautológica presenta limitaciones e inconsistencias, abordadas en detalle por el autor. Implica, en primer término, el pasaje desde un nivel de análisis a otro diferente: se pasa así desde una explicación referida a dinámicas interrelacionadas y producidas históricamente (los “efectos” de la acción escolar) a otro tipo de explicación que refiere a estructuras –sistema escolar y sistema social– que de hecho se reproducen y tienen, por ende y al mismo tiempo, la “función” de reproducirse. En este último esquema explicativo funcionalista, la investigación histórica de los sistemas escolares estaría en cierto modo obturada, pues se dirigiría a la mera búsqueda de las condiciones de posibilidad para el cumplimiento de sus funciones, dando por supuesto el ajuste perfecto entre sistema educativo y orden social. En la medida en que el orden social cambia –y tal es lo que sucede con la sociedad francesa y su estratificación a medida que avanza el siglo XX, por tomar el mismo caso analizado por Bourdieu y Passeron (1964/2006) qué de él permanece y se reproduce o cuánto de él se transforma son aspectos que quedan fuera del marco explicativo funcionalista, ha destacado Criado. Podemos agregar aquí que precisamente la dificultad para explicar los cambios histórico-sociales es uno de los aspectos que más han sido criticados de las perspectivas sociológicas de raigambre funcionalista. Retomando la crítica de Martín Criado, si la reproducción es sólo una metáfora, no es suficiente entonces como mecanismo explicativo.

Con un método diferente, que se vale plenamente del análisis histórico y de un enfoque teórico que prefiere el concepto de campo al de reproducción, Martín Criado (2010) destaca el carácter productor del campo escolar en el espacio social. Subraya, por ejemplo, el papel de la escuela en la producción de lenguaje y normas lingüísticas, o su papel en la producción cultural. Enfatiza la necesidad de indagar en las mutuas relaciones entre el sistema educativo y los campos de producción científica y cultural, en lugar de establecer *a priori* que uno reproduce a los otros.

El concepto de campo “es una poderosa herramienta para abordar el sistema escolar escapando a las trampas del pensamiento funcionalista” ha expresado este autor (MARTÍN CRIADO, 2004, p. 96), enfocándose en los usos que Bourdieu hace de él en *Homo academicus* y en *La nobleza de Estado*. Señala que este tipo de análisis presenta, entre otras ventajas, la de permitir distinguir entre dinámicas de génesis y de mantenimiento de las instituciones y sus efectos. Y explica que históricamente se han conformado ámbitos de relaciones sociales

que con el tiempo se han autonomizado de los poderes que les dieron origen; pero además, las luchas entre posiciones –definitorias del campo en cuestión– implican alianzas de los agentes con poderes exteriores al campo, con lo que la autonomía del campo es, tal como exhibe Bourdieu, siempre relativa. Esto le ha permitido al autor de *Homo academicus* analizar el campo universitario como un espacio de constantes luchas (de los profesores por conservar o mejorar sus posiciones, en el marco de una serie de transformaciones sociales más o menos externas al campo, que sin embargo interfieren en él), todo lo cual le posibilita visualizar la transformación de la estructura del campo y la modificación, entre otros aspectos, de las carreras docentes o las jerarquías entre disciplinas. Sin embargo, para Martín Criado el libro no logra deshacerse por completo del esquema funcionalista, al explicar los movimientos en la universidad en Mayo del 68 como “un estado crítico del sistema que serviría para analizar mejor el estado orgánico” (2004, p. 98).

Al pasar al análisis de *La nobleza de Estado*, el crítico español considera que el texto promete un análisis en términos de campo, pero regresa continuamente al enfoque y a los temas del funcionalismo. Así, el análisis arroja que las escuelas de élite (*grandes écoles*) dentro del campo universitario son tanto campo de luchas como estructura cuya función es la reproducción social. En definitiva y desde su óptica, el concepto bourdieano de campo (heredero del pensamiento weberiano) promete un análisis fructífero; no obstante, cuando Bourdieu lo emplea, vuelve a caer en las trampas del funcionalismo. No es esto un mero problema retórico, sino que acarrearía problemas de método, al limitar las posibilidades del análisis histórico.

Creemos que el trabajo analítico emprendido por Martín Criado sobre la obra del sociólogo francés en el texto antecitado es minucioso y certero al visibilizar la coexistencia de dos principios explicativos contrapuestos, uno de ellos funcionalista.⁸ Efectivamente, las argumentaciones funcionalistas están presentes en numerosas ocasiones en sus textos. Sin embargo, no consideramos que esto haya tenido una fuerza obturadora tal que el énfasis teórico puesto en los mecanismos de reproducción le haya impedido a Bourdieu visibilizar los cambios sociales o la dimensión histórica a lo largo de sus investigaciones. Muy lejos de ello, sus análisis en términos de campos proponen precisamente lo contrario: abren la mirada al juego de las luchas sociales y a las transformaciones estructurales de los campos y del espacio social a cada momento. La presencia de “contradicciones” o de principios teóricos y lógicas contrapuestas en las explicaciones de las prácticas sociales es, en alguna medida, parte inexpugnable del trabajo productivo de cualquier sociólogo. Todo análisis es perfectible. Es labor de la crítica, entonces, ponderar la validez de las elaboraciones teóricas con las que hasta aquí contamos y su potencialidad para continuar impulsando una

8

Sabido es que no se trata de la primera vez que se atribuyó a Bourdieu la cualidad de funcionalista. El catedrático español Raimundo Cuesta (2010) nos recuerda que este tipo de crítica se remonta a principios de la década de 1970. Años después, en 1985, el teórico alemán Peter Bürger calificó de funcionalistas los estudios de Bourdieu sobre el campo literario. Ello motivó una muy breve respuesta en la que el sociólogo francés consideró que además de realizar un abordaje reduccionista de su trabajo, el calificativo de Bürger podía ser considerado una suerte de insulto académico, imposible de contrastar (BOURDIEU, 1986/1990).

pesquisa fructífera. Si la explicación funcionalista huelga, consideramos que simplemente podemos prescindir de ella en un futuro programa de investigaciones en el campo educativo.

En cambio, los aportes bourdieanos en lo que hace a la teoría de los campos y del espacio social son su mejor legado. Se trata, no obstante, de un arsenal que ha sido abordado también desde lecturas críticas, entre ellas y como adelantáramos páginas atrás, la del sociólogo francés Bernard Lahire (2005). Nos detendremos en ello a continuación.

SOBRE LOS CONCEPTOS DE CAMPO Y HABITUS

Lahire (2005) señala acertadamente que, como todo buen concepto sociológico, el concepto de campo aumenta la imaginación científica y conduce a realizar tareas empíricas inéditas, que quizás jamás se hubieran emprendido de no haber contado con esa herramienta. No obstante, la teoría de los campos está lejos de explicar la totalidad de las prácticas sociales, pues presenta lagunas y obstáculos que es necesario identificar. En primer término, cuestiona la noción de autonomía de los campos, ya que puede conducir a una ilusión de separación completa de actividades que, aunque válida para determinados niveles de análisis, no lo sería tanto para otros. Se da el caso de que campos como el económico –con el mercado como rector– el político o el jurídico, atraviesan y “cubren” la totalidad de la vida social, configurándola de variadas maneras. Con esto deja planteada la cuestión de que sería mejor hablar de “lógicas, funciones o dimensiones de la vida social, más que universos o esferas realmente separadas” (LAHIRE, 2005, p. 39).⁹

Así, la reducción de todos los fenómenos al marco conceptual de los campos relativamente autónomos constituye, para este autor, una generalización abusiva. La teoría de los campos es más bien una “teoría regional” antes que una teoría general que pueda explicar todas las prácticas.¹⁰ Por otro lado, ciertas actividades no forman parte de ningún campo, no pueden ser inscriptas dentro de esta lógica. Están, al decir de Lahire (2005), “fuera de campo”, y por ende, no son objeto del análisis sociológico en la teoría bourdieana. Esta situación involucra a gran parte de los individuos de nuestra sociedad, que si bien sí integran lo que Bourdieu denomina el espacio social (organizado según el volumen y la estructura del capital poseído), sus prácticas están fuera de campo al quedar excluidas del campo de poder (como en el caso particular de las clases menos favorecidas). Es el caso también de aquellas actividades de las que participamos de manera temporal porque “no están organizadas sistemáticamente en forma de espacios de posiciones de lucha entre diferentes agentes que ocupan tales posiciones” (LAHIRE, 2005, p. 42). Actividades de la vida cotidiana, tareas efímeras o poco significativas en términos de lucha por el poder quedan así fuera del análisis. La teoría de

9

Es interesante señalar cómo vuelve a aparecer aquí la terminología funcionalista y ello no genera ningún tipo de inconveniente para Lahire.

10

La crítica refiere, a modo de ejemplo en este punto, a lo que Bourdieu ha denominado “campo familiar”. Lahire (2005) señala la inconveniencia de conceptualizar a la familia de ese modo, pues las actividades que en ella se realizan distan mucho de compartir la misma lógica que está presente en otros campos, como el artístico o el literario, por tomar otros casos. En éstos se puede participar como profesional o como aficionado, como productor y miembro permanente, o como consumidor y miembro ocasional, resalta. En una familia, en cambio, las actividades de padre, madre o cónyuge no se “practican”, no se ofrecen como espectáculo, no hay miembros permanentes y otros aficionados. De manera que si se la compara con el campo artístico, la familia nada tiene en común y dista mucho de poder ser considerada un campo con idéntico modo de funcionamiento (LAHIRE, 2005). La familia como campo sería uno de esos ejemplos de generalización abusiva en donde ha sido (mal) aplicado el concepto de campo y en esto coincidimos con el crítico.

los campos puede constituirse entonces en un obstáculo para el estudio de este tipo de fenómenos, pues caen fuera de ella.

En el caso de la escuela, eventos como cierto tipo de experiencias subjetivas, vivencias y emociones de quienes transitan por las aulas pueden quedar fuera de campo, desde esta óptica. Efectivamente, otros marcos teóricos proveen elementos para su indagación que la perspectiva de los campos excluye.¹¹ Es decir, Bourdieu jamás ignora que los sujetos elaboran representaciones y significados, pero su teoría aporta herramientas insuficientes para el análisis. La ausencia de un método particular para el abordaje de los discursos conduce a una lectura desprovista de las herramientas del sociólogo, lo que implica abordarlos “sin otra cosa que su sensatez de lectores profesionales por todo equipaje” al decir de Lahire (2005, p. 57).

Otro aspecto de las prácticas escolares que no es indagado por la teoría bourdieana es el carácter específico de los saberes que ella transmite. Nos deja

[...] inermes en lo tocante a la especificidad de la escuela, a saber, los contenidos (históricamente variables) de las actividades que se traman y de los saberes que en ella circulan, los gestos de estudio que allí se transmiten, las disposiciones que se constituyen y reconstituyen incesantemente, las formas de relaciones pedagógicas (que son también relaciones de poder) que se entablan, etc. (LAHIRE, 2005, p. 55-56)

En definitiva, es dable identificar situaciones, significados y prácticas que quedan fuera de estudio. Ello no invalida la teoría bourdieana del sistema de enseñanza en su conjunto –no es ésa la pretensión de Bernard Lahire– sino que invita a continuar explorando otros marcos categoriales que puedan resultar útiles para la comprensión de fenómenos altamente complejos como los que tienen lugar en las instituciones educativas contemporáneas

Un segundo concepto sobre el que Lahire ha focalizado la crítica de modo fructífero es la noción de *habitus*. Recordemos que para Bourdieu se trata de un sistema de disposiciones a la acción, percepción y reflexión que se constituye durante la socialización de los sujetos (en la infancia, fundamentalmente) y resulta duradero y transferible a diversas situaciones.¹² El primer problema de esta definición, señala Lahire, es la idea de “sistema”, pues supone una cierta homogeneidad del conjunto de disposiciones, que las liga y articula, y permite su puesta en práctica ante escenarios diferentes. Tal homogeneidad dentro de dicho sistema hablaría de una cierta similitud de experiencias socializadoras.¹³

11

El ya clásico texto *En la escuela*, de Dubet y Martuccelli (1998), por ejemplo, desarrolla una sociología de la experiencia escolar en la que no sólo las estrategias de los/as estudiantes, sino también los procesos de socialización y subjetivación que experimentan a lo largo de sus trayectorias académicas son objeto de análisis. Por otra parte, la consideración de que las políticas educativas no son otra cosa que políticas de subjetividad tiene plena vigencia en los debates actuales (TEDESCO, 2012).

12

El concepto de *habitus* ha resultado objeto de diversas recepciones, usos y críticas. Para el caso de Estados Unidos, cabe resaltar aquellas “interpretaciones que lo consideran una fuente ilimitada de creatividad de los agentes hasta otras que lo ven como la máscara de una visión mecánica de la reproducción y el dominio” (WACQUANT apud MARTINEZ, 2008, p. 265).

13

De la existencia de un desajuste entre *habitus* y situaciones, así como de la falta de coherencia de las acciones socializadoras también se ha ocupado Criado (2010).

Yo sostengo que al observar el mundo social uno se da cuenta de que existen un millón de experiencias socializadoras que son heterogéneas y que, incluso, pueden ser contradictorias entre sí. Esto quiere decir que no tenemos incorporado un sistema coherente y homogéneo de disposiciones que puede transferirse para todos lados, sino que somos el producto de disposiciones heterogéneas y muchas veces contradictorias. [...] No veo un sistema de disposiciones homogéneo sino un patrimonio de disposiciones que sólo son homogéneas si la socialización fue homogénea, pero que la mayoría de las veces es heterogénea. Incluso en el interior de una familia hay heterogeneidad. (LAHIRE 2008 apud GESSAGHI; SENDÓN, 2008, p. 72)

Dada una heterogeneidad de disposiciones que se encuentra en el origen de las prácticas, no será posible entonces hablar de la durabilidad y posibilidad de transferencia de un único *habitus*, como sistema unificado y coherente, para el autor. He aquí el problema de la transferibilidad del *habitus*: no son las mismas disposiciones las que se transfieren de una situación a otra, sino que en cada situación, los agentes ponen en juego disposiciones diferentes. De acuerdo a la situación de que se trate, se activarán determinadas disposiciones, mientras que otras quedarán inhibidas, a lo que Lahire se refiere como el “hombre plural”. Desde esta perspectiva, los agentes siguen produciendo prácticas y discursos adaptados a la situación las más de las veces, y en esto no difieren el crítico y la perspectiva bourdieana.

En síntesis, Lahire invita a emplear de modo heterodoxo y no dogmático la teoría de Pierre Bourdieu, proponiendo reelaboraciones necesarias y sacando provecho de su potencial.

SOBRE EL CONCEPTO DE CAMPO EN LA PERIFERIA: RECAUDOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Autora de una serie de investigaciones que han hecho un uso fructífero de la teoría bourdieana en Argentina, Ana Teresa Martínez ha escrito, retomando palabras del propio autor, lo siguiente:

Al proponer de manera práctica en sus investigaciones una manera de estudiar el mundo social en términos de campo, Bourdieu ofreció algunos “primeros resultados, provisionales y revisables” e “indicó una dirección” para un “programa de investigaciones empíricas realmente integradas y acumulativas”. Con esto, pretendía proponer una manera diferente (no fiscalista ni empirista) de realizar la “ambición legítima de sistematicidad que encierran las pretensiones totalizantes de la “gran teoría”. (MARTINEZ, 2007, p. 2-3. Comillas en el original)

Resaltamos la vocación integradora y acumulativa presente en la investigación sociológica existente y su necesidad a futuro. Es una casi una obviedad afirmar que la sociología no podría darse el lujo de empezar de cero cada vez, obviedad que sin embargo parece preciso traer a colación. Esa es otra de las varias razones que esgrimimos en este artículo para procurar dar continuidad al programa de pesquisa bourdieano. Como hemos ya expresado, eso no implica tomar en bloque todo su esquema teórico ni mucho menos, pretender arribar a los mismos resultados en escenarios sociales diferentes. En todo caso, la tarea pendiente puede ser, con las reelaboraciones teóricas que correspondan, arribar a resultados comparables con aquellos a los que el sociólogo francés arribó.

Del fragmento antecitado de Martínez nos interesa, además, resaltar la importancia de la manera bourdieana de mirar el mundo social, alejada del fisicalismo o empirismo. En la misma dirección, Alicia Gutiérrez (2011) nos alerta sobre las modalidades esencialistas de lectura de las investigaciones de Bourdieu, reafirmando el carácter relacional de las prácticas en cualquier campo. Estos recaudos resultan particularmente válidos para el estudio del campo escolar, en donde las explicaciones funcionalistas brindadas por el propio autor podrían convertirse en esquemas “encorsetantes” para futuros programas investigativos. Si la escuela contribuye o no a reproducir la estructura del espacio social y, más importante aún, si es posible que desde la acción escolar esa relación se modifique, es algo que deberá establecerse en cada caso.

El trabajo de Ana Teresa Martínez (2007) sobre el estudio de campos periféricos nos permite extraer, por otra parte, algunas conclusiones o postulados teórico-metodológicos. En primer término, el carácter periférico de los campos que dan forma a los espacios sociales latinoamericanos puede apreciarse a partir del análisis de sus articulaciones con otros campos locales, así como con los de las sociedades centrales. En segundo término, no debe soslayarse el carácter productivo e inventivo, al igual que las especificidades que los campos periféricos y los espacios sociales locales presentan. Por último, el carácter nacionalmente más homogéneo o integrado de las sociedades estudiadas por Bourdieu en Francia y Argelia en nada impide que la teoría de los campos pueda emplearse en espacios sociales más fragmentados en términos nacionales. Las sociedades latinoamericanas somos producto de la colonización y nuestros estados “nacionales” no necesariamente abarcan en su seno a poblaciones de un mismo origen nacional. Martínez pone en evidencia, a través de su propia pesquisa, que ello no es un obstáculo a la hora de poner en acción el arsenal bourdieano en nuestras sociedades periféricas, que en mucho se diferencian –no tendría por qué ser de otro modo– de las centrales.

COMENTARIOS FINALES. LA ESCUELA Y SUS POSIBILIDADES DE CONTRIBUIR A LA DEMOCRATIZACIÓN SOCIAL

El interjuego de las estrategias familiares de reproducción social y de la acción del sistema de enseñanza contribuye a la reproducción de la estructura social, según Pierre Bourdieu. Desde su perspectiva, resulta escasamente eficaz la acción que la escuela podría producir con vistas a transformar drásticamente la estructura de distribución del capital en el espacio social y beneficiar así a las clases más desfavorecidas.

El sistema de enseñanza puede, como ocurrió a lo largo del siglo XX en la mayoría de los países del mundo occidental, volverse masivo. El capital cultural “distribuido” por la escuela alcanza entonces y en mayor medida que décadas atrás, a estudiantes de orígenes sociales más bajos. Sus recorridos escolares presentan en las últimas décadas mayor duración y muchos de ellos han alcanzado niveles educativos que la generación anterior no alcanzó. Sin embargo, los títulos escolares y los conocimientos adquiridos han revelado tener un valor relativo, que se pone en juego en el mercado de bienes simbólicos. Ha tenido lugar una devaluación de las credenciales educativas a medida que la escolaridad se ha ido masificando. El título académico ha perdido así parte del poder de otorgar jerarquía a su titular que antaño tenía. Paralelamente, el sistema educativo ha experimentado un continuo proceso de fragmentación (TIRAMONTI, 2005). A distintos establecimientos asisten alumnos/as de origen social también diverso, razón por la cual adquiere una importancia simbólica progresiva (que se retraduce en beneficios económicos concretos en el mercado laboral) el itinerario escolar realizado por cada grupo de agentes y el tipo de establecimientos por los que ha transitado. Aunque no se trate nunca de predicciones absolutas, los recorridos escolares permiten aventurar ciertas posibilidades de éxito en los estudios superiores, oportunidades de acceso al mercado de trabajo o, incluso, determinadas expectativas de futuro de parte de los propios estudiantes.

Durante los últimos años antes de su muerte, ocurrida en 2002, Bourdieu hizo un esfuerzo por formular aquellas consecuencias de sus investigaciones que pudieran resultar eficientes para intervenciones pedagógico-políticas transformadoras de esa sociedad tan injusta y desigual que aparece descrita en sus obras. Este esfuerzo deriva, quizás, de las críticas recibidas, motivadas algunas de ellas por la aparente imposibilidad de burlar los mecanismos de la reproducción que se desprende de sus textos. “Es porque conocemos las leyes de la reproducción por lo que tenemos alguna oportunidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar” ha expresado (BOURDIEU, 2005, p. 160).

Una transformación necesaria está pendiente aún en el plano simbólico-discursivo. El sistema escolar puede y debe dejar de presentarse

a sí mismo como la institución capaz de asegurar la democratización social a través de la distribución equitativa de la cultura a todos los estudiantes y reconocer que, en cambio, si algo puede hacer es, en principio, no reforzar más las desigualdades preexistentes a través del discurso escolar.

Si yo fuera ministro, la primera recomendación que haría a los profesores sería: no hacer jamás juicios de valor sobre sus alumnos; ustedes no tienen derecho a emplear la palabra “idiota”, ustedes no tienen derecho a emplear la palabra “estúpido” [...] deberían saber y comprender que tienen un poder diabólico de nominación, de constitución que se ejerce sobre la identidad misma de los adolescentes, sobre su imagen de sí y que pueden infligir traumatismos terribles. (BOURDIEU, 2005, p. 161)

De este modo, recalca la necesidad de desarmar el discurso de la escuela como institución esencialmente meritocrática y garante de una supuesta igualdad de oportunidades, institución que en los hechos termina ocultando, y con ello, naturalizando diferencias que, como sabemos, son sociales. Un gran paso adelante se daría si se comienza por evitar reforzar los privilegios, se los visibiliza –a través de la investigación en el campo educativo, por ejemplo– y se activan posibles mecanismos de compensación.

Para combatir lo que yo llamo efecto de destino, y la tendencia de los profesores a creer que ellos juzgan a personas cuando en verdad juzgan a individuos sociales, habría que darles la conciencia de los mecanismos más elementales de la transmisión cultural. Esto sería importante para sensibilizar a los profesores y al menos poner en duda sus creencias. (BOURDIEU, 2005, p. 174)

Con esta afirmación, defiende al mismo tiempo la necesidad de ofrecer a todos los profesores, de todas las disciplinas, herramientas de la sociología de la educación e historia de las ciencias, para que tengan conciencia de qué es lo que hacen cuando enseñan y evalúan a sus alumnos en las aulas, o qué efectos sociales tienen sus acciones pedagógicas.

En definitiva, nos parece fundamental recuperar el legado bourdieano, tanto en sus conclusiones más graves y desesperanzadas referidas a la reproducción social resultante de la acción escolar, como en la apertura al juego de las luchas y resistencias sociales con la idea de campo escolar que guía sus obras de madurez. Las primeras investigaciones nos han posibilitado a los sociólogos, incluso a quienes habitamos en sociedades periféricas, elaborar recaudos teórico-metodológicos que

deberán servirnos en indagaciones futuras. Las obras de los últimos años, en tanto, nos invitan a extraer conclusiones y diseñar políticas y pedagogías para una escuela que no contribuya a reproducir el mundo y, en consecuencia, colabore a democratizarlo.

REFERENCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Sobre la educación en un mundo líquido*. Conversaciones con Ricardo Mazzeo. Buenos Aires: Paidós, 2013.

BOURDIEU, Pierre. *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa, 1988.

BOURDIEU, Pierre. The intellectual field: a world apart. En: BOURDIEU, Pierre. *In other words: essays towards a reflexive sociology*. California: Stanford University Press, 1990. p. 140-149. Trabajo original publicado en 1986.

BOURDIEU, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *La distinción*. Criterio y bases sociales del gusto. 3ra. ed. Madrid: Taurus, 2006.

BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008. Trabajo original publicado en 1984.

BOURDIEU, Pierre. *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *La nobleza de Estado: Educación de elite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013. Trabajo original publicado en 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara, 1996. Trabajo original publicado en 1970.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006. Trabajo original publicado en 1964.

CUESTA, Raimundo. Reseña de Martín Criado, E. La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica. *Reseñas educativas*, Barcelona, n. 13, 3 nov. 2010. Disponible en <<http://edrev.asu.edu/edrev/index.php/ER/article/viewFile/1528/195>>. Acceso: 10 mayo 2016.

DUBET, François. *¿Por qué preferimos la desigualdad?* (aunque digamos lo contrario). Buenos Aires: Siglo XXI, 2015.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. *En la escuela*. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1998.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. Introducción: la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. En: BOURDIEU, P. *Sociología y cultura*. México: Grijalbo, 1990.

GESSAGHI, Victoria; SENDÓN, María Alejandra. Socializaciones y disposiciones heterogéneas: sus vínculos con la escolarización. Entrevista a Bernard Lahire. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, n. 30, p. 71-77, 2008. Disponible en: <<http://www.propuestaeducativa.flasco.org.ar/archivos/entrevistas/30.pdf>>. Acceso: 22 ago. 2013.

GIROUX, Henry A. *Pedagogía y política de la esperanza*. Teoría, cultura y enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

GUTIÉRREZ, Alicia. Clases, espacio social y estrategias. En: BOURDIEU, P. *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.

KAPLAN, Carina Viviana. *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue, 2008.

LAHIRE, Bernard. Campo, fuera de campo, contracampo. En: LAHIRE, B. (Dir.) *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu: deudas y críticas*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005. p. 29-69.

MARTÍN CRIADO, Enrique. Una crítica de la sociología de la educación crítica. Anduli. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, n. 2, p. 9-27, 2003.

MARTÍN CRIADO, Enrique. De la reproducción al campo escolar. En: ALONSO, L. E.; MARTÍN CRIADO, E.; MORENO PESTAÑA, J. L. (Eds.) *Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo*. Madrid: Fundamentos, 2004. p. 67-114.

MARTÍN CRIADO, Enrique. *La escuela sin funciones*. Crítica de la sociología de la educación crítica. Barcelona: Bellaterra, 2010.

MARTINEZ, Ana Teresa. Para estudiar campos periféricos. Un ensayo sobre las condiciones de utilización fecunda de la teoría del campo de Pierre Bourdieu. *Trabajo y sociedad: indagaciones sobre el trabajo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*, Santiago del Estero, Argentina, v. 9, n. 9, 31 p., invierno 2007. Disponible en: <<http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/Martinez.pdf>>. Acceso: 10 mayo 2016.

MARTINEZ, Ana Teresa. Lectura y lectores de Pierre Bourdieu. Lecciones y equívocos desde Francia y EEUU. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, Jujuy, n. 34, p. 251-268, mayo 2008. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18519814017>>. Acceso: 12 mayo 2016.

MORAÑA, Mabel. *Bourdieu en la periferia: capital simbólico y campo cultural en América Latina*. Santiago de Chile: Cuarto Propio, 2014.

SEGATO, Rita. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo, 2015.

TEDESCO, Juan Carlos. *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: FCE/ Universidad Nacional de San Martín, 2012.

TIRAMONTI, Guillermina. La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En: TIRAMONTI, G. (Comp.). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial, 2005. p. 15-46.

TORRADO, Susana. *Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000)*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2003.

MERCEDES MOLINA GALARZA

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas –CONICET–,
Argentina; Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina
mmolina@mendoza-conicet.gob.ar

ARTIGOS

PESQUISA EM EDUCAÇÃO E BRICOLAGEM CIENTÍFICA: RIGOR, MULTIRREFERENCIALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE

CICERA SINEIDE DANTAS RODRIGUES • JACQUES THERRIEN •
GIOVANA MARIA BELÉM FALCÃO •
MANUELA FONSECA GRANGEIRO

RESUMO

O estudo discute a temática bricolagem científica em pesquisas na área de educação, promovendo reflexões com suporte na experiência de doutorandas com o rigor, a complexidade e a interdisciplinaridade que ponderam essa abordagem na produção do conhecimento científico sobre formação de professores. O referencial teórico-metodológico e a análise de dados oriundos da pesquisa qualitativa forneceram suporte para a discussão. A entrevista semiestruturada foi utilizada como principal técnica. Percebeu-se que as entrevistadas concebem a bricolagem científica como um desafio, ao mesmo tempo que entendem ser essa a alternativa propulsora da criatividade do pesquisador. Reconhecem, ainda, que se tornar um cientista bricoleur exige tempo, rigor e aprofundamento.

**PESQUISA EDUCACIONAL • INTERDISCIPLINARIDADE • FORMAÇÃO DE
PROFESSORES • METODOLOGIA DA PESQUISA**

EDUCATION RESEARCH AND SCIENTIFIC BRICOLAGE: DILIGENCE, MULTIREFERENCE AND INTERDISCIPLINARY

ABSTRACT

This study discusses the issue of scientific bricolage in education research, raising reflections based on the experience of post-graduate students. This approach takes into account the diligence, complexity and interdisciplinarity aspects of the production of scientific knowledge on teacher training. This discussion was supported by the theoretical-methodological framework and the analysis of data originating from qualitative research. Semi-structured interviews were used as the main technique. We noticed that interviewees conceive scientific bricolage as a challenge and at the same time as an alternative that promotes researcher creativity. They understand that to become a bricoleur scientist demands time, diligence and thorough analysis.

**EDUCATIONAL RESEARCH • INTERDISCIPLINARITY • TEACHER EDUCATION •
RESEARCH METHODOLOGY**

RECHERCHE EN ÉDUCATION ET BRICOLAGE SCIENTIFIQUE: RIGUEUR, MULTIRÉFERENTIALITÉ ET INTERDISCIPLINARITÉ

RÉSUMÉ

Cet étude aborde la thématique du bricolage scientifique dans les recherches en éducation. En s'appuyant sur l'expérience de doctorantes il avance des réflexions concernant la formation des professeurs avec la rigueur, la complexité et l'interdisciplinarité requises dans la production de la connaissance scientifique. Le référentiel théorique et méthodologique ainsi que l'analyse des données issues de la recherche qualitative appuyent la discussion. L'entretien semi-structuré a été choisi comme le principal outil de recherche. Pour les doctorantes interrogées, le bricolage scientifique est non seulement un défi, mais une alternative capable de potentialiser la créativité du chercheur. Elles reconnaissent aussi que devenir chercheur demande du temps, de la rigueur et de la profondeur.

**RECHERCHE EN ÉDUCATION • INTERDISCIPLINARITÉ • FORMATION
DES ENSEIGNANTS • MÉTHODE DE RECHERCHE**

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y BRICOLAJE CIENTÍFICO: RIGOR, MULTIRREFERENCIALIDAD E INTERDISCIPLINARIDAD

RESUMEN

El estudio discute la temática del bricolaje científico en investigaciones en el área de educación, promoviendo reflexiones a partir de la experiencia de estudiantes de doctorado con el rigor, la complejidad y la interdisciplinaridad que ponderan ese abordaje, en la producción del conocimiento científico sobre la formación de profesores. El marco teórico-metodológico y el análisis de datos procedentes de la investigación cualitativa ofrecen elementos para el debate. Como técnica principal fue utilizada la entrevista semi-estructurada. Se percibe que las entrevistadas conciben al bricolaje científico como un desafío, al mismo tiempo que entienden que es una alternativa propulsora de la creatividad del investigador. Se reconoce también que ser un científico bricoleur exige tiempo, rigurosidad y profundidad.

**INVESTIGACIÓN EDUCATIVA • INTERDISCIPLINARIDAD • FORMACIÓN
DE PROFESORES • MÉTODO DE INVESTIGACIÓN**

AS MUDANÇAS HISTÓRICAS, SOCIAIS, CULTURAIS E POLÍTICAS, ACOMPANHADAS DO avanço tecnológico, permitiram a constituição de formas de compreensão da ciência moderna, ao ampliar, superar e redimensionar concepções e práticas no campo da pesquisa. No contexto pós-moderno, as ciências humanas e sociais, ao proporem formas alternativas de pesquisar, questionaram a centralidade da perspectiva moderna experimental, difundindo o debate sobre a investigação qualitativa.

No cerne desse debate, é reconhecido o fato de que “a crítica à Modernidade cria rachaduras, fendas dentro dessa episteme Moderna, produzindo o que chamamos de Pós-modernidade” (HENNING, 2007, p. 177). O paradigma pós-moderno expressa um tempo de rupturas metodológicas, educacionais, sociais, políticas, econômicas; épocas em que são anunciadas outras maneiras de olhar o mundo e a ciência e de pensar os fenômenos da realidade. Esse contexto leva a refletir: o que conta como verdade nesse espaço-tempo? Indagar sobre isso é, no mínimo, abrir possibilidades e caminhos de aceitar outras formas de entender o mundo.

Parte-se, com efeito, do entendimento de que a concepção de ciência, baseada na comprovação e experimentação, surgida na modernidade, predominou durante muito tempo nas diversas áreas da pesquisa. Sob essa lógica, “o sujeito, para ter status de cientista, deveria ser o mais exato, mensurável e objetivo possível, a fim de desvelar o real” (HENNING, 2007, p. 172). No acompanhamento dessa tendência,

as pesquisas no campo educacional passaram a revelar maior integração entre as abordagens qualitativas e quantitativas.

Reportando-se às origens da pesquisa educacional, Esteban (2010) a situa na segunda metade do século XIX, vinculando-a às investigações no campo da psicologia, inicialmente conhecidas como pedagogia experimental, expressão análoga à psicologia experimental. Os métodos experimentais exerceram efetivamente intensiva influência nas investigações científicas da área de educação.

Sem adentrar os debates mais intensos sobre a pós-modernidade, acentua-se que a bricolagem científica ou epistemológica pode ser vista como maneira pós-moderna de fazer pesquisa que, de certa forma, contribui para a profanação ou o questionamento da ciência como campo fechado, intransponível e restrito a círculos seletos e reservados. De fato, a crise da modernidade abriu espaços no campo da demanda científica, constituindo referenciais alternativos que ajudam a compreender o emaranhado de conhecimentos e significados produzidos na história da humanidade.

Desse modo, o paradigma da ciência moderna é regido por uma razão que passa a ser questionada pela bricolagem epistemológica. De fato, a bricolagem na ciência refere-se “à capacidade de empregar abordagens de pesquisa e construtos teóricos múltiplos, é o caminho em direção a uma nova forma de rigor em pesquisa” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 10).

Ademais, sabe-se que a busca por outros processos de produção de conhecimento é imprescindível em uma sociedade que se exprime cada vez mais complexa. Kincheloe e Berry (2007, p. 41) apregoam a ideia de que “a produção do conhecimento é um processo muito mais complexo do que se pensava: há mais obstáculos ao ato de entender o mundo do que os pesquisadores haviam previsto”. O debate sobre a bricolagem científica nas pesquisas em educação insere-se nessa perspectiva. Alguns elementos dessa temática são foco de debate do presente artigo.

Nessa perspectiva, o tema bricolagem científica em pesquisas centradas na formação de professores é debatido com amparo em depoimentos de seis pós-graduandas de uma universidade pública do Estado do Ceará, delineados por ocasião da disciplina Seminário de Prática de Pesquisa I, do curso de doutorado em educação.

A entrevista semiestruturada constituiu a principal técnica de investigação. O instrumental utilizado procurou evidenciar as concepções das pós-graduandas sobre o assunto bricolagem científica, buscando compreender o que representou o encontro delas com essa abordagem investigativa e de que forma tal perspectiva reflete no modo de cada uma pensar e fazer pesquisa em educação. Vale dizer que o estudo foi desenvolvido à luz de autores de referência na temática, dentre os quais

Kincheloe e Berry (2007), Ardoino (1998), Borba (1998) e Macedo (1998). Essa fundamentação e a análise de dados empíricos serviram como base para as discussões deste escrito.

A BRICOLAGEM CIENTÍFICA NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

A pesquisa em educação, nas últimas décadas, passou por inúmeras transformações, em virtude, principalmente, do aparecimento de outros paradigmas científicos que passaram a questionar a forma positivista de pensar e fazer ciência. Esses protótipos emergentes são fundantes de um arcabouço teórico-metodológico que possibilitou a prática de novas formas de pesquisar, pautadas em abordagens mais críticas e criativas, considerando a complexidade do mundo, além de provocar e afinar a reflexão do pesquisador, distanciando-o da prática predominantemente reprodutivista dos modelos dominantes.

O caminho da reflexão exige que o pesquisador desempenhe uma função crítica com relação aos conhecimentos científicos. Nessa perspectiva, o tempo é de rupturas, com abertura para mais diálogos entre os diferentes campos do saber. Haja vista a complexa realidade humana e social, instalou-se a necessidade premente de se refletir acerca de novas possibilidades investigativas, considerando-se a constituição de caminhos teórico-metodológicos alternativos que se assentem numa concepção multirreferencial de pesquisa, concebida por Borba (1998) como “bricolagem” no ato de “fazer ciência”. Na compreensão desse pesquisador,

Precisamos sair do conforto das metodologias prontas. É o fazer ciência, o criar, o construir ciência que definirá a “composição” (a bricolagem) metodológica. É na construção do campo de pesquisa que se define a elaboração (in loco) das metodologias (a composição inteligente das mesmas) e não o inverso. Não é a ciência que deve andar a reboque (servilmente) da metodologia e sim o contrário. (BORBA, 1998, p. 17)

Diante disso, sabe-se que a busca por investidas metodológicas mais abertas, flexíveis e criativas deve ser permeada por um “rigor fecundante” (MACEDO, 1998, p. 62), princípio básico da “bricolagem científica” nas pesquisas em educação.

Pelo fato de ser uma expressão ainda pouco recorrente em contexto de pesquisa científica no Brasil e, ao mesmo tempo, por sentir o desafio da dúvida que incentiva as buscas do pesquisador e os achados que lhe proporcionam novas certezas, mesmo que provisórias, o tema torna-se atrativo, principalmente por se compreender que a bricolagem

na Ciência se refere a um modo particular de pensar e viver a busca científica que utiliza as lentes da multirreferencialidade.

O conceito de multirreferencialidade introduzido nas ciências humanas e na educação vai além de uma perspectiva metodológica, assumindo posição epistemológica. É válido dizer que Jacques Ardoino, pesquisador francês integrante de uma corrente científica centrada na complexidade dos fenômenos educacionais, contribuiu para a disseminação desse conceito no Brasil no final do século XIX. Para o autor,

[...] a abordagem multirreferencial propõe-se a uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos [...], ou seja, heterogêneos. (ARDOINO, 1998, p. 24)

Essa corrente de pensamento se sustenta igualmente nos conceitos de pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como nuances da multidisciplinaridade (DURAND, 1998). Desenha-se, com efeito, um contexto que fornece importantes subsídios para o entendimento da noção de “bricolagem” associada à multirreferencialidade que, no parecer de Lapassade (1998, p. 125), pode “designar uma dimensão habitualmente oculta, mas essencial, do trabalho de campo, ao mesmo tempo em que [...] a ‘bricolagem’ metodológica e também conceitual é permanente”. Nessa passagem, o autor completa seu pensamento, destacando a origem do termo “bricolagem” em textos tanto de Claude Lévi-Straus como de Karl Popper.

Esse debate sobre opções epistemológicas e metodológicas para as pesquisas qualitativas adentra igualmente o contexto da teoria crítica. Kincheloe e McLaren (2006), em estudo desenvolvido com densa argumentação, desvelam a proximidade metodológica e epistemológica desse sistema com a corrente dos pesquisadores franceses citados. Apoiados na crítica à racionalidade instrumental ou técnica, ante outras racionalidades possíveis vistas nos horizontes da Hermenêutica crítica, os autores identificam os referenciais teórico-metodológicos que fornecem os elementos de suporte ao rigor científico no estudo dos fenômenos complexos, objetos da pesquisa em ciências humanas e sociais. Tornam-se possíveis, assim, as pretensões de desvelar o mundo com abordagens que admitem a bricolagem científica no estudo da ação e da linguagem.

Denzin e Lincoln (2006, p. 18) caracterizam o pesquisador qualitativo como um

[...] bricoleur e confeccionador de colchas que [...] utiliza as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance.

Nas argumentações de Kincheloe e Berry (2007), a bricolagem científica possibilita abordar o objeto investigado sob diversos ângulos, viabilizando avanços para questões e dimensões que o circundam. Desse modo, a bricolagem situa como possível a utilização de visões diversas para a compreensão do fenômeno investigado, considerando, assim, a multiplicidade de leituras que podem iluminar um mesmo fenômeno.

De fato, “a bricolagem é oferecida como uma forma prática de construir uma ciência crítica da complexidade” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 10), buscando, nas mais variadas fontes, opções de pesquisa e de fundamentação teórica que possibilitem a elaboração do método de pesquisa. A criatividade situada do pesquisador lhe permite se apropriar de meios disponíveis, indo além de roteiros predefinidos que possam engessar o método e, por consequência, limitar os resultados da investigação.

Por sua vez, sob o ângulo da multirreferencialidade, o objeto de pesquisa é abordado em suas interconexões com a realidade nas mais distintas dimensões, o que implica ir além da ciência tradicional, permitindo-se desconstituir e readequar métodos. Na intelecção de Macedo (1998, p. 64), “a multirreferencialidade não se encaixa em nenhum tipo de colonialismo cientificista”. Deveras, a perspectiva multirreferencial sustenta-se na reflexão crítica do conhecimento, ajudando a percebê-lo como inseparável da dinâmica social, política, econômica e cultural. Nessa perspectiva, o importante é pensar nas formas de relacionar o sujeito e o objeto do conhecimento, de modo que também apareça a visão de mundo do pesquisador, em toda a sua epistemologia, gnosiologia e ontologia (GAMBOA, 2012).

Sem dúvida, o pesquisador se encontra num âmbito desafiador no campo das buscas científicas sociais e humanas, visto que não é mais possível enxergar a metodologia como um livro de receitas prontas para a coleta e tratamento dos dados. O caráter de abertura da bricolagem permite a reflexão mais profunda e ampla do objeto investigado, pois não é mais admissível o simples enquadramento do tema em método único, mesmo que, para isso, se tenha que buscar referenciais teóricos de áreas disciplinares distintas do conhecimento ao qual o objeto é tradicionalmente abordado ou percebido pelo pesquisador.

Desse modo, evidencia-se o fato de que a bricolagem é expressa como um modo alternativo de pensar a pesquisa, possibilitando uma forma diferente de olhar as demandas do conhecimento no mundo contemporâneo. No entendimento de Kincheloe e Berry (2007), a bricolagem é uma forma de fazer ciência que analisa e interpreta os fenômenos com origem em várias perspectivas em curso na sociedade atual, sem que as relações de poder do cotidiano sejam desconsideradas.

Os autores citados advertem, ainda, para a noção de que é preciso evitar o reducionismo do chamado conhecimento monológico,

assentado em referenciais inquestionáveis, postos como “verdades absolutas” sobre a realidade (KINCHELOE; BERRY, 2007). Evitar o engessamento do conhecimento em perspectiva única oferece ao pesquisador a possibilidade de aprofundar de modo mais complexo o estudo do seu objeto de pesquisa, elaborando uma reflexão fundada em conexões necessárias para a compreensão deste em sua totalidade, associando-o ao conhecimento social, cultural, educacional e psicológico, por exemplo.

O encontro com o *modus operandi* do *bricoleur*, com o seu jeito idiossincrásico de pensar e fazer a pesquisa em educação, desvela a realidade de que novas opções no campo investigativo estão se desenhando. Esse novo horizonte ajuda a desconstituir a ideia de associação indispensável a uma modalidade de pesquisa, geralmente com orientações reducionistas de coleta e análise de indicadores. A opção por métodos monológicos e ordenados implica uma clara adesão às “racionalidades simplificadoras, unificadoras, redutoras” (MACEDO, 1998, p. 62).

O modo *bricoleur* de compreender a pesquisa instiga os pesquisadores a saírem de seus espaços rotulados de investigação, arriscando-se no trânsito de uma área a outra, no intuito de produzir conhecimentos de maneira mais flexível, aberta, crítica e criativa, mantendo o rigor científico necessário. Isso não é, sem dúvida, tarefa simples, pois pensar na possibilidade de fazer Ciência por meio da bricolagem ainda é uma discussão fundada em opiniões sem exames críticos mais afinados. Consoante intui Lapassade (1998, p. 127):

Se a ideia de ‘bricolagem’ é hoje aceita nos domínios da reflexão epistemológica, bem como no das ciências cognitivas [...] trata-se de um assunto ainda tabu quando nos propomos a descrevê-lo concretamente para conduzir uma pesquisa.

Acredita-se que, independentemente dos preconceitos sobre a bricolagem nas pesquisas, o ato investigativo centrado na totalidade do ser humano, com suporte em posições críticas e reflexivas, se exprime mais condizente para a investigação de fenômenos complexos, como os que desafiam o campo da educação.

Ademais, atitude de humildade científica por parte do pesquisador é necessária para o alcance de outros direcionamentos metodológicos, a fim de reconhecer a pesquisa como um campo impermanente. Sobre isso, Kincheloe e Berry (2007, p. 51) assinalam que

[...] a arrogância do especialista empírico é abandonada em favor da humildade das perspectivas diversas [...] e mesmo aquilo que acabamos de concluir em nossa pesquisa permanece eternamente aberto a reconsideração à luz do que poderia ser, do que foi e do que deveria ser.

O desenvolvimento da pesquisa à luz da bricolagem científica se assenta na ideia de ir sempre além, permitindo-se desconstruir e readaptar métodos, numa realimentação que possibilita visitar e revisitar o tema estudado sempre que necessário, considerando-o algo em decurso de elaboração permanente.

Compreende-se ainda que o ganho social de uma pesquisa pode estar na articulação crítica e dialética dos elementos da realidade com a complexidade que a caracteriza, o que implica liberdade para o pesquisador exercitar uma reflexão crítica em torno do seu objeto de investigação.

A bricolagem científica, portanto, tem a preocupação com o relacionamento dialético entre conhecimento e realidade, teoria e prática. Kincheloe e Berry (2007, p. 40) esclarecem que o pesquisador *bricoleur* busca perspectivas múltiplas não para oferecer a “verdade” sobre a realidade, mas sim para evitar o conhecimento monológico que surge com suporte em quadros de referência fundados na desconsideração de várias relações e conexões que ligam diversificadas formas de conhecimento. É preciso, pois, ter em mente o fato de que sempre há múltiplas perspectivas no contexto em que se pode estudar determinado fenômeno.

O pesquisador *bricoleur* se debruça no tratamento da complexidade do mundo vivido. Para ele, o conhecimento produzido é provisório. A liberdade reivindicada para esse modo de pesquisar repousa, contudo, no reconhecimento de um elemento fundamental: o rigor na bricolagem, entendido como “a capacidade de usar essa liberdade de forma sábia e para propósitos social e educacionalmente importantes” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 65). Para tanto, o pesquisador científico deve desenvolver metodologias requeridas pelo seu trabalho, compreendendo a si mesmo como um eterno aprendiz, bebendo de variadas fontes teórico-metodológicas para privilegiar, de modo mais completo, o seu objeto de análise.

PRINCÍPIOS DA BRICOLAGEM CIENTÍFICA: ILUSTRAÇÕES EMPÍRICAS

Apresentada para alunas do curso de doutorado em educação logo no início dessa trajetória de formação, a bricolagem científica constituiu alternativa reflexiva de concepção do mundo e do homem, considerando as múltiplas determinações do ser da educação, tanto como produto e produtor dialético do meio social em que está inserido, quanto como sujeito da história. Nessa concepção, respostas às questões de investigação que o afetam requerem que a ciência seja abordada numa proposta que abarque a amplitude do seu ser, o que significa considerar que este interfere e recebe interferências de elementos diversos, sendo ao mesmo tempo singular e plural, estando em permanente constituição de si e do

mundo. Esse pressuposto implica romper com uma visão simplista de homem, percebido de forma isolada, concebido com amparo em perspectivas unilaterais.

Para o alcance desse pensamento reflexivo e crítico, a percepção de quem faz Ciência precisa transpor aquilo que os órgãos do sentido alcançam. Para tanto, é preciso escutar sensivelmente o que subjaz a fala e olhar numa dimensão que os olhos não podem enxergar. É inevitável, portanto, refletir sobre a complexidade dos diversos elementos envolvidos. A concepção de homem e de mundo, subjacente à bricolagem, aponta em direção oposta à neutralidade científica. Nessa abordagem, a pesquisa requer, acima de tudo, um compromisso social. Quanto melhor a pesquisa desempenhar essa tarefa, mais ela será rigorosa e vigorosa.

Reitera-se a ideia de que a bricolagem científica, neste estudo, é entendida como concepção de pesquisa que possibilita maior liberdade ao pesquisador em transitar pelo território metodológico, sem que para isso tenha que abdicar do rigor na formulação do conhecimento, associando saberes diversos para melhor compreender seu objeto de pesquisa. O desafio ao adotar essa abordagem investigativa reside no estudo mais aprofundado de saberes multirreferenciais, de modo a subsidiar uma visão mais afinada da complexidade da pesquisa perante a realidade. Macedo (1998, p. 64) adverte para o argumento de que:

Adotar uma perspectiva multirreferencial – necessariamente ação – é, acima de tudo, assumir uma postura, abrir-se a uma práxis de superação não raro inquietante, não acabada, para não dizer muitas vezes destruturante. Afinal, pertence ao que é eminentemente humano, como o é o fenômeno da educação.

Ao se estabelecer a relação entre multirreferencialidade e bricolagem no procedimento de operar a Ciência, abrem-se portas para visualizar o objeto de investigação sob olhares diversos – socioculturais, políticos, filosóficos, sociológicos, psicológicos, históricos, educacionais, éticos, estéticos, entre outros. Entram em cena real elementos fundantes para o desenvolvimento de análises que habilitam o pesquisador a “fazer uso de sua caixa de ferramentas conceituais e epistemológicas, dependendo da natureza do contexto de pesquisa e do fenômeno em questão” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 27).

A abordagem em foco entende que o diálogo crítico entre áreas disciplinares diversas, ao mesmo tempo que amplia a compreensão do objeto, produz igualmente a possibilidade de contradições, dúvidas e questionamentos importantes. A busca efetivada para conhecer o objeto de maneira mais abrangente, em suas múltiplas semelhanças e diferenças, aumenta a capacidade interpretativa na seara investigativa.

Com o intuito de fortalecer a discussão dessa abordagem, a título predominantemente ilustrativo, alguns dados são expressos a seguir, denotando a interpretação de seis doutorandas acerca de suas experiências de estudos sobre o tema bricolagem, com destaque para os sentidos resultantes de suas reflexões numa circunstância de formação para o desenvolvimento de suas teses em educação.

Os dados são preliminares, porém sugerem e ilustram os reflexos de estudos sobre a bricolagem epistemológica nas concepções dessas doutorandas. A ampliação do debate sobre esse entendimento de fazer pesquisa é atrelada à relevância da reflexão crítica, das contribuições da multirreferencialidade e da interdisciplinaridade nas investigações no campo da educação.

A recolha dos indicadores ocorreu por meio de entrevistas que privilegiaram o entendimento e a interpretação das doutorandas após se dedicarem ao estudo do tema, submetendo suas propostas de tese à perspectiva da bricolagem. As entrevistas concederam destaque às seguintes indagações: Como você entende a bricolagem? De que forma essa proposta investigativa interferiu na sua maneira de ver/fazer pesquisa?

É fato reconhecido que a imersão numa ambiência de formação docente que toma a pesquisa como princípio e base situa os subscritores deste texto perante reflexões que instigam o estabelecimento de outra visão acerca do pensar e fazer investigativo. Tais reflexões se pautam, certamente, na compreensão de que investigar um fenômeno da realidade vai além do manejo de técnicas e métodos, geralmente dispostos em manuais que se limitam a orientar o passo a passo de como fazer uma pesquisa corretamente. Com efeito, a formação do pesquisador não pode se restringir ao domínio de algumas técnicas de coleta, registro e tratamento de dados, porquanto estas são insuficientes e não constituem em si mesmas instâncias autônomas do conhecimento científico (GAMBOA, 2012).

O modo tecnicista de pensar e fazer pesquisa apoia-se em pressupostos positivistas que desconsideram a relação dialética entre o conhecimento e o contexto, descartando as múltiplas formas de ver a realidade. Tal perspectiva encobre a complexidade da vida cotidiana que deixa de ser analisada em sua totalidade. Critica-se, nessa perspectiva,

[...] a preocupação por constatar, descrever, congelar e prever fatos, comportamentos humanos e sociais ou sistemas de representação, como se fossem objetos inanimados e distanciados do pesquisador por meio dos instrumentos e as técnicas de pesquisa. Critica-se a pretensão de reduzir a complexidade do real à visão simplista e superficial de uma fotografia estática. (GAMBOA, 2012, p. 24)

Nesse âmbito, vão sendo gestadas outras maneiras de perceber e viver a pesquisa em educação, que surgem do diálogo com novos paradigmas, ampliando os caminhos teórico-metodológicos e reconhecendo a importância da interação dos sujeitos da pesquisa, tendo em vista a compreensão crítica do objeto e a feição dialética da realidade a ser investigada.

Nessas bases, a pesquisa em educação é compreendida como produção social. Além disso, todo pesquisador assume um compromisso político e ideológico com suporte nas escolhas que faz na caminhada investigativa. Entende-se que “atrás das diferentes formas e métodos de abordar a realidade educativa há diferentes pressupostos implícitos que precisam ser desvelados” (GAMBOA, 2012, p. 12). Desse modo, o trabalho científico deve ser compreendido como um todo lógico, que articula diversos fatores e múltiplas perspectivas, os quais lhe dão unidade de sentido.

É necessário ter clara, no entanto, a perspectiva de que olhar desde referências diversas não significa perder o foco. É importante o pesquisador eleger as inter-relações mais significativas, sem ficar preso a determinados elementos da sua busca, sem encarcerar sua liberdade, criatividade e rigorosidade fecunda. Para as pesquisas realizadas nessa direção, percebe-se que o caminho a ser percorrido é incerto e o ponto de chegada, mais ainda. A falta de certezas, marca da bricolagem científica, chega a ser desafiadora e até assustadora, porém pode tornar o processo investigativo mais livre das amarras metodológicas adeptas da lógica única, dos procedimentos monológicos, ensejando outras possibilidades investigativas e discursivas que enriquecerão o ato de pesquisar.

À luz dessa perspectiva, no encontro com as referências da bricolagem científica, nas falas das doutorandas entrevistadas,¹ ficou nítida a compreensão da visão multirreferencial que embasa essa forma de abordar a pesquisa. No depoimento das pós-doutorandas,

A bricolagem é mais uma postura metodológica que um método propriamente dito. Implica em beber de várias fontes, mas conseguindo situar-se de forma crítica diante delas, é uma prática de fronteira, pois não finca os pés em nenhum paradigma. (P1)

A bricolagem é muito mais uma postura diante do objeto investigado, é buscar incorporar diferentes pontos de vista a respeito de um mesmo fenômeno que é percebido na sua complexidade. (P2)

É como um constructo teórico que suscita inquietações sobre nossa forma de compreender e atuar na realidade. Bricolagem para mim assemelha-se ao conceito de paradigma, uma vez que agrega as dimensões éticas, históricas, culturais e sociais na forma

¹ Para manter o sigilo e o anonimato ético das doutorandas entrevistadas, estas são identificadas por P1, P2 até P6, forma reduzida de Pós-graduanda 1, Pós-graduanda 2... e assim sucessivamente.

de os pesquisadores “fazerem” ciência. A bricolagem, ao mesmo tempo em que se mostra resiliente, no meio de tanta dureza dos “homens da ciência”, mostra-se flexível, multifacetada e sedutora. (P3)

A bricolagem compreende uma forma de investigar que leva em consideração a complexidade da realidade estudada. (P4)

A bricolagem abrange múltiplas possibilidades pelo fato de que não existem estratégias de pesquisa predeterminadas. (P5)

A perspectiva multirreferencial de pesquisa que fundamenta a bricolagem abre horizontes para alargar a visão do próprio investigador, que passa a ver mais claramente a complexidade e o “relacionamento dialético entre conhecimento e realidade” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 40).

Nessa direção, a leitura crítica e a busca de rigor fecundo para a pesquisa fazem com que o investigador assuma paulatinamente a identidade de um *bricoleur*. Essa nova postura investigativa é “sensível à complexidade, tratando-a como um modelo em uma sessão de fotos – de uma série de ângulos, em numerosos contextos e panos de fundo, e em relação a diferentes climas e efeitos” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 46).

As estudantes entrevistadas enfatizaram que a multilogicidade e a multirreferencialidade são princípios centrais da bricolagem. Esse modo de ser da bricolagem é inquietante e enseja preocupações iniciais, sobretudo quando se observam a multiplicidade de áreas e a abrangência de teorias em curso no campo científico. Como dar conta de conhecer a gama de categorias e conceitos que envolvem esse emaranhado teórico? Kincheloe e Berry (2007, p. 120) ajudam a aliviar essa preocupação ao acentuarem que

A natureza multilógica da bricolagem obviamente complica as coisas [...] o pesquisador deve estar atento a muitos conceitos ao mesmo tempo [...] se a realidade é moldada pela interação de incontáveis fatores, então como o bricoleur pode dar conta de todos eles? [...]. Não há como dar conta de todos eles e de maneira nenhuma o bricoleur deve arvorar-se em tarefa tão sisifística.

Nesse debate, a perspectiva mais sensível e criativa lançada à pesquisa se dissolve quando essa abordagem é percebida como um mero cumprimento de protocolo acadêmico. Em contraposição a essa lógica, é preciso reconstituir a identidade crítica do pesquisador, reconhecendo-o como investigador humano que não se esquiva da força interdisciplinar emanada da bricolagem.

O debate sobre a bricolagem desperta também a ideia de que a atitude do *bricoleur* precisa ser paulatinamente assumida nos mais diversos campos de convivência humana e espaços de formação docente, pois só assim será possível entender a realidade como um todo dialeticamente articulado, produzido pelas relações sociais estabelecidas com base nas interações humanas em espaços de ação comunicativa. Sobre isso, Macedo (1998, p. 58) explica que

[...] o fenômeno ontologicamente humano convoca a uma análise [...] que se quer hermenêutica e que não mutile a realidade ao decompô-la artificialmente. Neste sentido, o recurso é o da interpretação/compreensão/explicitação.

Nesse ponto, descortina-se a ideia de que o caráter interpretativo marcante na bricolagem se apoia em uma concepção valorativa da subjetividade do pesquisador. Sobre tal aspecto, uma das alunas expressou que,

Ao dar ênfase à subjetividade do pesquisador, nas relações estabelecidas com o objeto, a bricolagem apresentou um convite à construção de um novo paradigma de pesquisa. (P6)

Inferre-se de tal entendimento a visão de que “só o conceito de uma racionalidade comunicativa, centrada na intersubjetividade, pode dar conta das múltiplas dimensões que fazem parte dos processos educativos” (BOUFLEUR, 2001, p. 33).

Tendo em vista as discussões anunciadas, entende-se que o doutorado em educação deve ser marcado por momentos de reflexões sobre a formação em profundidade do professor pesquisador-crítico. Nesse âmbito, não se pode perder de vista a ideia de que a investigação científica é, antes de tudo, um trabalho humano e social que, portanto, envolve intersubjetividades.

Ao discorrerem sobre a forma como os estudos da bricolagem interferiram em seus pensamentos acerca da pesquisa, as entrevistadas assinalaram que:

A bricolagem tem modificado minha visão de ciência. (P1)

Trouxe subsídio teórico para legitimar alguns ensaios que já fazia nessa perspectiva. (P2)

Colocou-me diante de novas possibilidades para a realização da minha Tese de doutorado. (P4)

Mudou tudo o que eu entendia por metodologia de pesquisa. (P5)

A concepção de bricolagem ampliou minha visão de pesquisa, constituindo-se um desafio a minha criatividade. (P6)

Evidenciou-se, nas falas das entrevistadas, a compreensão da bricolagem não como método de pesquisa, mas sim como atitude investigativa, como abordagem que orienta o pesquisador em seu modo de pensar e fazer ciência. Notou-se ainda que, para as pós-graduandas, a bricolagem propõe o diálogo, o ato de ouvir o que o outro diz, com assento na compreensão de que as verdades não são definitivas. Possibilita, pois, enxergar o fenômeno com origem em diversas visões, entendendo que o discurso expresso, muitas vezes, apenas reproduz um repertório hegemônico.

É claro que o período de doutoramento representa fase bastante curta para se formar um cientista *bricoleur* em toda a sua inteireza. Por outro lado, é um tempo essencial para se refletir sobre a necessidade da constituição de modos distintos de ver e fazer pesquisa em educação.

A abordagem investigativa apoiada na bricolagem epistemológica se constitui, então, como algo complexo, que enseja uma perspectiva para o mundo e o homem de forma ampliada e multifacetada, porquanto a complexidade reside na própria condição humana, inerente aos diversos contextos constituídos e constituintes da ação e formação do ser em toda a profundidade. O pensamento complexo, essência da posição do *bricoleur*, duvida das verdades para poder olhar para outros ângulos do universo pesquisado.

Assim, a concepção da bricolagem científica abre espaços para se refletir o ser humano e suas relações em uma totalidade mais ampla, como alguém que vive, constitui e se reconstitui em espaços situados, entendendo ainda que a história de vida dos sujeitos e os contextos em que eles estão inseridos interferem substancialmente em todos os elementos da pesquisa. Ademais, a visão multirreferencial do fenômeno possibilita mudanças mais efetivas na compreensão do objeto, na medida em que favorece pensar e repensar, desconstituir e constituir com os agentes uma visão sobre as temáticas e os fenômenos sociais, entendendo que os construtos não são absolutos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de conhecer a bricolagem como possibilidade científica abre horizontes da pesquisa em educação, suscitando o reconhecimento das diversas visões que podem ser determinadas e determinantes, em maior ou menor grau, na vida do pesquisador dessa área.

Alcançou-se, pois, o objetivo pretendido quanto ao registro das concepções das doutorandas em educação acerca de suas experiências

com o tema bricolagem como alternativa científica. Desse modo, a investigação realizada permitiu conhecer a concepção de bricolagem de um grupo de seis doutorandas. De modo geral, para elas, a bricolagem é representada como nova atitude investigativa, um paradigma de pesquisa que compreende a complexidade do objeto e sua conexão com as múltiplas dimensões da realidade. Certamente, isso terá um influxo também na aproximação delas com os objetos investigados em suas teses doctorais.

Decerto, foi possível observar que o estudo da temática bricolagem científica interfere na compreensão de pesquisa das entrevistadas. As reflexões sobre essa abordagem ampliaram a visão de ciência e de pesquisa em educação das alunas, sendo visualizadas como desafio e estímulo para sua criatividade, além de legitimar alguns princípios em curso nessa direção de pesquisa.

A bricolagem chega para os subscritores deste ensaio como um convite para desconstituir e (re)constituir visões e perspectivas de pesquisa na formação de professores, fundadas em abordagens mais dialéticas, críticas e criativas, de modo que se logre compreender o objeto em sua totalidade e complexidade humana e social.

Como nota de encerramento, é válido exprimir o fato de não se poder esperar que a concepção de bricolagem se incorpore de uma hora para outra nos pensamentos e práticas dos pesquisadores. Ademais, essa perspectiva não se restringe somente ao campo da pesquisa científica, especificamente, pois, na verdade, é uma razão multirreferencial de entender a realidade e tudo que envolve o ser humano. Insere-se, com efeito, como uma aprendizagem contínua, infinita, que abarca o próprio currículo da vida humana em toda a sua existência e profundidade.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BORBA, Sérgio da Costa. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BORBA, Sérgio da Costa (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BOUFLEUR, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DURAND, Gilbert. Multidisciplinaridades e heurística. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

GAMBOA, Sílvio S. Tendências de pesquisa em educação: um enfoque epistemológico. In: GAMBOA, Sílvio S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argus, 2012.

HENNING, Paula Corrêa. Profanando a ciência: relativizando seus saberes, questionando suas verdades. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 2, p. 158-184, jul./dez. 2007.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, K. S. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KINCHELOE, Joe L.; McLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAPASSADE, Georges. Da multirreferencialidade como “bricolagem”. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

MACEDO, Roberto Sidnei. Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

CICERA SINEIDE DANTAS RODRIGUES

Professora da Universidade Regional do Cariri – URCA –, Crato,
Ceará, Brasil
cicerasineide@hotmail.com

JACQUES THERRIEN

Professor pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual do Ceará – UECE –, Fortaleza, Ceará, Brasil
jacques@ufc.br

GIOVANA MARIA BELÉM FALCÃO

Professora da Universidade Estadual do Ceará – UECE –, Fortaleza, Ceará, Brasil
giovana.belem@yahoo.com.br

MANUELA FONSECA GRANGEIRO

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE –, Fortaleza,
Ceará, Brasil
manugrangeiro@hotmail.com

ARTIGOS

ANÁLISIS DE LA IMPLICACIÓN: CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO Y DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

MARÍA SOLEDAD MANRIQUE • MARÍA FLORENCIA DI MATTEO •
LORENA SANCHEZ TROUSSEL

RESUMEN

Se toma como objeto de estudio un abordaje metodológico que permite al investigador trabajar en su implicación –la relación que establece con su propio objeto de conocimiento. Este abordaje metodológico se denomina análisis de la implicación. Se describe y analiza la forma en que el análisis de la implicación fue empleado en tres investigaciones educativas realizadas en Argentina en distintos momentos de la investigación. En un proceso de doble hermenéutica analizamos el procedimiento metodológico realizado oportunamente en cada estudio. El trabajo proporciona evidencia empírica sobre tres funciones diferentes del análisis de la implicación: la toma de decisiones, el distanciamiento sujeto-objeto y la construcción de conocimiento.

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN • INVESTIGACIÓN CUALITATIVA • ESTUDIO DE CASOS • INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

INVOLVEMENT ANALYSIS: CONSTRUCTION OF THE RESEARCH SUBJECT AND OBJECT

ABSTRACT

This article presents a methodological approach which allows the researcher to work on the relationship between subject and object in research. This approach is called involvement analysis. This paper describes and analyzes how this approach was used in three educational projects at different stages of the research, in Argentina. We have analyzed the methodological procedure in each research project using a double hermeneutic process. This paper provides empirical evidence on three different possible functions of analysis of involvement: decision making, establishing a distance from the research subject to the object and knowledge construction.

**RESEARCH METHODOLOGY • QUALITATIVE RESEARCH • CASE STUDIES •
EDUCATIONAL RESEARCH**

ANALYSE DE L'IMPLICATION: CONSTRUCTION DU SUJET ET DE L'OBJET DE LA RECHERCHE

RÉSUMÉ

Cet article présente une approche méthodologique qui permet au chercheur de travailler sur son implication – la relation qu'il établit avec son propre objet de connaissance. Cette approche est connue sous le nom d'analyse de l'implication. La manière dont l'analyse de l'implication a été mobilisée dans trois recherches éducatives réalisées en Argentine à différents moments est décrite et analysée. Nous avons étudié les procédés méthodologiques mis en place dans chaque recherche à l'aide d'un processus de double herméneutique. L'article apporte des évidences empiriques sur trois fonctions différentes de l'analyse de l'implication: la prise de décision, la prise de distance du sujet-objet et la construction des connaissances.

**MÉTHODE DE RECHERCHE • RECHERCHE QUALITATIVE • ÉTUDE DE CAS •
RECHERCHE EN ÉDUCATION**

ANÁLISE DO ENVOLVIMENTO: CONSTRUÇÃO DO SUJEITO E DO OBJETO DE PESQUISA

RESUMO

Este artigo tem como objeto de estudo uma abordagem metodológica que permite ao pesquisador refletir sobre seu envolvimento e a relação estabelecida com o seu próprio objeto de conhecimento. Essa abordagem é chamada de análise da implicação. Aqui, descrevemos e analisamos a forma como essa abordagem foi utilizada em três pesquisas educacionais na Argentina em diferentes momentos. Em um processo de dupla hermenêutica, analisamos o procedimento metodológico realizado em cada pesquisa. O artigo fornece evidência empírica sobre três diferentes funções possíveis de análise da implicação: a tomada de decisões, o distanciamento sujeito-objeto e a construção de conhecimentos.

**METODOLOGIA DA PESQUISA • ANÁLISE QUALITATIVA • ESTUDOS DE CASO •
PESQUISA EDUCACIONAL**

ESTE TRABAJO FOCALIZA EN LA RELACIÓN DEL SUJETO INVESTIGADOR CON SU OBJETO de estudio que, desde un enfoque particular de investigación cualitativa –el enfoque clínico (SOUTO, 2010)–, se denomina implicación. Más específicamente se analiza un abordaje metodológico que permite al investigador trabajar sobre su propia implicación. En la línea del enfoque clínico que abordamos, este tipo de trabajo se denomina análisis de la implicación (BARBIER, 1977; LOURAU, 1975; DEVEREUX, 1977). Mostraremos ciertos modos de hacer uso de este procedimiento en distintos momentos del proceso de investigación. El trabajo nos permitirá dar cuenta empíricamente de las funciones que cumple el análisis de la implicación tanto para la investigación cuanto para el investigador.

Tomamos como unidad de análisis tres investigaciones cualitativas diferentes del campo de la formación y la enseñanza en Argentina, realizadas cada una de ellas a través de un estudio de casos. Las tres se encuentran en fases distintas. Se llevó a cabo un trabajo de doble hermenéutica: un análisis (mediado por la escritura) sobre el análisis de la implicación realizado oportunamente en cada una de las investigaciones. Los tres estudios se enmarcan en el enfoque clínico entendido en sentido amplio (SOUTO, 2010). Este enfoque alude tanto a un posicionamiento epistemológico como a un abordaje metodológico. Postula que la construcción de conocimiento tiene lugar a partir del estudio en profundidad de la singularidad y no desde la identificación de

Queremos agradecer la lectura crítica y comentarios que han hecho del manuscrito original, las Doctoras Marta Souto y Diana Mazza.

regularidades. La singularidad incluye, asimismo, a un sujeto investigador también singular, cuya subjetividad participa de la construcción del objeto. Esta relación imbricada entre sujeto y objeto de la investigación se denomina implicación. En tanto ineludible la implicación debe ser puesta en análisis. El abordaje metodológico que propone llevar a cabo este análisis se denomina análisis de la implicación. Proporciona información tanto sobre el sujeto como sobre el objeto mismo, es decir, que contribuye con la construcción de conocimiento (DEVEREUX, 1977; FILLOUX, 1992; BLANCHARD-LAVILLE, 1996; BEILLEROT; BLANCHARD-LAVILLE; MOSCONI, 1996; DE GAULEJAC, 2002; TARACENA, 2002; CIFALI; GIUST-DESPRAIRIES, 2006).

Este trabajo se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, presentamos perspectivas teórico-epistemológicas y metodológicas de diferentes autores provenientes de los campos sociológicos y antropológicos sobre la temática de la relación del sujeto investigador con su objeto de investigación en las Ciencias Sociales. Luego, exponemos las características del enfoque clínico y del análisis de la implicación como abordaje metodológico. Mostramos en los resultados tres formas que tomó el trabajo con la subjetividad del investigador durante distintas instancias del proceso de investigación en los tres estudios empíricos seleccionados. El análisis del abordaje metodológico llevado a cabo al interior de cada una de ellos nos permite sostener como hipótesis que el trabajo sobre sí mismo involucrado en el análisis de la implicación facilita la visibilización por parte del sujeto investigador de su propio posicionamiento con respecto al objeto de análisis. Esta visibilización, a su vez, cumplió tres funciones diferenciadas según las fases en que se encontraba cada una de las investigaciones: la reorientación en la toma de decisiones al inicio de la investigación, el distanciamiento y la distinción sujeto-objeto durante la recolección de datos y la construcción de conocimiento en la instancia de análisis de los datos.

LA CENTRALIDAD DEL INVESTIGADOR Y SU SUBJETIVIDAD EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Más allá de las diferentes tradiciones existentes en la investigación cualitativa, entendemos que ésta se caracteriza por una serie de prácticas interpretativas y materiales que estudian los fenómenos en los escenarios en que éstos transcurren, tratando de interpretarlos en función de los significados que las personas les otorgan (DENZIN; LINCOLN, 2011). Permanecer en los escenarios implica para un investigador establecer relaciones con su objeto de estudio. El registro de esa experiencia involucra, necesariamente, una dimensión subjetiva (DEVEREUX, 1977; ROCKWELL, 2011; GUBER, 2013).

En la investigación de tradición positivista se dio prioridad a técnicas y métodos que se proponían excluir la subjetividad del investigador y garantizar la objetividad, situación ligada a la búsqueda de universalidad y generalización de los resultados. El uso acrítico de procedimientos y mediciones provenientes de esta tradición encontró duras críticas en la década de los ochenta (ROCKWELL, 2011).

A partir de estas críticas y del reconocimiento de la inevitabilidad de la presencia de la subjetividad –sentimientos, emociones, intuiciones– del investigador y de los demás actores, como rasgo propio de toda investigación social, desde distintas perspectivas epistemológicas y teóricas provenientes del campo de la sociología y la antropología, comenzó a plantearse la necesidad de considerarla como parte del proceso de investigación (DEVEREUX, 1977; ELIAS, 1990; SIRVENT, 1999; BOURDIEU, 2006; GALINDO, 2009; 2013; ROCKWELL, 2011; SOUTO, 2010; GUBER, 2013; MAZZA, 2015). Se proponen, con mayor o menor grado de detalle, pues, modalidades de abordaje de esta subjetividad en relación con el objeto de estudio, que es, a su vez, un sujeto social. A continuación presentamos algunas de estas perspectivas provenientes de diferentes áreas del conocimiento del campo de las Ciencias Sociales, que se inscriben en marcos teórico-epistemológicos que plantean formas de abordaje metodológico particulares.

Desde el campo de la etnografía, Guber (2013) señala la dificultad del encuentro con la alteridad, en tanto ésta desafía el sistema de clasificación y significación del analista. No se trata solamente de conceptos teóricos, sino que aquello que se pone a prueba son los propios patrones de pensamiento del analista. Investigador e informantes no sólo provienen de mundos socioculturales distintos, sino que también sostienen objetivos diferentes, lo cual genera contradicciones y malentendidos entre ambos. Partiendo de esta dificultad, Guber propone realizar un permanente control del investigador sobre sí mismo para reconocer y explicitar el origen de sus supuestos y de sus inferencias.

Desde el campo educativo, Sirvent (1999) propone un método de trabajo concreto con la subjetividad como parte de que lo que denomina historia natural de la investigación. Consiste en una narración o crónica que realiza el investigador durante las distintas etapas de la investigación. Permite hacer explícitas las decisiones adoptadas en el planteo original y en las sucesivas modificaciones del objeto de estudio, la recolección y el análisis de datos –entre otras– con el fin de analizar su racionalidad y consistencia e incrementar la objetivación de las conclusiones.

Galindo (2009, 2013), por su parte, desde una perspectiva sociológica y con el fin de revisar el modo en que se construyen los conocimientos científicos prestando atención tanto a los productos como a los procesos en la investigación, propone utilizar la biografía de investigación. Ésta es entendida como índice de aprendizaje estructural

que ocurre tanto de manera consciente como inconsciente (en tanto aquello no reflexionado). La biografía se elabora a partir de un diario de investigación escrito regularmente para plasmar reflexiones sobre preocupaciones académicas y personales acerca del proceso subjetivo de volverse investigadores. Éstas pueden incluir problemas conceptuales y metodológicos relativos a la definición y cambios en el objeto de estudio, preferencias, sentimientos y preocupaciones durante el análisis, entre otros.

Elías (1990), en el marco de las tensiones dadas entre el compromiso (como implicación con el mundo social) y el distanciamiento del investigador con su objeto, analiza la construcción del conocimiento científico como un aspecto más dentro del proceso de civilización que se da al distanciarse y controlar las pasiones y emociones. El distanciamiento es definido como la capacidad del científico de diferenciarse emocionalmente (incluyendo la ideología) de los objetos de estudio, observarlos críticamente y alcanzar un conocimiento racional. Es evidente en este caso la intención de control de la subjetividad con el fin de alcanzar la objetividad.

En el marco del socioanálisis, especialmente desde la noción de objetivación participante, Bourdieu (2006), a partir de una crítica sobre la elaboración de diarios de reflexión u otras formas de explicitación de la “experiencia vivida del sujeto cognoscente” como insuficientes por quedar en el plano discursivo, postula la necesidad de reflexionar sobre las condiciones sociales de posibilidad de esas experiencias. Esta objetivación de la relación subjetiva con el objeto es necesaria, según él, para ejercer la vigilancia epistemológica en los distintos momentos de la investigación, creando así la condición para alcanzar la objetividad científica.

Al igual que en la perspectiva de Elías (1990) se aborda la dimensión subjetiva del investigador, no desde un punto psicológico singular, sino en tanto sujeto social. Bourdieu (2006) profundiza este aspecto añadiendo que ese sujeto social se posiciona, además, dentro de una comunidad académico-profesional. Se reflexiona, pues, sobre los presupuestos del investigador que informan sobre rasgos comunes del campo científico del cual forma parte. Esas características comunes remiten a tradiciones, hábitos de pensamiento, creencias, problemáticas, modos de actuar, rituales, valores implícitos; rasgos existentes en la estructura organizacional de la disciplina y en las propias categorías de conocimiento ya creadas.

Dentro del campo de la etnografía en educación, Rockwell (2011) suma a las miradas hasta aquí planteadas, la consideración de lo inconsciente en el vínculo investigador –objeto de investigación bajo la forma de defensas y ansiedades que aparecen en el proceso de investigación. Recomienda realizar un registro de las sensaciones vividas

durante el trabajo de campo incluyendo, por ejemplo, el aburrimiento, el agotamiento, la fascinación o la curiosidad ante lo sucedido. Sin embargo, esta autora no desarrolla un método para abordar tal registro. Ello permite inferir que considera al registro como modalidad suficiente para el trabajo con la subjetividad, lo cual permite volver posteriormente a las notas con mayor distancia.

Los enfoques reseñados han sido recuperados por diversos investigadores en Latinoamérica para reflexionar sobre cómo los aspectos personales, subjetivos y profesionales se hacen presentes en la investigación (CABRERA, 2010; DI NAPOLI, 2014; CREGO, 2014).

En síntesis, los distintos autores referenciados sostienen que las características subjetivas del investigador se ponen de manifiesto en la vinculación, el abordaje y comprensión del objeto de estudio en el campo de las Ciencias Sociales. Guber (2013), Galindo (2009, 2013) y Elías (1990) consideran como condición importante reflexionar sobre los procesos personales y subjetivos en tanto aspectos conscientes e inconscientes –entendidos como no reflexionados– como sostienen Guber (2013) y Galindo (2009, 2013); o las pulsiones y pasiones a las que refiere Elías (1990) a fin de lograr un autoconocimiento (GALINDO, 2009), un distanciamiento y un conocimiento racional (ELIAS, 1990) sobre el proceso y los resultados de investigación (GALINDO, 2009, 2013; GUBER, 2013). Por su parte, Bourdieu (2006) y Rockwell (2011) complejizan la mirada al considerar aspectos inconscientes de la subjetividad del investigador. Mientras que el primero refiere a lo inconsciente colectivo, Rockwell remite a lo inconsciente subjetivo individual.

En todos los casos, el trabajo sobre la subjetividad que se propone como método provee cierta vigilancia sobre el proceso de investigación para garantizar el control de dicha subjetividad, el distanciamiento y separación entre el sujeto y el objeto de análisis. Mientras que algunos reconocen no saber aún cuál es el mejor método para lograr este distanciamiento (ELIAS, 1990), otros sugieren un trabajo sistemático de reflexión: ya sea a través de relatos de biografías (GALINDO, 2009, 2013), o de la historia natural de la investigación (SIRVENT, 1999; SARLE, 2003).

EL TRABAJO SOBRE LA SUBJETIVIDAD DESDE EL ENFOQUE CLÍNICO

Desde una tradición hermenéutica y comprensiva, el enfoque clínico se caracteriza por el abordaje en profundidad de la singularidad de cada situación encontrada o sujeto que se constituya en unidad de análisis, sin pretensión de generalizar o universalizar (BLANCHARD-LAVILLE, 2004; SOUTO, 2010; MAZZA, 2015). El enfoque clínico supone una epistemología: un modo de entender la relación entre el sujeto y el objeto, que implica asimismo una particular manera de investigar

(DEVEREUX, 1977; FILLOUX, 1992; ARDOINO, 1993; BEILLEROT; BLANCHARD-LAVILLE; MOSCONI, 1996). Al igual que las líneas hasta aquí mencionadas se plantea la necesidad de considerar la dimensión de la subjetividad en investigación. Pero a diferencia de aquellas, desde el enfoque clínico la finalidad no es controlar esta subjetividad, sino poner esa subjetividad al servicio de la producción de conocimiento. Lo que se supone desde este enfoque es que sujeto y objeto están íntimamente ligados, por tanto, son indisociables (DEVEREUX, 1977; SOUTO, 2010; MAZZA, 2015). La propuesta en este caso es, entonces, utilizar esta ligazón para producir conocimiento, no intentar eludirla, separarla ni controlarla (DEVEREUX, 1977). Este trabajo sobre la subjetividad como abordaje metodológico involucrado en un planteo epistemológico cualitativo como lo es el enfoque clínico, lleva el nombre de análisis de la implicación. Quienes se alinean en esta perspectiva proponen una serie de dispositivos y recursos metodológicos para realizar este trabajo sobre uno mismo (FERRY, 2008), modalidades que no aparecen de manera explícita en los autores hasta ahora reseñados.

En esta línea el análisis es entendido como una búsqueda de sentidos que los actores otorgan a la situación: se trata de sentidos manifiestos, ocultos, inconscientes. En este proceso se construyen hipótesis interpretativas que pretenden dar cuenta de los rasgos singulares de las situaciones estudiadas. Con este fin interpretativo se toman múltiples teorías (ARDOINO, 1993) dentro de las cuales se incluyen las corrientes socioanalítica del análisis institucional y el psicoanálisis. Es posible establecer una distinción al interior del enfoque clínico entre las líneas que emplean el psicoanálisis de modo exclusivo como marco analítico –enfoque clínico en sentido estricto– de aquellas que incluyen el psicoanálisis junto con otras teorías–enfoque clínico en sentido amplio (SOUTO, 2010).

En el enfoque clínico, la implicación es entendida como el conjunto de relaciones, vínculo particular y absolutamente inevitable que entablan en el proceso de conocimiento, el investigador y el objeto de investigación, sea un sujeto individual, colectivo o social. Este vínculo puede incluir tanto dimensiones conscientes como inconscientes (BARBIER, 1977; LOURAU, 1975). Esta acepción del término implicación surge en el marco del análisis institucional (LOURAU, 1975) y refiere a los mecanismos psíquicos que llevan al propio analista/investigador a interpretar la realidad social, las acciones propias y de otros como si fueran transparentes y unívocas. Estos mecanismos escapan al control y voluntad del analista/investigador y por ello la implicación requiere ser analizada. Para Lourau (1975, 1993), el investigador/analista está implicado con su objeto de investigación/intervención, las instituciones de pertenencia y referencia, las demandas sociales, la epistemología del

propio campo disciplinario y la escritura o cualquier otro medio que sirva para exponer los resultados de la investigación.

Savoie (HESS; SAVOYE, 1993), discípulo de Lourau, propone distinguir en el análisis de la implicación tres dimensiones: la organizacional/material, la ideológica/política y la libidinal/afectiva. De manera similar, Barbier (1977) propone tres dimensiones para pensar la implicación: estructuro-profesional; histórico-existencial y psicoafectiva. La primera de ellas refiere al vínculo que el investigador establece con su objeto en tanto se encuentra posicionado en el sistema de producción de acuerdo a su pertenencia socioeconómica y detenta valores provenientes de la misma. La dimensión histórico-existencial involucra el tipo de ligazón que se establece con sujetos reales y con una realidad vinculada con la actualidad del investigador y, nuevamente, en relación con sus valores como parte de una clase social determinada. La tercera dimensión expresa la confrontación con los aspectos más profundos de la personalidad del investigador, donde se ponen en juego relaciones transferenciales y contratransferenciales con el objeto de trabajar los temores y deseos y la posibilidad de elaborarlos.

Existe una serie de investigaciones recientes que podemos situar en la línea que propone el análisis de la implicación como modo de abordaje metodológico de la subjetividad. Esto puede ser empleado tanto en la investigación (BLANCHARD-LAVILLE, 2004; CLOT; LEPLAT, 2005; SOUTO, 2010; ANDREUCCI, 2012; MAZZA, 2015), como en la intervención en la formación profesional de tipo clínica (BLANCHARD-LAVILLE, 2004, 2013; CLOT; LEPLAT, 2005; ANDREUCCI, 2012).

Blanchard-Laville (2004, 2013) lleva a cabo dispositivos de carácter clínico con docentes, inspirados en los grupos Balint desde hace 20 años. El objetivo de estos grupos de trabajo es la función profesionalizante, es decir, lograr una modificación profunda y con efecto duradero en el funcionamiento profesional. La forma de trabajo consiste en analizar la implicación personal en los actos profesionales a través de un dispositivo basado en el intercambio oral entre los integrantes del grupo, acerca de un relato de una situación real de uno de ellos. El grupo elabora hipótesis que le permite a quien relata la situación, revisar su modo inicial de interpretarla. Se enfatiza, allí, la necesidad de cuidar, especialmente, la cualidad analítica de los intercambios y evitar juicios evaluativos sobre el narrador. Este dispositivo permite a los docentes relacionar el nivel personal con el rol profesional, posibilitando la elaboración psíquica de los conflictos –una metabolización de las emociones, más que una comprensión intelectual o de representaciones conscientes–, la cual deriva en una mejor capacidad para pensar de los participantes (BION, 1980). Esta metabolización de las emociones levanta las prohibiciones de sentir y enseña a retomar contacto con lo experimentado subjetivamente para poder elaborarlo.

En la misma línea, Cifali y Giust-Desprairies (2006) sostienen que una mirada clínica debe estar acompañada de una ética de la acción. Ésta implica conocer y escuchar al otro, ponerse en su lugar y, al mismo tiempo, escucharse a sí mismo desde las resonancias con el otro, sosteniendo las incoherencias, las contradicciones y la opacidad de lo que termina develándose (ARDOINO, 1997). Para lograrlo proponen dispositivos de reflexión que permiten analizar las representaciones psíquicas y sociales de la formación y las teorías implícitas del docente a través de talleres de escritura, de expresión, de diarios de formación o bitácoras, relatos de prácticas o de foros electrónicos de discusión.

Andreucci (2012), por su parte, propone el desarrollo de lo que denomina el “ojo pedagógico”. Éste es entendido como la capacidad de analizar la propia implicación—las creencias y sentimientos—al interior de las situaciones de enseñanza, como modo de apuntalar las dimensiones socioafectivas y éticas de los profesores y prevenir alteraciones en la trama relacional que afectan su desempeño, calidad de vida y bienestar físico-emocional. Para ello, propone un trabajo mediante el método de estudio de casos con docentes. Busca desarrollar el “ojo pedagógico”, habilidad que implica, para la autora, focalizar la atención con el fin de identificar un problema, pero también diversificar la atención para considerar dos o más fuentes de información a la vez, elaborar hipótesis comprensivas sobre las situaciones con precisión y exactitud cognitiva y afectivo-sensitiva, hipótesis que serán, luego, contrastadas en las situaciones concretas y revisadas. El “ojo pedagógico” se constituye en una destreza adquirible —una unión de lo artístico-intuitivo y lo científico-racional— que permite hacer un uso práctico del conocimiento implícito, tácito o inconsciente sobre la enseñanza del otro y el autoconocimiento personal, trayéndolo a la conciencia (SCHON, 1994; BLANCHARD-LAVILLE, 2004, 2013; CIFALI; GIUST-DESPRAIRIES, 2006).

Hemos señalado diferentes usos del análisis de la implicación en situaciones de formación profesional. Este método también puede ser empleado en investigación. En ese caso se trata de poner en análisis las notas que el investigador consignó sobre cómo lo afectaron las situaciones vividas en instancias de recolección y análisis de datos. Se sugiere tomar estas notas sobre sensaciones, impresiones, pensamientos y creencias propios de la subjetividad de quien observa, en una columna paralela al registro completo de la situación, a la que llamamos “tercera columna”. El uso de esta columna permite el registro simultáneo a la observación de cómo lo observado afecta al observador, qué le suscita, qué le hace pensar y sentir. De este modo dicha información no se pierde y se ubica en un espacio físico diferenciado. Estos datos registrados contribuyen a la construcción del objeto de investigación, y son retomados luego y discutidos con un otro, ya sea el director del proyecto o el equipo de investigación. En el presente trabajo, para analizar la implicación de

las investigadoras se pondrán en análisis estos registros en la tercera columna.

Es posible realizar el análisis de la implicación en los distintos momentos del proceso investigativo. Inicialmente, permite hacer visible el tipo de vinculación que cada investigador establece con la situación y los sujetos en su entrada a terreno. Se trata de un trabajo que permite acceder al juego de relaciones transferenciales y contratransferenciales que se dan entre el sujeto investigador y el sujeto investigado (MAZZA, 2015).

Una segunda instancia de análisis de la implicación tiene lugar en el momento de trabajo con los datos. Una nueva relación se establece allí entre el analista y aquello que se manifiesta de la situación a través del dato construido (SOUTO, 2010; MANRIQUE; SOUTO; TENAGLIA, 2014; MAZZA, 2015). En este caso, el análisis apunta a dilucidar qué dice del objeto de investigación aquello que el investigador ha experimentado subjetivamente. Nuevamente, se torna fundamental la presencia de un tercero para mediar la interpretación de este material.

Como hemos planteado hasta aquí, el enfoque clínico tiene en cuenta la subjetividad del investigador, pero de un modo diferente a como lo hacen los enfoques etnográficos. Su especificidad radica en la inclusión de la dimensión inconsciente en dicha subjetividad, lo cual requiere un tratamiento particular. Incorpora, por tanto, técnicas y categorías de marcos psicoanalíticos (FILLOUX, 1992; BEILLEROT; BLANCHARD-LAVILLE; MOSCONI, 1996; CIFALI; GIUST-DESPRAIRIES, 2006).

METODOLOGÍA

Con el objetivo de analizar el modo en que se vincula el investigador con su objeto de análisis y de identificar el aporte de esta metodología a la tarea del investigador y a la producción de conocimiento, se consideraron tres investigaciones en el ámbito educativo argentino enmarcadas en el enfoque clínico en sentido amplio (SOUTO, 2010). Cada una de ellas trabaja, metodológicamente, con estudio de casos. Las tres investigaciones tienen sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Las dos primeras tienen como fuente de financiamiento al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; la tercera a la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires.

El criterio de selección de esta muestra es coherente con el objetivo de mostrar las funciones que cumple el empleo de este procedimiento en el proceso de investigación en su totalidad. Por ello se buscaron investigaciones que estuvieran en diferentes etapas: una de ellas en la fase previa a la toma de datos, otra durante la recolección

de datos y una tercera posterior a la toma de datos, cuando ya se están realizando los análisis finales.

La primera investigación, situada en su etapa previa a la recolección, tuvo como objetivo estudiar la evaluación de los aprendizajes en el marco de instancias de formación pre profesional en cursos universitarios y analizar en profundidad las vinculaciones con el proceso formativo del sujeto y su relación con características de la profesión. Se trabajó con cuatro estudios de caso de universidades nacionales. En este artículo se comunica la situación acontecida en un momento inicial del proceso de trabajo de campo: la búsqueda de un caso.

El segundo de los proyectos, que se encontraba en la etapa de recolección de datos, se proponía describir y analizar la experiencia de directivos que trabajan en escuelas primarias en contextos de vulnerabilidad social, atendiendo a los tipos de dificultades que enfrentan en el ejercicio del cargo, así como las capacidades y competencias que ponen en juego para su resolución. La unidad de análisis fueron directores de escuelas primarias de gestión pública que reciben a población de barrios urbano-marginados.

La tercera investigación considerada, que se encuentra en una etapa de análisis de los datos, tuvo por objeto analizar la formación docente en profesorado de enseñanza primaria, en especial en lo que refiere al campo de la formación en las prácticas y dentro de ella a la residencia, es decir, las prácticas en el aula. Se tomó como unidad de análisis una docente a la que se acompañó durante el proceso.

PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Tomamos como unidad de análisis de las tres investigaciones dos fuentes de datos:

a) Las anotaciones en la tercera columna de los registros escritos que confeccionamos durante la recolección de datos mientras observamos las situaciones como investigadores en el campo, siguiendo la metodología antes descripta (SOUTO, 2010; MAZZA, 2015).

b) Las elaboraciones subsiguientes que se hicieron de ese material (MAZZA, 2015) volviendo sobre esas anotaciones de modo reflexivo a partir de diferentes consignas y con el acompañamiento de cada directora de la investigación. El producto del proceso fue volcado a la misma columna.

Diferenciamos dos momentos del trabajo metodológico sobre el análisis de la implicación: a lo largo del proceso de recolección de los datos y durante el análisis.

Se procedió de la siguiente manera:

a) Se tomaron notas en una tercera columna durante la recolección y análisis de los datos según la metodología ya explicada (SOUTO, 2010; MAZZA, 2015).

b) Se trabajó con las notas tomadas en esta columna siguiendo las siguientes consignas:

- *Leer las propias notas y responder: ¿qué siento yo en relación con las cosas que he consignado en los datos? Para esto primero tratar de describir “desde afuera” los estados afectivos que se observan en uno mismo. Ver cuáles predominan.*
- *Preguntarse luego: ¿qué dice de mi posicionamiento frente al objeto toda esta descripción de estados que atravesé? ¿Con quién me estoy identificando/enfrentando? ¿Dónde me estoy ubicando como observadora de la situación?*
- *Por último, ¿hasta qué punto eso que siento –mi propio modo de estar afectado– puede incidir en la lectura que estoy haciendo de las situaciones vividas tanto al comienzo como durante la toma de datos?*
- En el caso particular de la última investigación, además de estas preguntas, se sumaron las siguientes:
 - *¿Los estados afectivos vivenciados sufrieron algún cambio a lo largo del proceso?*
 - *¿Es posible establecer una relación entre los estados afectivos vividos y los hechos consignados?*
 - *¿Qué de lo que me afecta en relación con los datos refiere a mí mismo y qué refiere al objeto?*
 - *¿En qué momentos lo que refiere a mí mismo y lo que refiere al objeto se diferencian?*
 - *Cuando lo que me afecta refiere al objeto, ¿qué dice de él? Es decir: ¿qué de la propia implicación nos informa sobre el objeto mismo?*

Para analizar el procedimiento, se categorizó el material antes descripto (las anotaciones y respuestas a las preguntas) a través del análisis de contenido (KRIPPENDORF, 1990), considerando como dimensiones los tipos de implicación antes mencionados: estructuro-profesional; histórico-existencial y psicoafectivo (BARBIER, 1977).

Para dar cuenta de la forma que tomaron estas dimensiones de la implicación en cada una de las tres investigaciones nos valimos de conceptos provenientes de la teoría psicoanalítica tales como idealización, proyección, pantalla, tolerancia a la frustración (FREUD, 1915; KLEIN, 1971; BION, 1980) y análisis institucional (LOURAU, 1975; VARELA, 2004).

RESULTADOS

Mostraremos en cada una de las investigaciones cuál fue el análisis realizado sobre la implicación dando cuenta de diferentes usos posibles de este

abordaje metodológico. Se emplea la primera persona del singular en tanto cada análisis ha sido llevado a cabo por el propio sujeto sobre sí.

SOBRE EL CONTACTO INICIAL, LA LLEGADA Y LA TOMA DE DECISIONES A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LA IMPLICACIÓN (INVESTIGACIÓN 1)

Con motivo de realizar el contacto inicial con una docente a cargo de una cátedra de una universidad pública, cuyas prácticas de enseñanza y evaluación me interesaba tomar como objeto de estudio, envié un correo electrónico y la visité. Inicialmente la profesora se mostró –desde lo discursivo– en apariencia predispuesta para mi incorporación en ese espacio de formación con fines de investigación. Sin embargo, se generaron diversas circunstancias que me permitieron comprender, análisis de la implicación mediante, que el trabajo de investigación no sería allí posible. Entre aquellas situaciones, desde un punto de vista descriptivo, ubicamos: la demanda de permisos ante autoridades de la universidad que realicé sin obtener respuesta alguna, un pedido de entrevista que fue respondido solicitando los tópicos de la indagación, un ofrecimiento de un espacio y tiempo horario acotado para realizarla y, por último, el requisito de un listado con tipo y cantidad de actividades de trabajo de campo y tiempo estimado para cada una de ellas.

Al interpretar estas circunstancias pude resignificar la situación y considerar estos sucesos descriptos como modos confusos en las comunicaciones. En un momento posterior reinterpreté estos sentidos atribuidos por mí a la situación como indicios de cierta resistencia por parte de la profesora. A pesar de esto, continué insistiendo en tomar los datos hasta tanto pude poner en análisis mi propia implicación que presento a continuación.

Desde el punto de vista de la implicación psicoafectiva, pude reconocer un inicio con deseos y altas expectativas por tomar el caso y una frustración inicial por no poder hacerlo. Sentía temor de no poder acceder a un caso que, en mi imaginario, cumplía con todos los requisitos necesarios. El análisis de la implicación me permitió problematizar por qué yo pensaba que el caso tenía todos los rasgos deseados por mí y logré darme cuenta de que ese ideal era solo un supuesto previo. Por otra parte, pude relacionar mi insistencia en continuar con el caso a pesar de las resistencias de la profesora, con un rasgo particular propio: mi perseverancia y al mismo tiempo mi intolerancia al límite que me planteaba el otro, en este caso el sujeto de la investigación.

El trabajo con mi directora me habilitó la posibilidad de formular nuevas preguntas para construir sentidos e hipotetizar acerca del lugar que yo estaría ocupando en el imaginario de esta docente y los efectos que esto podría tener en su modo de actuar. A partir de la pregunta de qué era lo que me pasaba a mí con mi objeto de estudio –otro sujeto– y qué le pasaba a él conmigo, percibo inicialmente una evitación como

modo de rechazo por parte de la directora; situación que me genera incomodidad, temor por no poder iniciar el trabajo de campo allí y una reacción de insistencia de mi parte para poder lograrlo.

Al tomar distancia de esta emoción, pude analizar nuevamente los sucesos y construir otras interpretaciones sobre ese rechazo. En ese otorgar sentido surge tanto una imagen que yo creo haber proyectado en ella como otras que yo imagino que ella se habría formado sobre mí. Estas reinterpretaciones me permitieron pensar que el rechazo de la docente se ligaba a ciertos temores que podrían relacionarse con el lugar que representaría yo en su imaginario en varios sentidos. En primer lugar, mi tema de investigación –la evaluación de los aprendizajes– podría situarme a sus ojos como una posible evaluadora, algo que probablemente yo pensaría de otros en una situación similar. En segundo lugar, esos temores se podrían dar al verme como investigadora de la Universidad y del campo de las Ciencias de la Educación, lugar investido de saber sobre la enseñanza. Y en relación con todo ello, interpreté que la docente podría verme como una amenaza en tanto alguien capaz de develar tensiones ocultas de su posición en su propia institución. Incluso podríamos pensar que yo misma hubiera contribuido a este sentido, con mis proyecciones sobre ella. Finalmente, una tercera lectura mía se ligó a una interpretación que realicé acerca de la vaguedad de la noción de la profesora sobre la investigación en el campo de la educación. Al no conocer este campo, ella podría no comprender mi rol y podría estar imaginando situaciones que generaron el rechazo asociado a ese temor.

Desde el análisis de la implicación en una dimensión histórico-existencial consideré especialmente aportes teóricos provenientes de una perspectiva institucional. Desde allí entendí que las prácticas de enseñanza situadas en cátedras universitarias son en sí mismas instituciones que presentan un cerco institucional (LOURAU, 1975) que opera diferenciando simbólicamente un interior de un exterior. Si esa cerrazón garantiza la integridad (VARELA, 2004), la apertura a una investigación implicaría que un otro ajeno (investigador o equipo) hiciera públicas las imperfecciones que suceden al interior de ese espacio cerrado. Su inclusión podría generar en los miembros –en este caso, la docente–, temores y ansiedades inconscientes.

Desde la dimensión estructuro-profesional de la implicación, pude pensar que el rechazo por parte de la docente a que tomara la cátedra para la investigación me generaba un conflicto valorativo en el sentido de que considero que ella debería haber abierto su espacio de trabajo para la investigación, ya que la construcción del conocimiento es una de las principales funciones de la universidad. Pensé, además, que esta tarea debería estar facilitada por pertenecer ambas a la misma universidad. En este aspecto me identifiqué negativamente con la profesora ya que yo misma, como docente de la universidad, abriría el espacio de mi aula para

la investigación. Esperaba que la profesora respondiera con reciprocidad, desde “un código moral de servicio” (BARBIER, 1977). Las preguntas de análisis de la implicación sobre aquello que la situación dice de mí como sujeto y qué dice sobre el objeto permitió comprender rasgos de ese objeto: darle un sentido al rechazo de la docente y comprender mi perseverancia para realizar en esa cátedra el trabajo de campo.

El análisis de la implicación desde las dimensiones psicoafectiva, histórico-existencial y estructuro-profesional, en el momento de ingreso al campo, brindó aportes para entender, por un lado, mi deseo y ansiedad por tomar el caso, el temor y la frustración por no acceder a él, junto con la insistencia y la dificultad inicial para tolerar ese rechazo. En todo este proceso, se tornó necesaria la relación con un otro real, en este caso, la directora del proyecto, quien actuó como continente (BLANCHARD-LAVILLE, 2004), ayudando a tomar esas emociones y devolverlas modificadas, facilitando que yo pudiera tolerar la frustración, sublimar esos deseos en pensamiento y tomar la decisión de buscar un nuevo caso para la investigación.

El análisis de la implicación hizo luz sobre una situación compleja que se presentaba de modo ambiguo y al hacerlo cumplió la importante función de contribuir con la toma de decisiones al interior de un proyecto de investigación.

SOBRE EL DIFERENCIAR SUJETO-OBJETO DURANTE LA TOMA DE DATOS (INVESTIGACIÓN 2)

En el caso de la investigación sobre directores, en tanto el objetivo era comprender los rasgos que asume la experiencia de dirigir una escuela, para la reconstrucción de dicha experiencia la permanencia en el campo se tornaba fundamental. En términos metodológicos se tomaron entrevistas al director del caso y se realizaron observaciones de sus jornadas de trabajo. Esto significó acompañar al director en sus diferentes actividades, durante varias horas y a lo largo de varios meses.

Tomaremos aquí para el análisis de la implicación, las impresiones registradas en dos momentos precisos de ese proceso de recolección de datos: la entrevista inicial al director y la observación de una jornada de trabajo con los docentes de la escuela.

Transcribo a continuación parte del registro de impresiones: por un lado las impresiones registradas en el momento mismo de la entrevista; en segundo lugar, las impresiones registradas una vez terminada la misma.

Registro de impresiones durante la entrevista: “El director me resulta muy agradable.”; “Me hace sentir cómoda, genera un espacio de cercanía, de trato poco protocolar.”; “Lo que dice respecto del trabajo con las familias, con el barrio suena muy interesante, ojalá todos los directores piensan así”; “el modo de entender la relación con el barrio

es interesante, parece una postura muy democrática y comprometida”; “hay humildad, una idea de correrse y dejar que los otros hagan”.

Registro de impresiones luego de la entrevista:

La entrevista fue interesante. Me sentí cómoda y sentí que el director habló cómodamente. Me dio la impresión de ser una persona abierta, con ganas de trabajar y de producir cambios en la escuela y también en el barrio. Habló de manera sencilla, pero siendo ordenado en las ideas y utilizando categorías y conceptos que le permitían claridad en la presentación. Esto me sorprendió gratamente, quizás porque en la experiencia que tuve en cursos de directivos, la apertura hacia el barrio está menos presente, así como lo están determinadas lecturas teóricas. Terminó con la idea-sensación de que serían deseables más personas así en los cargos directivos. Ojalá pueda ver cómo se hace todo lo que él dice en la escuela.

El análisis de las primeras impresiones me permitió elaborar algunas hipótesis acerca de las motivaciones y deseos que me llevaron a realizar estudios en contexto de vulnerabilidad social.

En primer lugar, desde la *dimensión psicoafectiva de la implicación* puedo señalar que construí del director y su tarea una imagen altamente positiva. La misma se sostenía fundamentalmente en el trabajo que se proponía realizar con las familias de la escuela. Es decir, que valoré y focalicé mi mirada, desde el inicio, en el compromiso del director con las familias del barrio, y esto significaba para mí un director que se ocupaba de los sectores desfavorecidos de la sociedad. El director estaba preocupado por incorporar a las familias en la vida institucional de la escuela, así como por mejorar, en la medida de sus posibilidades, las condiciones de vida de las mismas. Se trataba de hombres y mujeres desocupados o con trabajos muy precarios, que encontraban dificultades para acceder a un trabajo digno, a atención de la salud, a una vivienda, etc.

Desde el punto de vista del *aspecto histórico-existencial de la implicación*, la mirada que construí sobre el director y su modo de trabajar con la población de la escuela se vincula con mi pertenencia de clase: soy, en mi familia, la primera en concurrir a la universidad y provengo de una familia de obreros. El hecho de focalizar mi mirada en su trabajo con los sectores populares puede interpretarse desde esta pertenencia.

La imagen que había construido (de manera más o menos consciente) del director, era la de un hombre comprometido con su tarea, que desarrollaba prácticas democráticas, de escucha y preocupación hacia los demás. Sin duda, esta imagen se apoyaba en lo que el director decía y también hacía. Pero de alguna manera, *mi implicación histórico-existencial* operó para que idealizara su figura (la viera sin contradicciones

ni fisuras) y solo pude ver este proceso de idealización unos meses después, cuando observé una jornada de trabajo del director con los maestros de la escuela. Algunas de las impresiones registradas después de esa observación:

Me voy con una sensación “amarga”, siento cierta molestia con el director y cierta identificación con los docentes. Cosa que no me había pasado hasta ahora. Habló mucho, mucho, sin posibilidad alguna de escuchar lo que estaban diciendo los docentes. Me voy como enojada, desilusionada.

No es posible cambiar una escuela si no se escucha las preocupaciones de los docentes y se trabaja con ellos.

Me sentía enojada cuando salí de la reunión. Sentí frustración en ese momento y me costó bastante volver a la escuela después de ese encuentro.

El registro de las impresiones y la detección de la “sensación de enojo”, casi de “traición”, me permitió plantear algunos interrogantes: ¿por qué sentía enojo?, ¿por qué se me presentaba la idea de “traición”?, ¿qué me molestaba? Esta interrogación me abrió la puerta para pensar dos cuestiones. Por una parte, *desde el aspecto estructuro-profesional de la implicación* podía afirmar que no compartía el modo de trabajo del director con los docentes. Lo que allí había sucedido contradecía el modo en que yo consideraba que se debía trabajar con los maestros y me llevó a identificarme con ellos, cosa que no había sucedido hasta el momento.

Sin embargo, la consideración de los aspectos estructuro-profesionales no me parecía suficiente para dar cuenta de las emociones que había experimentado. Tuve que revisar las notas y solo después de ciertos señalamientos de mi directora de tesis, logré comprender que el enojo y la sensación de “traición” que sentía se fundaban en que estaba fuertemente desilusionada. Había construido del director una imagen sin fisura a raíz de cuánto había valorado su trabajo con las familias. El enojo que sentí luego de la observación de la jornada con los maestros seguramente tuvo que ver con que esa imagen construida se desarmó en ese encuentro. Pichon-Rivière (2010), en su teoría del vínculo, señala que el encuentro con el otro siempre tiene efectos subjetivos, en la medida en que se toma a ese otro como modelo o ideal, auxiliar o semejante, objeto de amor y/o deseo y como rival o enemigo.

La posibilidad de comprender este pasaje, este cambio abrupto en la mirada, como el de una zona que va de la ilusión a la desilusión, de la idealización a la desidealización, me permitió un acercamiento a los datos de otro tipo. Luego de este proceso, volví a la escuela y empecé a poder ver

y registrar aspectos de la experiencia directiva, así como mirar los registros ya contruidos desde otro lugar, que esa idealización no me había permitido considerar. El desafío, en el proceso de análisis de los datos, fue entonces para mí el de una vigilancia que me permitiera evitar lecturas dicotómicas que condujeran a una imagen del director como totalmente “bueno” o totalmente “malo” y poder interpretar la complejidad de la experiencia directiva con sus matices, contradicciones y ambigüedades.

En la pregunta acerca de qué de mi implicación refiere a mí misma y qué de ella refiere al objeto, aparece en este caso la posibilidad de conectarse, tomar conciencia y registrar la complejidad en el objeto que implica la coexistencia de aspectos que podrían ser considerados “buenos” y “malos” y la posibilidad de diferenciar uno mismo como sujeto investigador, de ese objeto.

SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LA IMPLICACIÓN (INVESTIGACIÓN 3)

En la investigación en la que compartí con una residente docente seis jornadas de su residencia, el trabajo de análisis realizado con acompañamiento de mi directora sobre las anotaciones en la tercera columna me permitió echar luz sobre aspectos referidos a la residente –el “objeto” de investigación, aspectos de mi propia subjetividad, aspectos comunes a ambas (que se complementaban o eran similares) y otros que se diferenciaban.

Desde la *dimensión psicoafectiva*, lo primero que reconozco en el análisis es que mi implicación se produce a partir de mi identificación con Francisca –la residente– como docente y como persona, en su angustia y miedo ante la necesidad de cumplir con lo que interpreta como demandas contradictorias ante la situación de ser evaluada. Al atender a las demandas externas en mayor medida que a los propios valores ella no consigue tomar una posición acorde a su criterio y sostenerla con decisiones, tal como yo siento que me ha pasado en muchas situaciones laborales. Por otra parte, me identifico con sus alumnos (y no con ella) en las instancias en las que percibo abuso de poder o autoritarismo.

Aquellos aspectos en donde me identifiqué me permitieron comprenderla mejor, juzgarla menos y abordar con mayor tolerancia los aspectos que me generaban rechazo –su autoritarismo, su labilidad.

Desde la *dimensión estructuro-profesional* pude despejar mi identificación negativa con Francisca. Habiendo trabajado como docente durante tantos años, en muchos momentos me encontré comparando mi quehacer en aquella época con lo que Francisca hacía, y criticando sus decisiones desde allí. Se ponía en juego sobre todo en actividades por las que yo tenía predilección, como la lectura de cuentos. Allí se me jugó claramente mi saber especializado sobre el tema. Mis propios valores y conocimientos contradicen lo que Francisca priorizaba en su práctica. En este caso el análisis de la implicación me permitió darme

cuenta de que estaba ocupando una posición evaluativa al observar a Francisca. Este trabajo elaborativo realizado con el acompañamiento de mi directora, implicó la toma de conciencia y me ayudó a ubicarme nuevamente en un posicionamiento de investigadora, desde el cual pierde sentido la evaluación. Esta elaboración, a su vez, debe haber contribuido a que la empatía inicial con Francisca no se desarticulara y que continuara firme la confianza que ella había depositado en mí –aspectos intersubjetivos clave para poder recolectar datos en una investigación de estas características.

Desde la *dimensión histórico-existencial* lo que apareció en el análisis de mi implicación fue una fuerte identificación con los alumnos con quienes se cometían injusticias. Mi propia vivencia de abuso de poder en la infancia me ha hecho especialmente sensible a estas cuestiones y me permitió captar por identificación con ellos, muy rápidamente, situaciones de abuso o de maltrato que están naturalizadas en la escuela. La sutileza en este caso no hizo que pasaran desapercibidas para mí. Mi propia subjetividad me servía de filtro que no dejaba pasar estas pequeñas situaciones de niños a quienes se les negó la palabra o el protagonismo. Puso de manifiesto así, el autoritarismo de la residente, las propias contradicciones entre su discurso y lo que podía hacer en cada situación con los niños. Resulta evidente en este caso el modo en que el análisis de la implicación contribuye con la construcción de hipótesis interpretativas.

Fue la *dimensión psicoafectiva* la que aportó mayor riqueza al análisis de los datos. Fue significativo que después de las vacaciones de invierno dejé de tener ganas de ir a la escuela. Esta sensación de rechazo por mi parte, asociada a cierto desgano y pérdida de interés en observar a Francisca, al ser analizada, permitió terminar de darle una forma a la hipótesis acerca del abandono por parte de ella de su propio deseo, en favor del mandato de aprobar la evaluación de la residencia. A partir entonces de la confrontación entre ciertos comportamientos, los registros de lo dicho por Francisca y lo experimentado como sensación del investigador y consignado en tercera columna, elaboramos pues la hipótesis según la cual señalamos que la experiencia de la residencia para Francisca habría tomado el sentido de una ficción, de un requisito formal, de un pasaje de pruebas, algo que no deja huellas porque no es vivido como “real”.

La ausencia de deseo en Francisca y su proyección de la apatía en mí habrían funcionado para acentuar el rechazo que sentí contratransferencialmente (FREUD, 1915). La sensación de que la experiencia podía pasar sin dejar huellas, colaboró también con la formulación de la hipótesis.

El análisis del rechazo observado en principio en mí nos permitió, pues, saber algo más del sujeto observado, de Francisca. El

funcionamiento psíquico de la observadora –mío– funcionó en este caso a modo de espejo, reflejando de modo deformado algunos de los rasgos del objeto-sujeto, de Francisca.

Lo ocurrido en este caso nos permite mostrar cómo el análisis de la implicación contribuye con la construcción de conocimientos durante el proceso de análisis de los datos.

DISCUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES

La descripción de las elaboraciones a las que dio lugar el análisis de la implicación en los tres casos considerados nos remite a las siguientes temáticas: las funciones que cumple el análisis de la implicación en los diferentes momentos de la investigación, la diferencia con otros modos de abordar la subjetividad, las diferentes dimensiones involucradas en la implicación de un analista –en coincidencia con la teoría de Barbier (1977)–, la relevancia de la presencia de un tercero en este tipo de trabajo subjetivo y las cualidades de este vínculo. Por último, otro tema que se pone de manifiesto desde los análisis de la implicación realizados fue de índole epistemológica: la relación de la investigación con la transformación subjetiva dentro de este paradigma. A continuación, desplegaremos cada una de estas cuestiones.

En primer lugar, el trabajo puso de manifiesto que el análisis de la implicación afecta la investigación de diferentes modos. En este sentido mostramos evidencia empírica sobre la conceptualización teórica desarrollada por Mazza (2015) acerca de las diferentes funciones que el análisis de la implicación cumple en las distintas etapas de la investigación. En este sentido la puesta en visibilidad del propio posicionamiento del investigador en relación a su objeto de estudio, que el análisis de la implicación favoreció, permitió en el caso 1 contribuir con la toma de decisiones al interior del proyecto advirtiendo la dificultad para establecer un contrato adecuado que hiciera posible la investigación. En el caso 2 permitió distinguir aspectos propios del analista de otros que provenían del objeto analizado. El caso 3 mostró un último aporte que nos brinda el análisis de la implicación: contribuir con la construcción de conocimiento, tomando como datos a ser analizados los aspectos que habían sido proyectados sobre el analista.

Las primeras dos funciones del análisis de la implicación (tomar decisiones y diferenciar sujeto-objeto) se asemejan a las posibilidades que ofrecen otros modos de trabajo con la subjetividad, por ejemplo desde el planteo de Bourdieu (2006) a través de la objetivación participante. No obstante, desde el marco metodológico del enfoque clínico, tal como se puso de manifiesto en los resultados del análisis de las investigaciones 1 y 2, estas dos funciones se desempeñan de un modo cualitativamente

diferente en tanto se incluyen aspectos inconscientes individuales en el análisis.

Por otra parte, los resultados también mostraron que el análisis de la implicación permite diferenciar sujeto de objeto. En este sentido nos parece relevante resaltar que esta diferenciación no implica de ninguna manera negar la ligazón entre ambos. No se produce una separación entre sujeto y objeto, sino que se admite su ineludible unión, aunque admitiendo que es posible a partir de una operación del pensamiento y de elaboración psíquica, establecer diferencias entre uno y otro.

La posibilidad de construir conocimiento a través del análisis sobre el investigador mismo, que constituye la tercera función del análisis de la implicación que mostramos en el caso 3, es exclusiva de este método. Es decir que el análisis de la implicación como método va más allá de los otros métodos propuestos en tanto en lugar de intentar controlar la implicación, se vale de ella y la utiliza a favor de la investigación. En línea con el planteo de Devereux (1977), nuestro trabajo muestra que, efectivamente, la subjetividad del investigador puede ser tratada como un objeto más a ser analizado, y que tal tratamiento arroja luz sobre el objeto, que en este caso era otro sujeto.

En esta línea el empleo de la teoría psicoanalítica como herramienta de análisis permite, precisamente, hacer interpretaciones acerca de la subjetividad y los vínculos establecidos, aspectos que quedan invisibilizados o que resultan inabordables desde otras teorías. Los conceptos de transferencia y proyección (FREUD, 1915) permiten pensar al analista como pantalla que, de ser analizada, permitiría abordar indirectamente el propio objeto, proporcionando información clave para la investigación. Estos conceptos fundamentan este abordaje, constituyendo a la subjetividad del analista como un instrumento más al servicio del análisis (DEVEREUX, 1977). Este modo de trabajo es el mismo que se ha empleado en otros casos aunque en ellos no se explicita (ARDOINO, 1993; MANRIQUE, SOUTO y TENAGLIA, 2014; MAZZA, 2015).

Por otro lado, al poner de manifiesto la relación entre el análisis de la implicación y la temporalidad, en relación con la etapa de la investigación en que se lleva a cabo, este trabajo muestra la necesidad de analizar la implicación a lo largo de todo el proceso de investigación, no sólo al comienzo del acercamiento al campo y durante la recolección de datos.

El trabajo también nos permitió comprobar que los tipos de implicación que Barbier (1977) propone –estructuro-profesional, histórico existencial y psicoafectiva– efectivamente constituyen una herramienta heurística útil a la hora de organizar el tipo de vínculo que un investigador establece con su objeto de estudio en diferentes

momentos de la investigación. Pudimos, de hecho, categorizar nuestro material valiéndonos de estas dimensiones.

Por último, el trabajo también mostró que el análisis de la implicación llevado a cabo tuvo siempre como condición el lugar de un tercero, que fue ocupado en cada uno de los proyectos citados por la directora. Ahora bien, el hecho de que efectivamente este análisis en profundidad haya sido posible da cuenta del carácter de este vínculo entre investigador y director. Tomando el aporte de Winnicott (1969, 1986) podríamos caracterizar este vínculo como un espacio “suficientemente bueno”, en el que tuvo lugar una relación continente-contenido (BION, 1980) de crecimiento mutuo, donde el juicio de valor quedó suspendido. En este espacio quien ocupó el lugar de tercero, al poner en juego su capacidad de *rêverie* (BLANCHARD-LAVILLE, 2004) –de alojar al otro sin juzgarlo– hizo posible un retorno sobre sí mismo del investigador desde una distancia que permitió a la vez subjetivación y objetivación. Ahora bien, este trabajo de elaboración psíquica no sólo contribuyó con la investigación y la construcción de conocimientos sino también dio lugar a un crecimiento personal intrasubjetivo del investigador, es decir a su formación (FERRY, 2008).

En el marco de esta forma de hacer ciencia que desde lo epistemológico supone la inseparabilidad entre sujeto y objeto, todo investigador se encontrará permanentemente en proceso de formación, entendida como desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes (FERRY, 2008; BARBIER, 1990). En tanto investigar implica llevar a cabo un trabajo de elaboración psíquica sobre uno mismo que es transformador, investigación y formación constituyen dos partes de un mismo fenómeno. Es esa subjetividad en permanente proceso de transformación la que es capaz de construir nuevos objetos o nuevos modos de mirarlos, al ser atravesada y afectada por ellos: sujeto y objeto construyéndose en un proceso indisociable.

BIBLIOGRAFÍA

ANDREUCCI, Paola M. El enfoque clínico en formación de profesores. *Revista Profesorado*, v. 16, n. 1, p. 257-275, 2012. Disponible em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161COL3.pdf>>. Acceso em: Mar. 2015.

ARDOINO, Jacques. L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Revue pratiques de formation: Analyses*, Paris, n. 25-26, p. 1-14, 1993.

ARDOINO, Jacques. La implicación. In: CONFERENCIA IMPARTIDA EN EL CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE LA UNIVERSIDAD. 4 de noviembre de 1997, México: UNAM, 1997.

BARBIER, Jean Marie. *Prácticas de formación: evaluación y análisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1990.

BARBIER, René. *La recherche-action dans l'institution éducative*. Paris: Gauthiers Villars, 1977.

BEILLEROT, Jacky; BLANCHARD-LAVILLE, Claudine; MOSCONI, Nicole. *Pour une clinique au rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan, 1996.

- BION, Wilfred. *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós, 1980.
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2004.
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. Para una clínica grupal del trabajo docente. *Revista del IICE*, Buenos Aires, n. 34, p. 7-28, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. La objetivación participante. *Apuntes de investigación del CECYP*, n. 10, p. 87-101, 2006.
- CABRERA, Paula. Volver a los caminos andados. *Nuevas Tendencias en Antropología*, n. 1, p. 54-88, 2010.
- CIFALI, Mireille; GIUST-DESPRAIRIES, Florence. *De la clinique*. Un engagement pour la formation et la recherche. Bruselas: De Boeck, 2006.
- CLOT, Yves; LEPLAT, J. La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le Travail Humain*, v. 4, n. 68, p. 289-316. 2005.
- CREGO, María Laura. Estar en el campo: el investigador como sujeto y objeto de investigación. *Revista Trabajo y Sociedad*, n. 23, p. 343-352, 2014.
- DE GAULEJAC, Vicent. Lo irreductible social y lo irreductible psíquico. *Perfiles latinoamericanos*, n. 21, p. 49-71, Dic. 2002.
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa. 2011.
- DEVEREUX, George. *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI, 1977.
- DI NAPOLI, Pablo. La objetivación participante en el trabajo de campo. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, n. 5, p. 77-97. 2014.
- ELÍAS, Norbert. *Compromiso y distanciamiento*. Ensayos de sociología del conocimiento. Barcelona: Ediciones Península, 1990.
- FERRY, Giles. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Noveduc, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2008.
- FILLOUX, Jean Claude. La psychanalyse peut elle contribuer a la formation des enseignants? *Pratiques de formation*, n. 23, p. 25-29, 1992.
- FREUD, Sigmund. L'inconscient. In: FREUD, Sigmund. *Metapsychologie*. Paris: Gallimard, 1985. cap 1, p. 11-43.
- GALINDO, Fernando. Volviéndose investigador en un contexto intercultural: Las paradojas de la "nueva" artesanía intelectual. *Revista Trabajo y Sociedad*, Santiago del Estero, v. 12, n. 13, p. 1-11, dic. 2009.
- GALINDO, Fernando. La historia interna: la biografía de una tesis doctoral cualitativa. *Trabajo y Sociedad*, Santiago del Estero, n. 20, v. 17, p. 21-24, verano 2013.
- GUBER, Rosana. *El salvaje metropolitano*. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Paidós, 2013.
- HESS, Remi; SAVOYE, Antoine. *L'analyse institutionnelle. Qué-sais je?* Paris: PUF, 1993.
- KLEIN, Melanie. *Contribuciones al psicoanálisis*. Buenos Aires: Hormé, 1971.
- KRIPPENDORF, Klaus. *Método de análisis de contenido*. Teoría y Práctica. Buenos Aires: Paidós, 1990.
- LOURAU, René. *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu, 1975.
- LOURAU, René. *René Lourau na UERJ*. Análise institucional e práticas de pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.
- MANRIQUE, María Soledad; SOUTO, Marta; TENAGLIA, Guadalupe. Aportes del Enfoque clínico a un estudio sobre residencias docentes en Argentina. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF QUALITATIVE INQUIRY. 2014. Córdoba, Argentina. *Revista de Ciencia y Técnica*. Disponível em: <<http://www.21.edu.ar/investigacion-ponencias-congreso-investigacion-cualitativa-ciencias-sociales.html>>. Acesso em: ago. 2015.

- MAZZA, Diana. El proceso de construcción de sentido en un enfoque clínico en sentido amplio. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, v. XI, n. 11, p. 93-113, 2015.
- PICHON-RIVIERE, Ernesto. *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2010.
- ROCKWELL, Elsie. *La experiencia etnográfica*. Historia y cultura de los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2011.
- SARLE, Patricia. La historia natural en la investigación cualitativa. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, v. IX, n. 21, p. 25-30, 2003.
- SCHON, Donald. *La formación de profesionales reflexivos*. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1994.
- SIRVENT, María Teresa. *Cultura popular y participación social*. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires). Buenos Aires: Miño y Dávila, 1999.
- SOUTO, Marta. La investigación clínica en ciencias de la educación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, v. XVII, n. 29, p. 57-74, 2010.
- TARACENA, Elvia. La construcción del relato de implicación en las trayectorias profesionales. *Perfiles Latinoamericanos*, n. 21, p. 117-141, Diciembre 2002.
- VARELA, Cristian. La entrada al terreno institucional. *Tramas*, México, n. 21, p. 219-237, 2004.
- WINNICOTT, Donald W. Objets transitionnels et phenomenes transitionnels. 1951. In: WINNICOTT, Donald W. *De la pediatrie a la psychanalyse*. Paris: Payot, 1969. p. 169-186.
- WINNICOTT, Donald W. *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa, 1986.

MARÍA SOLEDAD MANRIQUE

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina –CONICET–, Buenos Aires, Argentina
solemanrique@yahoo.com.ar

MARÍA FLORENCIA DI MATTEO

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires /Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina –CONICET–, Buenos Aires, Argentina
florenciadm@hotmail.com

LORENA SANCHEZ TROUSSEL

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires /Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina –CONICET–, Buenos Aires, Argentina
lorenalbs@hotmail.com

ARTIGOS

PEDAGOGIA DA VIGILÂNCIA: O JESUITA NA ALDEIA (SÉCULOS XVI E XVII)

MARCOS ROBERTO DE FARIA

RESUMO

Aprofundar a discussão acerca da prática jesuítica na província do Brasil no final do século XVI e início do XVII é a preocupação primeira deste artigo. Nesse caminho, resgatam-se alguns apontamentos a respeito dos instrumentos de vigilância que a chamada Contrarreforma pôs em cena, a fim de oferecer ao leitor as condicionantes históricas que perpassaram a atividade dos inicianos no período. Em seguida, faz-se uso de documentos pesquisados no Archivum Romanum Societatis Iesu e na Biblioteca Nazionale Centrale Vittorio Emanuele, ambos em Roma. Por meio dessa documentação, tem-se a intenção de instigar o leitor a uma nova perspectiva em relação à atuação dos jesuítas na América portuguesa, fundamentalmente porque a fonte de que se faz uso neste artigo ainda foi pouco explorada.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO • PEDAGOGIA • JESUÍTAS • BRASIL

THE PEDAGOGY OF VIGILANCE: JESUITS IN THE VILLAGE (XVI AND XVII CENTURIES)

ABSTRACT

This article aims primarily to discuss the Jesuit practice in Brazil in the late XVI and early XVII centuries. To this end, we employ the surveillance tools used by what was known as the Counter-Reformation to present the historical conditions that permeated the Ignatians' activities at the time. A new perspective on the role played by the Jesuits in Brazil is then presented based on documents researched at the Archivum Romanum Societatis Iesu and the Biblioteca Nazionale Centrale Vittorio Emanuele, both in Rome, sources which have been rarely used so far.

HISTORY OF EDUCATION • PEDAGOGY • JESUITS • BRAZIL

PÉDAGOGIE DE LA VIGILANCE: PRÉSENCE JÉSUIE DANS LES VILLAGES (XVI ET XVII SIÈCLES)

RÉSUMÉ

Cet article vise principalement à approfondir la discussion sur les pratiques des jésuites dans la province du Brésil à la fin du XVI et au début du XVII siècle. Le travail dans cette voie reprend d'abord des notes concernant les instruments de vigilance mis en place par le mouvement dit de la Contre-Réforme, afin d'éclairer le lecteur sur les conditions historiques qui façonnèrent l'activité des ignaciens pendant cette période. Il utilise ensuite certains documents appartenant aux collections de l'Archivum Romanum Societatis Iesu et de la Biblioteca Nazionale Centrale Vittorio Emanuele, toutes deux situés à Rome. Les sources utilisées dans cet article étant encore peu exploitées, par le biais de cette documentation, on entend inciter le lecteur à adopter une nouvelle perspective sur les activités des Jésuites em Amérique portugaise.

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION • PÉDAGOGIE • JÉSUITES • BRÉSIL

PEDAGOGÍA DE LA VIGILANCIA: EL JESUITA EN LA ALDEA (SIGLOS XVI Y XVII)

RESUMEN

Profundizar la discusión acerca de la práctica jesuítica en la provincia de Brasil a fines del siglo XVI e inicio del XVII es la primera preocupación de este artículo. En este sendero, se rescatan algunos apuntes con respecto a los instrumentos de vigilancia, que la llamada Contrarreforma puso en escena, para ofrecer al lector los condicionantes históricos que permearon la actividad de los ignacianos en dicho período. A continuación, se hace uso de documentos investigados en el Archivum Romanum Societatis Iesu y en la Biblioteca Nazionale Centrale Vittorio Emanuele, ambos en Roma. A través de esa documentación se tiene la intención de instigar al lector a una nueva perspectiva en relación a la actuación de los jesuitas en la América portuguesa, fundamentalmente porque la fuente utilizada en este artículo ha sido aún poco explorada.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN • PEDAGOGÍA • JESUITAS • BRASIL

SOBRE A “TECNOLOGIA CATÓLICA DE CONTROLE DO CORPO”¹ NOS SÉCULOS XVI E XVII



RECORTE CRONOLÓGICO DESTES ARTIGOS É DETERMINADO PELA PRESENÇA DE VÁRIOS

instrumentos de “ordenação” usados pela Igreja Católica para “colocar tudo em ordem”.² Dentre esses instrumentos estava o fortalecimento da “vigilância” que a Igreja contrarreformista evidenciou por meio das ordens religiosas do período, dentre as quais os jesuítas são a principal expressão. Penso que tratar dessa *vigilância* que a Igreja Católica pôs em cena é fundamental para trazer ao leitor a crise que se instalou na relação entre religião, poder e relações sociais nos séculos XVI e XVII. Por isso, neste artigo, discuto algumas questões que, avalio, são importantes para se conhecerem as ordenações dispostas pela “pedagogia da vigilância” católica nesse período. Assim, procuro destacar, inicialmente, alguns tópicos gerais a respeito do controle da religião sobre o corpo.

Enxergo nesse tema uma possibilidade de trazer ao leitor uma ideia a respeito dos modos usados pela Igreja contrarreformista para “vigiar” e “disciplinar” o indivíduo e suas relações sociais. Em seguida, trabalho com a documentação muito pouco explorada, pesquisada no Archivum Romanum Societatis Iesu – ARSI – e na Biblioteca Nazionale Centrale Vittorio Emanuele – BNCVE –, ambos em Roma.³ Trata-se de documentação importante para verificar a tese do acirramento da ortodoxia e da pedagogia da vigilância acenadas neste artigo.

¹ Expressão tomada de Hansen (2004, p. 25).

² Para Hansen, “ordem” é um conceito teológico-político que regula virtude e vício (2004, p. 26). É nesse sentido que deve ser tomado aqui.

³ Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – pela bolsa sanduíche em Roma, que tornou possível o acesso a documentos e textos indispensáveis para essa pesquisa.

Nessa direção, cabe perguntar: como se davam a vigilância e o controle sobre a “vida privada” e a sociabilidade nos séculos XVI e XVII? Referindo-se a esse período, Vigarello (2008) afirma que havia intenso trabalho da modernidade sobre as fronteiras do si mesmo, sobre as pulsões e os desejos: controle da polidez e da sociabilidade, polimento das violências, autovigilância dos gestos no universo do íntimo. A composição cotidiana, as maneiras, a sexualidade, os jogos, o espaço próximo, tudo isso se transformou (VIGARELLO, 2008).

Gélis (2008) concordou com essa tese, destacando o papel da Igreja da Contrarreforma, que, segundo ele, reforçou a desconfiança que o magistério já havia manifestado nos séculos medievais a respeito do corpo, “esta abominável veste da alma”. Corpo depreciado do ser humano pecador, pois se ouvia incessantemente dizer que era pelo corpo que ele corria o risco de perder-se. O pecado e o medo, o medo do corpo, principalmente o medo do corpo da mulher, retornaram como uma ladinha sob forma de precauções ou de condenações (GÉLIS, 2008).

Sabe-se, de acordo com Gélis (2008), que o *Corpo de Cristo* está no centro da mensagem cristã e o cristianismo é a única religião na qual Deus se inscreveu na história tomando forma humana: a religião do Deus encarnado (GÉLIS, 2008). Discutindo essa questão, Certeau (1987) afirmou que a pergunta “o que é o corpo?” atormenta o discurso místico desde o fim da Idade Média. De acordo com o autor, o cristianismo foi instituído sob a “perda de um corpo, o corpo de Jesus”. E a pergunta feita por Maria Madalena diante do túmulo vazio – “onde o colocaram?” – organizava o discurso apostólico de modo que os que criam continuavam perguntando: “onde estás?” – e, de século em século, perguntavam à história que passava: “onde o colocaram?” (CERTEAU, 1987).

Para Certeau (1987), nos séculos XVI e XVII, a oposição entre o corpo “político” e o corpo “místico” da Igreja, já perceptível ao fim da Idade Média, reforçou-se. A oposição atravessou também os ambientes católicos, marcados pela apologética antiprotestante – que ora privilegiava o caráter externo e visível da Igreja, ora procurava no “espiritualismo” um contraponto à politização do Estado ou do mundo. Assim, no século XVII, a “venerável palavra” *contemplativi* ou *spirituali* aparece sempre em numerosos títulos:

Jardim des Contemplatifs (1605), Philosophie des Contemplatifs (1618), De contemplatione divina (1620), Vie della contemplazione (1626), Tratado de vida contemplativa (1627), Sospiri profondi dell’anima contemplativa (1651), Les Contemplations (1654), Tractatus brevis de vita contemplativa (1663), ecc. (CERTEAU, 1987, p. 142)

A persistência do “espiritual”, que reportava a São Paulo, era, então, ainda mais fortemente manifesta (CERTEAU, 1987).

Como consequência dessa “persistência do espiritual”, é possível dizer, juntamente com Gélis (2008), que, para todos aqueles que procuravam assemelhar-se ao Cristo, o corpo era, ao mesmo tempo, o maior obstáculo, o maior inimigo e o meio de acompanhar o Redentor: “o corpo que é preciso vencer”. Clamava Inácio de Loyola:

Eu não sou mais do que um estrume; devo pedir a Nosso Senhor que na minha morte meu corpo seja jogado no lixão para que seja devorado pelas aves e cães. [...] Não é isso que devo desejar como castigo dos meus pecados?

A imagem, tão espalhada no século XVII, do “homem de bem, Jó”, coberto de chagas infectas e fedorentas, humilhado em seu monturo, traduz bem tudo o que esse “saco de imundícies”, que era o corpo, podia inspirar aos místicos. Uma atitude como essa em relação ao corpo ia de par com a condenação das doçuras e prazeres da vida. Aliás, essa atitude não era outra coisa senão uma morte camuflada. A morte já estava na vida (GÉLIS, 2008).

O corpo deveria, portanto, ser constantemente vigiado e disciplinado.

Dormir no chão duro da cela, “como verdadeiro penitente”, vestir uma roupa de tecido grosseiro, rugosa e remendada, acrescentar a ela um ou dois cilícios que corroem a carne, levantar-se de noite para aplicar-se a disciplina com chibata ou com açoite são vias ordinárias pelas quais eles pretendiam superar os desvios do corpo. (GÉLIS, 2008, p. 60-61)

Essas práticas estavam, por assim dizer, bastante próximas ao que Inácio aplicava ao seu próprio corpo e ao que se praticaria nas casas jesuíticas que doravante iriam se espalhar pelo mundo nesse período.

Para castigar o corpo que ardia, extinguir o fogo da concupiscência, vencer a carne que se abrasava, muitas vezes não havia outro recurso senão a imersão na água fria; só ela podia extinguir o incêndio que ameaçava destruir a pessoa. Por ocasião de sua estada em Paris, em meados do século XVI, Inácio de Loyola mergulhou em uma água gelada com a intenção de mortificar não a sua própria carne, mas a de um devasso com o qual havia cruzado no caminho. E proclamou em alto e bom som que ficaria lá até que esse pecador impenitente renunciasse à sua paixão criminosa (GÉLIS, 2008).

Para Gélis (2008), tudo na conduta do santo deveria, pois, levar a *imitatio Christi*: cada intenção, cada comportamento, tudo era calcado

em um episódio da morte redentora do Filho de Deus. Assim, Rita de Cássia definiu em sua cela sete lugares que correspondiam às sete grandes etapas da Paixão para reviver mais de perto o que Jesus viveu. Duas constantes eram perceptíveis nesses comportamentos vividos como o cumprimento extremo da escatologia da salvação. Primeiramente, a ideia de que estamos na Terra para sofrer e que é preciso fazer o sofrimento entrar na nossa “regra de vida”. No entanto, esse sofrimento constantemente aguilhoado deveria igualmente trazer testemunho: ele não interessava, a não ser que se falasse dele, a não ser que outro qualquer falasse dele, seja durante a vida do santo, seja depois de sua morte. O martírio dos tempos modernos desenrolava-se sob o olhar do outro e, aqui, o papel desse outro era essencial, pois ele garantia a transmissão dos fatos e lhes dava sentido. Era essa relação que fazia o corpo martirizado do místico tornar-se “imagem sensível” do Corpo de Cristo (GÉLIS, 2008).

Tomando sua parte nos sofrimentos de Cristo, encarnando assim o corpo sofredor da Igreja, os santos pensam menos em sua própria salvação do que na salvação dos outros. É pelos outros que eles aceitam o inaceitável e suportam o insuportável; e, imitando a Cristo, eles se veem por sua vez redentores. Esta encarnação da Igreja universal manifesta-se particularmente nos momentos de crise que a Instituição atravessa. (GÉLIS, 2008, p. 85)

Com esse espírito dos que “suportam o insuportável” e essas tentativas de ordenamento das práticas religiosas e de disciplina do corpo, os anseios religiosos do século XVI conviveram com o reforço da *Devotio* moderna⁴ que se encontrava dentro de um amplo movimento de “Reforma” entre o final da Idade Média e o início da Idade Moderna. Esse movimento impulsionaria o surgimento de novas ordens e congregações (como os jesuítas). A *Devotio* pode ser encarada como reação ao pessimismo que acompanhou o século XIV (Peste Negra e Cisma do Ocidente). Com ênfase na espiritualidade prática, em uma liturgia sem fausto e na volta às fontes cristãs, a *Devotio* era o mais influente movimento espiritual na Igreja do final da Idade Média (KARNAL, 1998).

Os jesuítas, como não poderia deixar de ser, reproduziram os ideais de seu fundador. Tais ideais estavam, por assim dizer, em sintonia com a ambiência desse período. Neste artigo veremos que esse ideário atravessou o oceano e determinou as práticas nas aldeias dos índios da América portuguesa. Vejamos como isso se deu e como afetou a vida dos próprios inacianos e imprimiu o reforço da pedagogia da vigilância sobre os nativos.

4

“A chamada ‘Devotio moderna’ tem as raízes mais profundas na região flamenga, especialmente entre os chamados ‘irmãos de vida comum’, aprovados como congregação em 1395. Desse grupo saiu Tomás de Kempis, possivelmente o autor da obra básica dessa postura, *Imitação de Cristo*” (KARNAL, 1998, p. 46, nota).

É PRECISO VISITAR O BRASIL: ANÁLISE DE DUAS VISITAS À PROVÍNCIA (1583 E 1607)

Em sintonia com o que já foi destacado – sobre as implicações da Contrarreforma em relação ao corpo –, é pertinente ressaltar como se deu a relação dos inacianos com as “tentações” que a aldeia representava para o padre. A fim de verificar como se deu a relação do jesuíta com as práticas no âmbito das aldeias, cabe conhecer parte da documentação que diz respeito à temática deste artigo, produzida a partir de duas visitas à província do Brasil ordenadas por Roma nesse período: uma em 1583 e outra em 1607. Vamos aos documentos, pois.

Durante o período no qual Padre José de Anchieta foi provincial, realizou-se a *Segunda Visita à Província do Brasil*.⁵ De acordo com Leite (1938-1949), desde 1574 se pedia novo visitador para o Brasil, e que fosse “pessoa de importância”. O indicado para tal empresa foi Pe. Cristóvão de Gouveia (1542-1622): mestre em artes, natural de Porto, entrou na Companhia no dia 10 de janeiro de 1556. Estudou em Coimbra e Évora e ocupou os cargos de mestre dos noviços e reitor do Colégio de Bragança, da Universidade de Évora e do Colégio de Santo Antão de Lisboa, além de vice-reitor de Coimbra (LEITE, VIII, 1938-1949).

Um dos documentos produzidos ao final da visita do padre Gouveia à província do Brasil foi o chamado “regimento das aldeias”. O *regimento* era dividido em cinco grandes seções. Em primeiro lugar, previa regras para o conjunto dos jesuítas da província: 22 parágrafos *Para lo general de la província*, concernindo, por exemplo, aos horários, à formação, à correspondência. Depois o *regimento* enfocava regras particulares conforme os diferentes lugares onde se podiam encontrar os jesuítas da província: o colégio, as capitâneas, a aldeia e as missões. Essa mistura entre os termos jesuíticos (colégios e missões) e os termos especificamente brasileiros (capitania e aldeia) é emblemática do procedimento que presidiu à elaboração desse *regimento*: adaptar o espírito da Companhia (CASTELNAU-L’ESTOILE, 2006).

O papel da visita de Gouveia era, também, o de unificar as práticas espirituais. Para ajudar o jesuíta a alcançar sua salvação, o *regimento* deveria ajudá-lo a não cair em pecado. Era preciso, portanto, limitar as oportunidades, especialmente evitando-se a solidão de qualquer jesuíta (CASTELNAU-L’ESTOILE, 2006).

Desenhava-se, então, pelo *regimento*, uma espécie de clausura imaginária constituída pelo olhar do companheiro sempre presente. Observe-se o excerto:⁶

Não se mande de ordinário ninguém fora da casa sem companheiro, sem licença especial do padre provincial, *nem por fora se apartem um do outro por distância em que não se possam ver um ao outro*, a não ser por uma grande necessidade, e quando retornarem

⁵ A *Primeira Visita à Província do Brasil* ocorreu em 1566 e teve como visitador Pe. Inácio de Azevedo. Para conhecer as instruções passadas pelo geral da Companhia, Pe. Francisco de Borja, ao visitador, conferir *Monumenta Historica Societatis Iesu* – MHSI (1960, p. 323-329).

⁶ Os originais dos documentos citados a seguir encontram-se no ARSI e na Biblioteca Nazionale Centrale Vittorio Emanuele, ambos em Roma. Na transcrição de tais documentos, foram respeitados o idioma, a grafia, as abreviaturas e a pontuação dos originais de que me valho.

à casa que prestem contas disso ao superior. (*Para lo general de la Provincia*, §9, ARSI, *Brasilia Epistolae* – Bras. – 2, fl. 141, grifos meus)

O documento insistia na manutenção da disciplina religiosa e da devoção nesse “lugar de tentações” que era a aldeia. Veja-se:

Que os superiores façam todo o possível para que os nossos se conservem em toda a disciplina religiosa de nosso Instituto e que procurem aumentar nas aldeias os exercícios espirituais e a devoção. (*Para las Aldeas*, §4, ARSI, Bras. 2, fl. 146)

O pecado da carne era, contudo, a mais forte tentação aos missionários. Nesse sentido, o inimigo declarado era a mulher índia, encarnação daquele pecado. Aqui o olhar do outro era solicitado a fim de pôr em prática o que chamo de “pedagogia da vigilância”. Repare-se:

E na medida do possível que eles *não falem na portaria nem na igreja com mulheres detendo-se com elas sem que esteja presente uma outra pessoa da casa ou de fora* e que eles não saiam de casa na aldeia sem companheiro, nem nelas fiquem sem ele, enquanto for possível. (*Para las Aldeas*, §4, ARSI, Bras. 2, fl. 146, grifos meus)

De acordo com as prescrições do *regimento* de Gouveia, o corpo era passível de disciplina e merecia ser castigado; era ainda um corpo que não podia se aproximar do “corpo da índia” e que, conforme veremos em excertos seguintes, não podia “dançar” e fazer “bailes de noite”, que não podia ficar sozinho e que, por fim, deveria ser enterrado de acordo com os princípios cristãos.

Gouveia determinava, ademais, que as índias não se aproximassem da casa dos inacianos à noite e, uma vez mais, solicitava a presença do outro:

Quando for de noite, fechem-se as portas da casa que dão para fora, e o Superior logo recolha as chaves e não se sirvam de índias para trazer água, nem consintam que venham de noite com esmolos à portaria, e, se vierem, não vá um só recebê-las. (*Para las Aldeas*, §5, ARSI, Bras. 2, fl. 146, grifos meus)

O momento da refeição também era de práticas piedosas. Assim, antes das mesmas, determinou Pe. Gouveia: “ao princípio da mesa leia-se sempre um capítulo de Gerson ou livro pio, e à noite, acabada a ceia, o Martirológico, em vulgar” (*Para las Aldeas*, §8, ARSI, Bras. 2, fl. 146).

O missionário era, por definição, aquele que se ocupava em buscar sua própria salvação na redenção de seu próximo. No caso da aldeia,

esse próximo era o índio. Salvar o índio era, no modo de entender do missionário, fazê-lo abandonar seus costumes “diabólicos” e impor-lhe o temor e a civilidade. Tal empresa se faria, acima de tudo, pela educação do corpo e dos sentidos. Nesse sentido, o *regimento* desenvolveu uma *pedagogia religiosa* destinada ao índio, baseada no princípio da repetição. O jesuíta sabia usar, e muito bem, dos artifícios retóricos do gesto e da fala. A oração, a missa e a doutrina cotidianas eram, por assim dizer, representadas para os índios como teatro pedagógico que lhes ensinava ao que deveriam aspirar. Assim, todos os dias, antes de ir trabalhar, os nativos deveriam assistir à oração, à missa e à doutrina. Acompanhe-se:

Terminada a oração, que se diga uma Missa para que os índios possam ouvi-la antes de ir tomar seu serviço e antes ou depois da Missa que se lhes faça a doutrina por um tempo curto, mais ou menos um quarto de hora, repartindo o diálogo de modo a ensiná-lo inteiro ao menos uma vez na semana, e à tarde tanto na semana como aos domingos, que se ensinem as orações da doutrina e que se tome um pouco de tempo para particular instrução daqueles que devem ser batizados, casar-se ou comungar de novo. (*Para las Aldeias*, §10, ARSI, Bras. 2, fl. 146)

Gouveia certamente já havia tido notícias de que os padres costumavam castigar os índios nas aldeias e por isso recomendava não mais fazê-lo:

Havendo moços de escola os ensinarão por espaço de hora e meia, pela manhã como pela tarde, a ler e escrever e depois disso, cantar aos que parecerem que têm habilidade para isso, havendo quem o saiba fazer, mas não os castiguem por sua mão. (*Para las Aldeias*, §11, ARSI, Bras. 2, fl. 146)

As consequências dessas determinações do visitador atingiam fortemente os costumes indígenas que agora já estavam substituídos pelos cristãos. Observe-se como se dava aqui o controle das práticas dos índios por meio dos princípios contrarreformistas de disciplina sobre as práticas coletivas:

Quitem-se os maus costumes dos índios, como haver excessos nos vinhos e bailes de noite. E os bons se conservem, como dizer a salve aos sábados e as disciplinas e procissões da quaresma e, ao menos nas quatro principais festas, se houvesse Missa cantada para consolo dos índios e aumento da Cristandade. (Para las Aldeias, §12, ARSI, Bras. 2, fl. 146. Grifos meus)

Veja-se no excerto seguinte que, até mesmo em suas casas, os índios eram vigiados. Aqui o Geral em Roma, Pe. Claudio Aquaviva,⁷ acrescentava a determinação de não irem os jesuítas sozinhos àquelas casas: “As casas dos índios se visitarão uma vez por semana ou mais se for necessário. Que os nossos se vão acompanhados”⁸ (*Para las Aldeias*, §14, ARSI, Bras. 2, fl. 146. Grifos do original).

As determinações eram minuciosas e não havia como o índio escapar da pedagogia da vigilância aplicada pelos padres, pois os nativos eram obrigados à confissão. Como já havia a presença de um livro de registro, os índios estavam todos catalogados: não havia mais como se esconder. É interessante registrar também que os padres não podiam ser padrinhos dos índios. Confira-se:

Trabalhem muito que se confessem os índios algumas vezes no ano e ao menos pela Páscoa estejam todos confessados e os que forem capazes possam comungar [...] E tenham particular conta com os catecúmenos, instruindo-os para o batismo, e *quando batizarem alguns, inscreva-os em um livro que para isto haverá, e o dia e ano em que se batizaram. Os padrinhos não sejam da Comp^a*, mas sim algum velho principal e virtuoso da mesma Aldeia. (*Para las Aldeias*, §15, ARSI, Bras. 2, fl. 146. Grifos meus)

Até no momento da morte o corpo do índio era controlado pelos padres. Era preciso garantir o “enterro cristão” a fim de se evitarem rituais condenáveis pelos inacianos. A vida do índio, agora cristão, passava a ser vigiada desde o nascimento até o enterro. Havia lugares privilegiados para alguns defuntos e, ainda mais, o índio não podia nem passar de uma aldeia a outra sem pedir licença:

Não enterrarão dentro das igrejas das Aldeias a nenhum índio sem licença do Superior da casa ou Colégio a que estão anexas, salvo se forem alguns principais e suas mulheres, ou beneméritos da Igreja. Nem consintam sem a mesma licença passar-se os índios de uma aldeia para outra. (*Para las Aldeias*, §18, ARSI, Bras. 2, fl. 147. Grifos meus)

O visitador estabeleceu que os superiores se aproximassem de alguns índios para falar-lhes dos mistérios divinos. Recorrendo à experiência, Gouveia estava convencido de que essa prática valia mais que a pregação na igreja:

Tenham momento os superiores de mandar chamar de quando em quando alguns índios, especialmente os velhos, e pratiquem com eles familiarmente de Deus, dos mistérios da vida de Cristo, criação do mundo e vida dos Santos, por se ter por experiência que disto se tira

7

De acordo com Assunção (2004), Pe. Cláudio Aquaviva foi eleito Geral da Ordem em primeiro escrutínio em 1581. Contava nessa época com apenas 37 anos de idade. Permaneceu no cargo até 1615. Com atenção voltada para o corpo de missionários, redigiu diversas exortações, instruções e cartas, salientando a importância do progresso da Companhia e a necessidade de continuar trilhando os caminhos da perfeição e da renovação do espírito.

8

Nos excertos do *regimento*, “tudo o que está riscado por baixo foi acrescentado em Roma pelo N. P. Geral” (ARSI, Bras. 2, fl. 148).

grande proveito e se faz mais com isso que com os sermões ordinários da igreja. (*Para las Aldeias*, §19, ARSI, Bras. 2, fl. 147)

De acordo com Castelnau-L'Estoile (2006), o *regimento* confirmava, portanto, o lugar da aldeia na província, definindo aos missionários os meios de realizar ali sua salvação e a dos índios. Esse documento de uso interno da Companhia levava também em consideração o mundo exterior – no caso, a sociedade colonial e os poderes políticos e religiosos –, pois a aldeia não era somente um espaço religioso, mas fundamentalmente um “*espaço político*”, uma unidade administrativa onde viviam os índios “livres”, e um “*espaço econômico*”, o lugar onde se concentrava uma força de trabalho. Porém, apesar de evidentes tentativas conciliadoras, o *regimento* não conseguiu resolver a questão do lugar da aldeia na sociedade colonial, o que explica as dificuldades das aldeias jesuítas na década seguinte (CASTELNAU-L'ESTOILE, 2006). Como as dificuldades permaneceram, Aquaviva mandou visitar a província do Brasil novamente.

A *Terceira Visita à Província do Brasil* iniciou-se no ano de 1607. Como visitador, Roma determinou Pe. Manuel de Lima, professor da Universidade de Évora. Lima chegou ao Colégio de Pernambuco em dezembro de 1607, como consta do excerto abaixo copiado:

Terceira Visita do Pe. Manuel de Lima visitador-geral desta Pr^a do Brasil – Aos 3 dezembro de 607 chegou o Pe. Manuel de Lima da Comp^a de Iesu professo de quatro votos ao Coll^o de Pernambuco por mando de N. R. P. G. Cláudio Aquaviva visitar esta Prov^a do Brasil, trazendo por companheiro da Visita o Pe. Jacome Monteiro e quatro irmãos, dos quais deixou três em Pernambuco aprendendo a língua. (BNCVE, *Fondo Gesuitico* – Ges. – 1255 [14]. Grifos meus)

De acordo com Pompa (2003), a visita de Lima constituiu um complemento do *regimento* de Gouveia. Escritas em um momento de profunda renovação espiritual das missões,⁹ as regras de Lima iam todas na direção de fechar o espaço das aldeias para o mundo externo: por exemplo, isolavam os próprios missionários da população indígena, principalmente feminina (POMPA, 2003). Também se estabelecia, assim como já havia sido feito por Gouveia, a pedagogia da vigilância por meio de regras rígidas destinadas, sobretudo, aos próprios inácianos. Vamos, portanto, às determinações deixadas pelo visitador.

As primeiras determinações deixadas por Lima ao final da visita referiam-se aos colégios. Repare-se que se destacavam nessas assertivas a questão da ocupação com coisas do “Espírito” e a crítica às ocupações “temporais” dos padres. Já no primeiro parágrafo, o visitador demonstrava preocupação com a “reformação do Espírito”: “Com toda a diligência

9

“O documento principal emanado pelo padre Aquaviva neste sentido leva o significativo título de *De renovacione spiritus*” (POMPA, 2003, p. 73, nota).

se executem as ordens de N. R. P. G. e em particular as que tratam da reformação do Espírito” (*Para os Colégios*, §1, BNCVE, Ges. 1255 [14]).

No excerto seguinte, o visitador insistia na questão da “formação” espiritual:

Procure-se quando for possível que além do coadjutor espiritual, haja em cada Coll^o um padre de autoridade que possa ajudar ao superior no meneio do Coll^o e formação em o espírito. (*Para os Colégios*, §3, BNCVE, Ges. 1255 [14])

Reforçando ainda mais a “persistência do espiritual”, no quarto parágrafo havia uma advertência aos superiores: que buscassem a perfeição dos súditos e não se ocupassem das “coisas temporais”:

Como o bem espiritual dos súditos dependa tanto do espírito dos superiores, sério se adverte aos superiores que procurem mostrar que de verdade *busquem a perfeição dos súditos que é o principal de seu ofício [...] e dar governação das coisas temporais ao ministro e procurador.* (*Para os Colégios*, §4, BNCVE, Ges. 1255 [14]. Grifos meus)

Já o parágrafo 16¹⁰ ordenava que se aprendesse a língua da terra no próprio colégio, e não na aldeia, como defendia Gouveia. Repare-se que esse é um exemplo interessante de acirramento dos “modos de vigiar” e de tentar preservar a “vocação” dos padres por parte do centro da Ordem em Roma:

Os noviços, acabado o primeiro ano de provação, aprenderão a língua, para o que ordenamos haja no noviciado certo tempo em que [...] *leiam, o que nos pareceu muito saudável para a conservação do Spiritu, o que facilmente perderiam metidos nas Aldeias*, acabados os dois anos. (*Para os Colégios*, §16, BNCVE, Ges. 1255 [14]. Grifos meus)

Os fragmentos seguintes fundavam com detalhes a pedagogia da vigilância que o visitador organizou para as atividades dos inicianos. O parágrafo 17 insistia na mesma questão já apontada: “Não mandarão às Aldeias os que acabam o noviciado, senão depois que tiverem dois anos do Colégio”. O parágrafo 23 restringia o acesso a certos lugares das casas dos inicianos: “Na cozinha e outras oficinas e casa não entrem mais escravos ou índios que aqueles que para os tais ofícios forem destinados”. O número 29 diz respeito ao andar desacompanhado: “De tal maneira se guarde a ordem de N. R. P. G. acerca de os nossos irem ou virem acompanhados das Aldeias”. O número 35 destacava a questão da instrução na “doutrina cristã” dos que viviam nas “roças” dos inicianos: “Façam

10

Os dois parágrafos que se referiam às festas (11 e 14) estão rabiscados, o que os tornou ilegíveis em grande parte no documento original, tornando possível apenas saber o assunto. Para mim, ficou claro que se tratou de censura.

os superiores toda a diligência para que a gente que reside em nossas roças e fazendas seja bem instruída na doutrina cristã”. Já o número 36 ressaltava a disciplina e a vigilância que imperava nas casas jesuíticas. Veja-se que se estabelecia uma espécie de “solidariedade” no processo de vigilância, ou seja, um deveria tomar conta do outro, sempre: “Assim nos Colégios como nas Capitânicas *não virão abrir de noite a porta sem levarem consigo companheiro*” (BNCVE, Ges. 1255 [14]. Grifos meus).

O excerto seguinte destaca as determinações referentes aos estudos. Acompanhe-se que as resoluções dirigidas aos estudantes deixavam claro que não se admitiam “abusos” e “exageros” nas atividades acadêmicas. O visitador também ordenou a respeito das propinas, gratificação que o doutorando das universidades europeias dava aos *lentes*¹¹ pela sua intervenção e presença na solenidade do doutoramento, como se pode verificar a seguir:

1. Faça-se na sala dos estudos um lugar para hóspedes e religiosos e não se assentem nos assentos de mestres em artes [...].
4. *Não se dê grau de mestres em artes senão àqueles que derem propinas*, salvo quando algum por pobre houvesse deles com doação dos mesmos mestres.
5. O grau de mestre em artes, havendo-se de dar (o que se não fará sem justa causa) antecipado aos mais; dê-se com solenidade na sala e com todas as cerimônias que se costumam usar.
6. *Os nossos examinados sejam retos nos votos e não deem “cum maxima Laude”, senão aos que julgarem a merecem [...]* assim com os nossos irmãos, como com os mais estudantes [...].
9. Guardem o estatuto geral das Universidades e não tirem o barrete aos cursistas. (*Para os estudos*, BNCVE, Ges. 1255 [14]. Grifos meus)

Ainda sobre as determinações respeitantes aos estudos, o documento explicitava a pedagogia da vigilância sobre as manifestações que se praticavam no espaço acadêmico. Para o visitador, nas apresentações não se deveriam vestir moços como mulheres, “mas como ninfas”. Adiante, permitia-se a música, mas proibia-se a dança. Confirmam-se as curiosas prescrições:

10. *Não se façam tragédias que obriguem a fazer teatros fora dos estudos.*
11. *Nas obras que se fizerem não se vistam moços como mulheres, mas como ninfas, alevantada a roupa em um palmo do chão.*
12. O ministro nos atos públicos e quais quer outros literários, não tem lugar particular, estando o Reitor no Coll^o.
13. Guarde-se a Visita do Pe. Cristóvão de Gouveia no que toca à solenidade de tirar os santos nas classes com música, à qual deve ser moderada. Mas *não se admitam danças.*

11

Eram assim chamados os professores de teologia moral, que também eram conhecidos como “lentes de casos de consciência”.

No começo do século XVII, havia no Brasil três professores que se encaixavam nesse perfil, cada qual nos três maiores colégios, da Bahia, do Rio de Janeiro e de Pernambuco. A visita de Pe. Manuel de Lima ordenava que houvesse pelos menos conferência semanal de casos de consciência, meia hora de cada vez (LEITE, VII, p. 180).

14. Não se começará o curso se não houver 15 de fora e o número dos nossos que o Pe. Provincial julgar ser bastante para ocupar um mestre três anos. (*Para os estudos*, BNCVE, Ges. 1255 [14]. Grifos meus)

No décimo parágrafo expunha-se a pedagogia da vigilância que deveria ser colocada em prática entre os próprios inacianos ao os obrigarem a devolver as chaves ao superior quando fossem à “portaria”. A presença do “outro” era também recomendada, assim como o foi por Gouveia. Assim, dizia: “Guardem a ordem que deixamos em geral de *irem acompanhados à portaria* depois das aves-marias, e *levarem [...] as chaves ao superior*” (*Para as aldeias*, §10, BNCVE, Ges. 1255 [14]. Grifos meus).

O fragmento seguinte é muito interessante porque explicitava a espécie de penitência aplicada nas aldeias:

Os superiores das Aldeias podem e devem dar penitências aos que nela estão, como *comer no chão e dizer a culpa* [...] e executem o costume da Comp^a de dizerem entreano algumas vezes a culpa que faltou das regras. (*Para as aldeias*, §12, BNCVE, Ges. 1255 [14]. Grifos meus)

O excerto abaixo reproduzido refere-se ao “falar com as índias” e novamente era invocada a presença do “outro” em uma espécie de “solidariedade na vigilância”. Confira-se:

Nenhum dos nossos que residem nas Aldeias fale com alguma índia, ainda que seja nas igrejas, sem levar companheiro de casa. E o melhor será falar da varanda ou à porta, quando o negócio de si o pedisse. (*Para as aldeias*, §13, BNCVE, Ges. 1255 [14]. Grifos meus)

No parágrafo transcrito adiante, o visitador insistia na restrição da presença da índia em “ministérios” que deveriam ser sempre ocupados pelos “moços”:

Não se admita o costume que há em algumas Aldeias de trazerem água as índias moças para aguarem as igrejas quando as varrem, mas far-se-á este ministério por índios moços, o que também se devia guardar no trazer da água para o serviço de casa. (*Para as aldeias*, §16, BNCVE, Ges. 1255 [14]. Grifos meus)

O parágrafo seguinte voltava à questão da clausura que deveria haver nas casas e cubículos ocupados pelos inacianos: “Importa muito nas nossas Aldeias haja mais clausura do que há no que toca a nossas Casas e que as janelas dos cubículos tenham todas grades” (*Para as aldeias*, §17, BNCVE, Ges. 1255 [14]).

As normas eram tão minuciosas que nem mesmo as roupas dos inacianos foram esquecidas pelo visitador: “A roupa dos nossos que residem nas Aldeias se não dê a lavar senão por ordem do Superior” (*Para as aldeias*, §18, BNCVE, Ges. 1255 [14]).

É interessante sopesar a vigilância que se estabeleceu para as vestes dos inacianos e perguntar: e quando o superior se ausentava, em que estado ficariam? É uma questão interessante para se pensar a respeito do cuidado (ou da falta de) com o corpo e com as vestes para o jesuíta.

A meu ver, a recomendação que aparecia no excerto seguinte expressava a preocupação referente à fuga dos índios das aldeias, motivo pelo qual não podiam levar consigo suas mulheres quando saíssem. De acordo com o texto, “Quando os índios forem servir os brancos não lhes consentam em nenhum modo levarem suas mulheres” (*Para as aldeias*, §20, BNCVE, Ges. 1255 [14]). O casamento dos índios também não escapava da “vigilância” disposta pelas determinações do visitador: “Não se casem índios forasteiros de outras Capitânicas nas nossas Aldeias” (*Para as aldeias*, §21, BNCVE, Ges. 1255 [14]).

No parágrafo 22, o visitador recorria à “experiência” para recomendar aos inacianos que, “Quando os índios forem com suas famílias fazer alguma pescaria, não vão os nossos com eles, por evitar muitos inconvenientes que a experiência tem mostrado” (*Para as aldeias*, §22, BNCVE, Ges. 1255 [14]).

O fragmento seguinte falava da prática do “descimento” dos nativos do sertão para o litoral e novamente se evidenciava a preocupação com a fuga dos nativos das aldeias: “Não consentam que quando os *nossos padres vão ao sertão buscar gentio*, levem suas mulheres os índios” (*Para as aldeias*, §23, BNCVE, Ges. 1255 [14]. Grifos meus).

Ao final do texto do Visitador estavam os seguintes dizeres:

Manuel de Lima.

Esta Visita está aprovada pelo Pe. Geral.

Ant^o Mascarenhas. (BNCVE, Ges. 1255 [14])

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Penso que a discussão a respeito da postura da Igreja da Contrarreforma com relação ao corpo e às práticas dos indivíduos nesse período é fundamental para se pensar o processo “civilizador” que o catolicismo pôs em cena nos séculos XVI e XVII por meio do que chamei de pedagogia da vigilância. Tal processo determinava o “modo de proceder” jesuítico, principalmente quando esse “modo” se encontrava com uma “humanidade” diferente, como foi o caso dos índios do Brasil.

Nesse sentido, defendo que a aldeia é um espaço fundamental para discutir a identidade da missão jesuítica no período sobre o qual

me ocupei neste estudo. A meu ver, era justamente na aldeia que o padre inaciano ocupava um lugar de poder que certamente não alçaria em outros lugares. Vilipendiado e criticado por alguns superiores, o trabalho na aldeia aparecia como uma atividade na qual muitos inacianos enxergavam a “identidade” da missão e que defendiam, enquanto outros “rogavam com lágrimas” para serem retirados dali.

Penso, por conseguinte, que é ingênuo tentar constituir a história dos jesuítas no Brasil colonial se não se considera sua atividade na aldeia e não se leva em conta o “lugar de poder” que o jesuíta tinha aí. Digo isso porque a própria fonte jesuítica disponível nos arquivos pesquisados e que foi utilizada neste artigo quase não tratava do trabalho dos padres com os portugueses nas cidades ou com os alunos nos colégios. Por exemplo, era pela atividade dos jesuítas na aldeia que se definia parte do currículo que “formaria” os futuros padres. Na visão de boa parte dos clérigos da província do Brasil, sem as aldeias a missão jesuítica perderia seu significado em terras brasílicas. Como gostavam de dizer: “foi para isso que fomos enviados”, para atuar na “conversão” dos “gentios”. Era essa a “paixão” que movia grande parte dos inacianos que por aqui estiveram nos séculos XVI e XVII. Ainda que Roma, com sua pedagogia da vigilância, não se cansasse de restringir o que se praticava ali e de ver na aldeia um “lugar perigoso” para a “vocaçãõ” inaciana, os jesuítas da província do Brasil a defendiam e viam na aldeia a “justificativa” da missão nessas terras.

Na minha percepção, portanto, a aldeia era, ao mesmo tempo, céu e inferno, lugar de “salvaçãõ” para alguns e lugar de “perdiçãõ” para outros. Indubitavelmente, contudo, era o principal espaço jesuítico na Colônia no período pesquisado.

É possível afirmar, por fim, que a “campanha pedagógica contrarreformista” colocou em cena a pedagogia da vigilância por meio de um rígido controle sobre as práticas dos indivíduos no período. No caso da América portuguesa, isso se fez fundamentalmente na aldeia. A intenção deste artigo foi, pois, aproximar o leitor desses fundamentos e da ambiência que provocou e tornou possíveis os embates desse tempo.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Paulo. *Negócios jesuíticos: o cotidiano da administração dos bens divinos*. São Paulo: Edusp, 2004.

CASTELNAU-L'ESTOILE, Charlotte. *Operários de uma vinha estéril: os jesuítas e a conversão dos índios no Brasil – 1580-1620*. Bauru: Edusc, 2006.

CERTEAU, Michel de. *Fabula mística: la spiritualità religiosa tra il XVI e il XVII secolo*. Bologna: Il Mulino, 1987.

GÉLIS, Jacques. O corpo, a Igreja e o sagrado. In: VIGARELLO, Georges (Dir.). *História do corpo: da renascença às luzes*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 19-130.

HANSEN, João Adolfo. *A sátira e o engenho: Gregório de Matos e a Bahia do século XVII*. 2. ed. rev. São Paulo; Campinas: Ateliê; Editora da Unicamp, 2004.

KARNAL, Leandro. *Teatro da fé: representação religiosa no Brasil e no México do século XVI*. São Paulo: Hucitec, 1998.

LEITE, Serafim da Silva. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1938-1949. 10 v.

POMPA, Cristina. *Religião como tradução: missionários, tupi e tapuia no Brasil colonial*. Bauru: Edusc, 2003.

VIGARELLO, Georges. Introdução. In: VIGARELLO, Georges. *História do corpo: da renascença às luzes*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 15-18.

ARQUIVOS E FONTES CONSULTADOS

Archivum Romanum Societatis Iesu, *Brasília Epistolae*, Roma.

Biblioteca Nazionale Centrale Vittorio Emanuele, *Fondo Gesuitico*, Roma.

Monumenta Historica Societatis Iesu, *Monumenta Brasiliae IV (1563-1568)*, Roma.

MARCOS ROBERTO DE FARIA

Professor da Universidade Federal de Alfenas – Unifal –, Alfenas,
Minas Gerais, Brasil
marcosfaria07@yahoo.com.br

ARTIGOS

O CATECISMO DE MONTPELLIER E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NO BRASIL IMPERIAL

JUAREZ JOSÉ TUCHINSKI DOS ANJOS

RESUMO

Partindo da hipótese que os catecismos católicos, na interpretação dada ao quarto mandamento, colocavam em circulação representações sobre a educação da criança pela família, o objetivo deste artigo é identificar como tal educação era concebida no Catecismo de Montpellier, a fim de compreender de que modo ela servia aos interesses do Estado Regalista no Brasil Imperial.

CATECISMOS • EDUCAÇÃO • BRASIL • SÉCULO XIX

THE CATECHISM OF MONTPELLIER AND CHILDREN'S EDUCATION IN BRAZIL IMPERIAL

ABSTRACT

Based on the assumption that the catholic catechisms, in its interpretation of the fourth commandment, brought to light representations of children's education in the family, the aim of this article is to identify how such education was conceived in the Catechism of Montpellier in order to understand how it served the interests of the Regalist State in the Imperial Brazil.

CATECHISMS • EDUCATION • BRAZIL • XIX CENTURY

LE CATÉCHISME DE MONTPELLIER ET L'ÉDUCATION DES ENFANTS À L'ÉPOQUE DU BRÉSIL IMPÉRIAL

RÉSUMÉ

L'interprétation du quatrième commandement que les catéchismes catholiques, mettaient en circulation sur les représentations de l'éducation familiale des enfants sert d'hypothèse à cet article que vise à identifier comment une telle éducation était conçue par le Catéchisme de Montpellier, afin de comprendre de quelle façon elle servait les intérêts de l'Etat Régaliste à l'époque du Brésil Impérial.

CATÉCHISMES • ÉDUCATION • BRÉSIL • XIX SIÈCLE

EL CATECISMO DE MONTPELLIER Y LA EDUCACIÓN INFANTIL EN EL BRASIL IMPERIAL

RESUMEN

Partiendo de la hipótesis de que los catecismos católicos, en la interpretación del cuarto mandamiento, ponían en circulación representaciones sobre la educación del niño por parte de la familia, el propósito de este artículo es identificar como esa educación era concebida en el Catecismo de Montpellier con el fin de entender cómo servía a los intereses del Estado Regalista en Brasil Imperial.

CATECISMOS • EDUCACIÓN • BRASIL • SIGLO XIX

NO DESENVOLVIMENTO DE UMA PESQUISA DE DOUTORADO, QUE TEVE POR OBJETO DE estudo as práticas de educação da criança pela família no Brasil Imperial, mais especificamente na Província do Paraná (1853-1889), observei que essa educação foi objeto de disputas entre o Estado e a Igreja, que, visando a instaurar uma relação de poder entre si e sobre a família, produziram diferentes representações¹ acerca de como as crianças deveriam ser educadas por seus pais e mães no período. Uma das três representações identificadas foi produzida pelo Estado Imperial no bojo do regalismo.²

O regalismo foi a doutrina política segundo a qual o soberano tinha o direito de intervir na vida da Igreja Católica de seu país, o que resultava na submissão dessa instituição ao Estado. Tal doutrina, em Portugal, consolidou-se durante o governo de D. José (1750-1777), auxiliado por seu ministro, o Marquês de Pombal. No Brasil, como herança da colonização, no pós-independência, as relações entre Igreja e Estado, durante todo o Império, confirmadas já na Constituição de 1824, foram as de um catolicismo regalista constantemente marcado pela ingerência do poder temporal no espiritual. Essa posição era geralmente aceita por força do regime do padroado, outra herança colonial. Esse acordo com a Santa Sé estabelecia que a manutenção financeira da Igreja deveria correr por conta dos cofres públicos, o que fazia dos padres e bispos uma espécie de funcionários estatais. Alguns, inclusive, ocupavam cargos e funções importantes na máquina administrativa. Vários bispos foram senadores e presidentes de províncias ao passo que inúmeros sacerdotes

Este artigo é versão ampliada e aprofundada de comunicação apresentada no X Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes.

¹ Por representação entendo, com Roger Chartier (2002, p. 17), aqueles “esquemas intelectuais incorporados, que criam figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado”.

² As outras duas representações são a ultramontana e a liberal.

eram igualmente políticos, atuando desde as câmaras municipais, em modestos recantos do país, até as altas esferas do Conselho de Estado, chegando um deles, padre Diogo Feijó, à condição de Regente do Império na década de 1830.³ Em contrapartida, era assegurado ao Imperador, pelo padroado, o *placet* ou beneplácito régio, o direito de aprovar ou não as determinações papais e sua aplicação no território nacional. Tal privilégio garantia, dentre outros, que a Igreja em nível local permanecesse, não apenas financeira mas também pastoralmente, sob o jugo imperial.

De acordo com a documentação consultada, o regalismo, conforme praticado no Império Brasileiro, aliado ao padroado, acabou por conferir lugar de proeminência à religião católica, não por ela em si, mas por ser a religião do Estado, aquela que deveria fornecer-lhe sustentação ideológica para sua consolidação. Com efeito, ao submeter o poder espiritual ao temporal, o Estado submetia também a doutrina religiosa aos seus interesses, dentre os quais estava o de produzir na população o respeito e a obediência às instituições em fase de implantação (como a lei) e ao governo, na pessoa do Imperador e de seus representantes, na burocracia estatal e judiciária. É nesse quadro que a educação da criança pela família ganhou importância. Um dos testemunhos nos chega por meio de alguns catecismos cujo conteúdo, ainda que produzido por vezes em contextos diversos, era passível de interpretação de cunho regalista quando adotado e recomendado pela Igreja, sob os ditames do governo, para uso do clero e dos fiéis.

De maneira recorrente, na historiografia da educação brasileira sobre o Oitocentos, os catecismos aparecem nas pesquisas ligadas ao ensino da leitura nas escolas elementares públicas na condição de manuais utilizados no aprendizado da religião e da moral. É o caso dos trabalhos de Elomar Tambara (2005), Luiz Eduardo Oliveira e Leda Corrêa (2006) e Giselle Baptista Teixeira (2008), dentre outros. Também nas escolas protestantes esse tipo de impresso tinha a mesmíssima utilidade, como apontou Ester Nascimento (2005) em sua tese de doutoramento.

Contudo, os catecismos não serviram apenas de suporte para a leitura e a escolarização: foram também veículos que colocavam em circulação determinadas representações sociais (CHARTIER, 2002) sobre um tipo de educação de matriz religiosa a ser dada pelos pais aos filhos. Tal educação, entendida como um conjunto de atitudes, hábitos, comportamentos e condutas a serem aprendidos desde a infância, deveria levar à assimilação e naturalização de um modelo de relações cotidianas a ser estabelecido entre os membros da família e com a sociedade da qual faziam parte. Era veiculada nesses catecismos, de modo especial, a parte relativa à interpretação dada ao quarto mandamento: Honrar pai e mãe. Em face do exposto e tomando-o como hipótese, o objetivo deste artigo é identificar como essa educação era concebida no *Catecismo de Montpellier* – um dos que tiveram maior circulação no

3

Essa situação só começou a ser questionada, por parte da hierarquia católica brasileira, a partir da segunda metade do século XIX, quando teve início o movimento de reforma ultramontana, que pleiteava maior autonomia para a ação pastoral e institucional da Igreja Católica.

Império⁴ – a fim de compreender de que modo ela servia aos interesses do Estado Regalista no Brasil do século XIX.

Para dar conta desse objetivo, na primeira parte do artigo apresento alguns dados historiográficos sobre a produção, circulação e usos políticos e religiosos do *Catecismo de Montpellier* entre os séculos XVIII e XIX que ajudam a entender o motivo de esse impresso ter se tornado, no curso de um longo processo histórico, tão caro ao regalismo português e brasileiro, apesar das condenações papais que o acompanhavam desde pouco tempo após sua publicação original. Na segunda parte, investigo, mais especificamente, as relações que, na Província do Paraná, eram estabelecidas entre a educação religiosa da criança pela família e a produção de condições de governabilidade que passava pela transmissão da doutrina religiosa, a mesma que era veiculada no *Catecismo de Montpellier*. Na terceira parte, procedo à análise das representações sobre os conteúdos da educação da criança pela família veiculadas na interpretação que fazia do quarto mandamento da Lei de Deus, que manda os filhos honrarem ao pai e à mãe. Ao final, encerro o texto com algumas considerações, à guisa de conclusão.

NOTAS SOBRE A PRODUÇÃO E OS USOS POLÍTICOS DO CATECISMO DE MONTPELLIER

O *Catecismo de Montpellier* foi impresso pela primeira vez em 1702, na diocese homônima. Seu autor era o oratoriano François Aimé Pouget, reitor do seminário diocesano (SANTIROCCHI, 2010). A obra foi-lhe encomendada pelo bispo de Montpellier, Joachim Colbert. O impresso saiu dos prelos trazendo em si as marcas de dois movimentos de impacto na França desde meados do século anterior: o galicanismo e o jansenismo.

O galicanismo, de cunho político, visava a diminuir o poder papal no país, concedendo maior espaço de decisão aos bispos em suas jurisdições, possibilitando, com isso, o fortalecimento do absolutismo de Luís XIV (GRES-GAYER, 2004). O jansenismo, de cunho religioso, propunha uma interpretação da doutrina da Graça e da moral marcadas por um pessimismo teológico que via “na criança e no homem pessoas roídas pela malícia completa” (NUNES, 1981, p. 78), o que resultava em uma visão contrária à ortodoxia do Concílio de Trento e próxima da ótica luterana e calvinista da questão, e o colocava sob a suspeita de heresia. O primeiro movimento, apesar dos acordos firmados entre o Rei e a Santa Sé, manteve sua força ao longo do século XVIII. Já o segundo, apreciado inicialmente por Luís XIV – que também sustentava que o poder da Igreja local deveria ser maior que o de Roma sob o comando do Monarca –, passou a ser objeto de sua perseguição, uma vez que, desde fins do Seiscentos, estava pondo em acirrado conflito os jansenistas e os jesuítas, estes últimos fiéis à ortodoxia e ao Papa. Três anos após a

4

Vale recordar que a circulação do *Catecismo de Montpellier* durante o Império se deu em meio à proliferação de diversos textos catequéticos produzidos no período, tanto na Europa como no Brasil (cf. TAMBARA, 2003; ORLANDO, 2008). Isso anuncia, assim, que houve diferentes representações da doutrina católica em disputa no Oitocentos, como foi o caso daquelas postas em circulação nos catecismos ultramontanos, como o redigido por D. Joaquim Antonio de Melo, bispo de S. Paulo, em 1860, e que, como assinala Augustin Wernet (1987), alcançou inúmeras reedições. Todavia, as representações contidas no *Catecismo de Montpellier*, por razões que serão examinadas mais adiante, alcançaram hegemonia entre os defensores do regalismo no interior do Estado Imperial.

publicação do *Catecismo de Montpellier*, em 1705, a situação tornou-se tão insustentável que o Rei Sol pediu a intervenção papal (!) para dar fim à polêmica, conforme explica detalhadamente em sua *História da Igreja*, Giacomo Martina (2003).

Fruto do seu tempo e das representações dos atores que o produziram, o *Catecismo de Montpellier* fazia, em suas lições, por um lado, forte defesa da autoridade temporal e episcopal, o que o tornava simpático ao galicanismo. Por outro lado, vinha embebido no pessimismo teológico jansenista: pregava a necessidade da vigilância e submissão do fiel à autoridade humana, sinal visível da autoridade divina, única capaz de salvar sua tão machucada alma. O impresso, com todas essas qualidades, foi um *best-seller* do seu tempo: em 1731 já contava 20 edições (SANTIROCCHI, 2010). O sucesso só não foi maior porque Joachim Colbert, bispo de Montpellier, apesar de ter permanecido fiel ao galicanismo na questão do jansenismo (do qual era adepto assim como o oratoriano Pouget, autor efetivo do texto), não aceitou a condenação papal de 1705 ao movimento, o que o colocou em conflito declarado com Luís XIV, tornando-o um religioso odiado pelos jesuítas e ultramontanos. A ira dos opositores alcançou não apenas o prelado (que, desgostoso, optou por viver recluso na diocese até o fim da vida), mas também seu catecismo, incluído no Índice dos livros proibidos por Roma em 1721.

Em que pese isso, o *Catecismo de Montpellier* continuou sendo largamente utilizado, pois, salvo sua polêmica teologia jansenista, o espírito de obediência e submissão à autoridade que ele pregava continuava bastante oportuno ao galicanismo na França. Mesmo seus opositores reconheciam o enorme sucesso da obra, conforme testemunha o exame teológico a que foi submetida quando de sua condenação: “Não somente os catequistas se servem dele para instruir a juventude, mas a maior parte das famílias católicas o deseja para ensinar a seus filhos as primeiras tinturas da nossa religião” (DURAND, 1907, p. 75, tradução minha). Entretanto, por ser considerado o *Catecismo de Colbert*, carregou a poderosa marca de um opositor de Roma. Num desses paradoxos históricos, apesar de suas tendências galicanas, seu jansenismo tornou-o incômodo ao governo francês no momento em que esse precisou do Papa para condenar os religiosos jansenistas que ameaçavam a paz no país. Concomitantemente, esse mesmo paradoxo o tornaria particularmente adequado a outro monarca que queria, justamente, afastar-se de Roma e reforçar sua autoridade temporal em face da religiosa. Foi o que se deu em Portugal.

Durante o Reinado de D. José e no embalo das reformas pombalinas – período de implantação de um despotismo esclarecido que tinha como uma de suas justificativas a necessidade de modernização administrativa e intelectual da Lusitânia e seus domínios, o que significava, dentre outras medidas, expulsar os jesuítas dos campos tradicionais de

atuação, recusar tudo o que pudesse evocar sua influência e diminuir o poder ali exercido por Roma (mas sem romper com ela!) –, com a colaboração de D. João Cosme da Cunha, Arcebispo de Évora, foram realizadas a tradução e a adoção do *Catecismo de Montpellier* para uso dos sacerdotes, das famílias e dos escolares, em 1765. Na ocasião, D. João Cosme, ciente das críticas que poderia sofrer em face da presença do texto no Índice desde 1721, escreveu a instrução pastoral na qual fazia defesa do livro e de sua utilidade para a realidade portuguesa. Para ele, a inclusão da obra no Índice fora fruto da inveja dos jesuítas,

[...] êmulos implacáveis de todo livro bom, que saiu à luz pública sem levar estampado o seu nome e inimigos declarados dos bispos em toda conjunção [...] procuram abater o crédito de um livro que tinha recebido na Igreja um aplauso universal. (CUNHA, 1765⁵ apud SANTOS, 2007, p. 121)

Outro ponto abordado revela, indiretamente, a percepção que tinham os governantes portugueses e o próprio mitrado do quão adequado eram os ensinamentos de Montpellier no momento em que Portugal estava consolidando o regalismo – doutrina política de submissão da Igreja ao poder temporal – e enfraquecendo, com isso, a autoridade papal no reino, da qual os jesuítas eram incansáveis defensores. Falava o bispo:

No alfabeto deste livro [o catálogo de obras jansenistas, organizado pelos jesuítas] se encontra o nosso Catecismo de Montpellier. Nem podia deixar de ser assim, porque na sua primeira parte, seção primeira, capítulo IV, parágrafo 21 desta admirável obra, recomenda muito o mesmo Catecismo a fidelidade que os vassallos devem ter aos seus soberanos, provando com sólidas razões que não há caso em que seja permitido o rebelar-se contra a autoridade legítima dos Reis, nem ainda com pretexto de perseguição ou de Religião, etc. Ora, todos sabem que esta doutrina é inteiramente oposta às máximas da Sociedade [=Jesuítas] e por isso o Catecismo de Montpellier ou havia de ser Jansenista ou ficar compreendido no jansenismo. (CUNHA, 1765 apud SANTOS, 2007, p. 121)

Com todas essas “qualidades”, a obra dava ensejo para que D. José e o Marquês de Pombal solucionassem vários problemas de uma só vez, como bem sintetiza Cândido dos Santos (2007, p. 38):

O jansenismo do catecismo de Montpellier é um jansenismo “mitigado”, que o poder usou como um aliado tático. Nada mais. Era regalista, conciliarista, anticúria romana, antijesuítas. Que mais queria o despotismo iluminado?

De Portugal, foi rapidamente adotado no Brasil, então colônia ibérica, por efeito das reformas pombalinas, e por ali o *Catecismo de Montpellier* alcançou longevidade, sendo utilizado nas escolas brasileiras, mas também na catequese da Igreja e na família, até mais da metade do século XIX. De acordo com Riolando Azzi, “um alvará do governo português de 30 de setembro de 1770 mandava utilizar nas escolas do Brasil manuscritos ou livros impressos, principalmente o catecismo pequeno de Montpellier” (1977, p. 498). Evergton Sales de Souza (2005), investigando a presença do jansenismo no Brasil Colonial, indica que na Diocese de São Paulo esse catecismo chegou com D. Frei Manuel da Ressurreição, que esteve à frente do bispado de 1771 a 1779, ocorrendo o mesmo nas Dioceses do Rio de Janeiro e Pernambuco. De novo Riolando Azzi, falando do espírito político de fins do Setecentos, observa que, “ao mesmo tempo em que prescrevia o Catecismo de Montpellier, a corte lusitana se preocupava com a influência das novas ideias revolucionárias, que despertavam no povo a ideia de independência” (1977, p. 498). Para evitar isso, “recomendava que no ensino do catecismo se continuasse a inocular a necessidade do respeito e da obediência às autoridades constituídas” (AZZI, 1977, p. 498).

Após a independência política do Brasil, ocorrida em 1822, no momento em que o Estado brasileiro em formação afirmava-se como liberal e regalista, o *Catecismo de Montpellier* continuou a contribuir com a produção de submissão e respeito à autoridade, a mesma de que foi instrumento na França e em Portugal, nesse último caso num sentido de continuidade, já que o regalismo português tornou-se o regalismo brasileiro. Sua permanência se explica pelo idêntico motivo que o fez afirmar-se em Portugal: veicular uma doutrina religiosa submetida ao Estado, favorável a ele e capaz de inculcar nos católicos a obediência primeiro ao Rei, porque era vontade de Deus e, depois ao Papa, que vivia bem mais longe do que aquele soberano da nação.

No Brasil, o liberalismo daria nova roupagem ao regalismo, fazendo com que a obediência ao Rei, originalmente defendida em Montpellier, se convertesse na obediência ao Estado, a todo o aparelho administrativo por ele engendrado e, particularmente, às leis que organizavam a vida de todos os súditos. No Paraná, nos primeiros anos de existência da Província, esse era o catecismo utilizado na escola e também pelos padres de formação iluminista na instrução dos fiéis, assim como pelos próprios fiéis que, possuindo o domínio da leitura, poderiam servir-se dele no interior de suas famílias.

Mas como é que o *Catecismo de Montpellier* podia realizar essas “proezas” de promoção da coesão social e política aos olhos do regalismo brasileiro? Para obter uma resposta, devemos analisar com vagar o lugar que a educação religiosa da criança pela família ocupava nas preocupações das autoridades do Estado Imperial brasileiro, tomando como ilustrativo o caso da Província do Paraná.

A EDUCAÇÃO (RELIGIOSA) DA CRIANÇA PELA FAMÍLIA: SEU LUGAR NO ESTADO REGALISTA

A Província do Paraná, antiga 5ª Comarca de São Paulo, foi desmembrada desta e instalada oficialmente em 19 de dezembro de 1853 (embora a lei que a criou seja de agosto do mesmo ano). Na condição de última província criada no Segundo Reinado – e, portanto, a sempre mais nova, na qual se dizia que tudo estava por fazer –, se constitui num interessante espaço histórico no qual os fenômenos globais vivenciados na conjuntura do Império Brasileiro, em particular a produção do Estado e de condições de governabilidade, podem ser observados e analisados de forma privilegiada.

Os presidentes da província paranaense, representantes locais do poder central, ao tratarem de um tema caro à sua administração – a segurança individual e a propriedade –, também esbarravam numa realidade rebelde ao esforço de governabilidade ao qual agentes imperiais nas mais diversas províncias estavam lançando-se e que incluía, dentre uma gama de responsabilidades, combater a criminalidade contra a pessoa ou seus bens. Para eles, a causa fulcral dos crimes era a falta de educação moral e religiosa da população. Contudo, para compreender como essa complexa relação apresentava-se a seus olhos, é preciso, ao historiador, levar em conta pelo menos quatro variáveis: as causas da criminalidade, o papel atribuído à religião em face delas, a situação religiosa na província e as responsabilidades que esses fatores impunham a determinados atores sociais do período em termos de uma prática capaz de modificar essa realidade – a educação da criança pela família.

Em 1857, ao transmitir o cargo para seu sucessor, o presidente Antonio Vaz de Carvalhaes discorreu do seguinte modo sobre as causas da criminalidade na jovem província paranaense:

A segurança individual e da propriedade continua a ressentir-se do atraso da educação do povo, da defeituosa organização da administração da justiça e dos escassos recursos de que dispõe a polícia. [...] É fora de dúvida que a insuficiência da força pública para as necessidades do serviço policial, o péssimo estado das prisões e a sua falta absoluta em algumas localidades que delas necessitam, tem tido muita parte na existência dos crimes cometidos neste ano na província, que visivelmente se conhece, não poderem ser somente os enumerados no relatório a que me tenho referido; *mas é também incontestável que, ainda quando fosse possível colocar ao lado de cada cidadão um sentinela, e em cada quarteirão uma cadeia com a competente bulha de correntes e algemas, nem por isso o crime deixaria de ser frequente e de ostentar-se revestido de circunstâncias atroztes, se, pela disseminação do ensino e propagação da moral evangélica pelas classes inferiores não se lhe*

opusesse a mais eficaz *senão única barreira para estorvar-lhe o passo*. (CARVALHAES, 1857b, p. 3-4, 7, grifos meus)

Descontadas as causas estruturais (como falta de policiais, de prisões e precariedade da administração da justiça), o presidente que dava adeus ao cargo considerava que mesmo se solucionados um a um os problemas enfrentados e se chegasse ao impossível ponto de haver um guarda para ficar no encalço de cada cidadão, de nada isso adiantaria se não fosse levantada a única barreira capaz de estorvar o passo da criminalidade: o ensino (numa possível alusão à escola) e a propagação da moral evangélica sobre as classes inferiores, isto é, do correto agir informado pelos valores do cristianismo. Essa diferenciação feita pelo presidente revela que não se considerava ser a todos os paranaenses que faltavam tais valores religiosos para um bem agir, mas àqueles vindos dos estratos mais “inferiores” de uma sociedade hierarquizada numa província em fase de organização. Ele próprio, no relatório que apresentara meses antes à Assembleia Provincial, naquele mesmo ano de 1857, fora bastante incisivo sobre essa cisão existente no Paraná entre os que caminhavam na senda da justiça e os que dela se apartavam pelo crime, deixando claro “quem era quem” na história:

Sobre as violações da segurança individual, devo ainda observar que são elas sempre perpetradas por indivíduos pertencentes às últimas camadas da população que, privados do menor desenvolvimento intelectual, vivem abandonados aos mais brutais instintos. Exigir de homens constituídos em tais condições, que se abstenham de cometer crimes, é quase tão absurdo como exigir dos cegos que caminhem sem tropeçar. (CARVALHAES, 1857a, p. 13)

Essa representação acerca da criminalidade fraturava a sociedade em, ao menos, dois grupos: o dos morigerados e moralizados (a quem, portanto, cabia o governo da situação) e o das últimas camadas da população, de quem, sem que lhes fosse dada uma educação religiosa adequada que os moralizasse, muito pouco se poderia exigir em termos de conduta. O fato de a fala presidencial ter em vista um estrato específico da população não deve levar-nos a minimizar o alcance das representações que enuncia, já que manifestam a vontade de impor uma representação a uma classe que não é aquela da qual o presidente faz parte; porém são os valores da sua classe que ele deseja impor às demais, evidenciando, assim, uma relação de força que visava a instaurar um poder sobre o outro por meio da educação.

O problema do controle dos crimes e dos criminosos esbarrava em outra questão interessante e bem própria de uma província recém-emancipada: o reconhecimento da autoridade sobre uma população

que, até então, vivia num espírito de letargia – bastante favorável para retardar sua emancipação como quinta comarca paulista, mas problemático agora, num quadro em que tudo estava por ser feito e as condições de governabilidade, em vias de produção. Sobre isso, quem nos fala é o presidente Teóphilo Rezende, em relatório datado de 6 de setembro de 1855:

Não rematarei este capítulo sem dizer que, em regra, nenhum criminoso ou recruta se entrega à prisão quando se lhe dá a voz sem tentar o meio de resistência; o primeiro e imediato impulso da gente da província que se procura capturar ou prender é da resistência com arma, de que não prescinde, sendo talvez por isso que se produzem os crimes das escoltas. (REZENDE, 1855, p. 10-11)

Mas em que a religião poderia contribuir para a mudança de toda essa complexa situação na ótica defendida pelos administradores provinciais?

Henrique Beaurepaire Rohan, que governou durante parte de 1856, delineou com muita clareza o papel a ser desempenhado pela religião no quadro geral da sociedade paranaense e, por consequência, a importância da educação religiosa em falta. Lamentando as dificuldades para que todas as paróquias fossem providas com vigários para o serviço do povo, Beaurepaire Rohan relatava que “a presidência não tem cessado de pedir remédio a este estado de dismantelamento, que dificulta os exercícios da religião, tão necessários para *moralizar o povo e adoçar os seus costumes*” (1856, p. 22). Para o administrador, a ausência de ministros tinha reflexos diretos na conduta da população, que, sem assistir aos ritos da religião – as missas, batizados e casamentos –, deixava de receber com tais sacramentos os valores ideológicos necessários para sua moralização. E mais: esses valores temperavam os xucros paranaenses, tornando-os, portanto, mais dóceis em seus costumes e assim mais maleáveis aos deveres que o *status* de membros da mais nova província do Império também lhes impunha.

Transcorridos mais de 20 anos, o presidente Rodrigo Otávio de Menezes também afirmava que “a influência da religião na sociedade é coisa que não se discute” (1879, p. 41). Contudo, se sua importância e poder na produção da coesão social permaneciam indiscutíveis, bem mais discutível era a situação da própria religião na Província do Paraná:

O culto público, salvo uma ou outra freguesia, onde o vigário por exceção está à altura do cargo, causa lástima. [...] As igrejas destes, criminosamente abandonadas, excluem a ideia de uma casa de Deus. Já entrei em uma matriz cujas portas à noite não se fechavam

e tive o desprazer de ver que era ela um aprisco, não de almas, mas de gado que existia na povoação. (MENEZES, 1879, p. 41)

É certo que havia, ao menos na situação relatada por Rodrigo Otávio (1879), uma boa dose de desmazelo da parte dos vigários, alguns inclusive deixando as igrejas abertas após o pôr do sol. Mas o povo, via de regra, também não era tão zeloso – ao menos aos olhos dos presidentes da província – em matéria religiosa. Ou, pelo menos, na representação da vivência religiosa ideal partilhada por eles. O já mencionado Teóphilo Rezende não hesitava em afirmar, em seu relatório, o atraso em que viviam os paranaenses nessa matéria:

Disse meu predecessor [Zacarias Goes de Vasconcelos] em seu relatório de 15 de julho de 1854, que era verdadeiramente excepcional, a certos respeito, o estado do culto na Província. Se devo guiar-me pelo que a este respeito observei na própria capital, força é confessar que seu atraso, a indiferença do povo sobre matéria da religião e algumas práticas irreverentes e ridículas, dão mostra do que seria e, ainda é na província, este importantíssimo objeto. (REZENDE, 1855, p. 35)

Então, a quem caberia dar a educação religiosa a essa população irreverente e descuidada de assunto tão magno, assunto que tinha, inclusive, influência nas estatísticas criminais da Província? Em 1864, fazendo eco a seus predecessores, o presidente José Joaquim do Carmo julgava ser ela responsabilidade fundamental dos sacerdotes, responsabilidade que não estariam assumindo a contento. Segundo ele, “pouco se esforça o clero do Paraná na grande obra da regeneração dos costumes pela palavra religiosa” (CARMO, 1864, p. 3), isto é, os padres não estavam sabendo colocar a serviço do Estado a ideologia eclesial que deveria regenerar, modificar, purificar os costumes dos paranaenses. E continuava:

Se os párocos, compenetrando-se de sua missão apostólica se esforçassem por difundir a palavra divina e a moral do Evangelho, por todos os meios que seu ministério lhes proporciona, talvez lenta e vagarosamente, mas de certo com vantagem e eficácia, iriam melhorando as condições morais de existência desses seres, que vivem no seio da civilização em um estado de barbárie relativa. (CARMO, 1864, p. 3)

O clero do qual fala o presidente é, ainda, o típico do clero regalista brasileiro que se via envolvido em tudo – especialmente na política e no comércio – e muito pouco com as coisas próprias de seu ministério.

Esses padres, assim, não estavam ajudando na difusão da moral do evangelho e melhoramento das condições morais dos paranaenses, deixando de cumprir esse dever que o Estado Regalista, que os mantinha inclusive financeiramente, deles esperava. Para agravar a questão, os padres existiam em número insuficiente no Paraná, como lembram a todo momento os mesmos relatórios presidenciais, assim como os pedidos de moradores solicitando ao governo da província que conseguisse para determinada localidade a presença de um clérigo para administrar os sacramentos e atender à povoação.

Nesse contexto, duas eram as opções que se abriam para sanar, em parte, a questão: de um lado, a escola primária, na qual o professor deveria fazer sua parte no ensino da doutrina. Do outro, a ação da família. Ambas, voltadas não para o homem adulto e criminoso (que, quando apanhado, era de se esperar, ficasse agrilhado em uma das precárias cadeias paranaenses), mas para a criança, por meio da qual as chances de construção de uma nova realidade eram bem maiores. Ademais, é sobre a crença na educabilidade da criança que recaíam as esperanças de obter a tão desejada moralização e tempero da população pela educação religiosa. Como as escolas eram pouco frequentadas, sendo seu alcance nessa matéria visivelmente limitado, era com a ação da família que, sem ter outra opção mais palpável, a elite dirigente da província acabava tendo de contar para o alcance de suas aspirações. Mas, mesmo essa instância, na ótica dos administradores, não desempenhava a contento o papel que lhe cabia. Sobre isso, o presidente Carlos Augusto Ferraz de Abreu, em seu relatório acerca do estado da Província em 1869, é bastante esclarecedor:

É uma desoladora verdade, cuja prova se evidencia nos quadros da estatística criminal, que a vida e a propriedade estão muito longe das garantias que a Constituição promete. [...] Como não seria novidade para V. Excia a enumeração das causas que originam o fato social a que me reporto, deixo de fazê-la. Entretanto, obedeço a um impulso irresistível manifestando a V. Excia que quanto a mim, a principal delas é a carência de educação. Em tese, a criança não encontra no lar doméstico o ensinamento consentâneo com o seu aperfeiçoamento moral. Na escola, se ela vai, aprende apenas os rudimentos de instrução primária; adquirindo simultaneamente maus hábitos, que, no correr da existência, assumem proporções assustadoras. Depois, sendo recebida na sociedade, onde os bons exemplos desaparecem na causal dos perniciosos, torna-se homem feito, o ludíbrio das paixões e dos vícios. É que faltou-lhe na infância o emprego da profilaxia da educação moral e religiosa para fortalecê-lo contra a ação dos agentes que tinham de atuar sobre si mais tarde. Diga-se francamente a verdade: nem os pais,

nem os professores ensinam à geração que se forma os salutares preceitos do Evangelho, que constituem as virtudes. E a mocidade, sem a redenção da religião, entregue aos assombros da inexperiência, soletta a descrença no livro do futuro, percorrendo o plano inclinado dos erros, que conduz aos crimes hediondos, à completa perversão moral. (ABREU, 1869, p. 3)

O problema da falta de educação para o presidente começava não na escola, mas em casa, onde “a criança não encontra no lar doméstico o ensinamento consentâneo com o seu aperfeiçoamento moral”. O político preocupava-se com a educação dessas novas gerações porque, a exemplo de seus pares intelectuais, via na criança o homem do amanhã, a ponto de considerar que os maus hábitos, “no correr da existência, assumem proporções assustadoras”. Ao olhar para os infratores no presente, ele convidava os membros da assembleia provincial a refletirem sobre a criança que aqueles criminosos um dia foram; crianças para as quais faltou “na infância o emprego da profilaxia da educação moral e religiosa”. O detergente necessário para ensaboar bem a alma do paranaense e torná-lo limpo e apto a submeter-se à ordem social em implantação naquele território do Império era a educação religiosa dada pela família à criança.

Mas que tipo de educação exatamente os presidentes da província imaginavam que deveria ser dada pelos pais aos filhos? Sem dúvida, era aquela educação religiosa de matriz regalista presente em catecismos como o do Montpellier, que propunha um modelo de relações sociais e familiares desejado por esses agentes burocráticos e pelo próprio Estado Imperial, baseado em uma relação de submissão e obediência à autoridade, a ser aprendido desde a infância, a fim de que a criança, educada nesses moldes, se tornasse o adulto morigerado e cordato, que caminhasse distante da senda do crime e devidamente alinhado às diretrizes que emanavam da lei e das condutas sociais por ela propugnadas. Vejamos como isso era apresentado na interpretação dada pelo *Catecismo de Montpellier* ao quarto mandamento, que, se posta em prática pelas famílias, possibilitaria – ao menos no plano das representações – uma educação garantidora dos comportamentos almejados para a população, partindo das relações entre pais e filhos para chegar às relações da família com a sociedade e o Estado brasileiro em formação.

⁶ Com efeito, o *Catecismo de Montpellier* possuía três versões: o catecismo mais longo e com mais explanações, para uso dos padres, o catecismo para uso dos meninos da escola e o catecismo para crianças que ainda não sabiam ler. Originalmente, os três catecismos apareceram reunidos em um único volume. Por questão de comodidade, e para facilitar seu uso nas escolas e entre as famílias, surgiu a versão que tenho chamado de “Catecismo Pequeno”, contendo apenas os dois últimos catecismos mencionados. Neste trabalho, utilizarei a edição do “Catecismo Pequeno” impressa na Bahia, em 1817, existente no acervo da Biblioteca Brasileira José e Guita Mindlin da Universidade de São Paulo.

O QUARTO MANDAMENTO: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO NO CATECISMO DE MONTPELLIER

O *Catecismo de Montpellier*, na sua versão pequena,⁶ continha 89 breves lições divididas em três grandes partes. A parte I apresentava 37 lições dedicadas a temas como a História Sagrada, História da Igreja,

Fundamentos da Igreja e Fundamentos da Fé, conforme enunciados no Símbolo dos Apóstolos, o Credo. A parte II continha 28 lições tratando da exposição da ideia geral da vida cristã, da noção do pecado, das virtudes teológicas (fé, esperança e caridade), das virtudes morais, dos Dez Mandamentos da Lei de Deus, dos Mandamentos da Igreja e das Bem-aventuranças. Por fim, a parte III abordava, ao longo de 24 lições, a polêmica Doutrina da Graça, os sacramentos, a oração, o sacrifício da missa e o Pai Nosso. É na Parte II, Lição XIII, na explicação do quarto mandamento de Deus (“Honrar Pai e Mãe”), que encontramos o fundamento central da educação regalista familiar: a submissão à autoridade paterna e, através dela, às demais, com base em pressupostos de ordem religiosa.

A lição supracitada apresentava, primeiramente, o terceiro mandamento, acerca da necessidade de guardar o dia do Senhor. Em seguida, interrogando o fiel (na pedagogia catequética de perguntas e respostas que visava à memorização da doutrina), começava assim:

P.: O que nos ordena o mesmo Senhor no quarto mandamento, expressado nestes termos: Honrarás a teu pai, etc.?

R.: Prescreve as obrigações dos filhos a respeito de seus pais e mães e, geralmente, dos inferiores a respeito de seus superiores. (CATECISMO DE MONTPELLIER, 1817, p. 117)

Os Mandamentos, como o próprio nome sugere e a pergunta do catecismo reforça, não eram questão de livre aceitação, mas de uma ordem divina, que não cabia ser discutida, mas colocada em prática. A pergunta poderia ser sobre “o que nos diz”, “o que nos pede”, “o que nos conta” o quarto mandamento. Mas ela é feita com precisão cirúrgica e legalista: “o que nos ordena”. O uso do “etc.” no mandamento completo se justifica porque, na metodologia utilizada, o Decálogo já havia sido apresentado anteriormente, na Lição IX. Mas, na íntegra, a única coisa que essa dizia era: “Honrarás a teu pai, e a tua mãe” (CATECISMO DE MONTPELLIER, 1817, p. 118). Desse modo, é na interpretação dada ao mandamento na Lição XIII que começamos a adentrar na fundamentação regalista que tanto agradou Pombal, no século XVIII, quanto o Estado Brasileiro em formação, no século XIX.

O mandamento “honrar pai e mãe” prescreve – ensina o *Catecismo de Montpellier* – as obrigações dos filhos a respeito de seus pais e mães e, “geralmente” – isto é, de maneira generalizante e generalizadora – dos inferiores a respeito de seus superiores. Numa sociedade fortemente hierarquizada como a brasileira, tal qual recordam os estudos de Ilmar Mattos (1987), sobre a formação do Estado Imperial, e Jurandir Malerba (1994), acerca do ordenamento jurídico-criminal do Império, as interpretações contidas no catecismo eram bastante favoráveis à sua manutenção. Lembravam aos filhos, por um lado, o dever sagrado de obediência

a seus pais e, por outro, a seus superiores na hierarquia social. No caso da obediência ao pai e à mãe, é preciso considerar que a ênfase pode ter recaído mais sobre o primeiro, já que a mãe brasileira, embora não tão submissa como por tanto tempo lhe pintaram os historiadores homens (COSTA, 2007), era coagida pelos costumes e pela lei a ser também obediente e dócil ao esposo, posto que, apesar da participação mais ativa na cena social (que vem sendo identificada na historiografia recente), seu papel ainda era “limitado, face à manutenção dos privilégios masculinos” (SAMARA, 1987, p. 58).

No caso da obediência aos superiores, quem, acima do pai, seria o superior do filho? Quem tinha autoridade tanto sobre o pai como sobre o filho? o Imperador, mas que exercia tal poder, sobretudo, por meio dos seus administradores mais próximos, geralmente bacharéis em Direito, metidos na política e na organização da máquina administrativa em gestação, em suas mais variadas instâncias. Como delineou Sérgio Adorno em seu clássico estudo sobre a formação jurídica no Império, “o Estado brasileiro erigiu-se como um Estado de magistrados, dominado por juízes, secundados por parlamentares e funcionários de formação profissional jurídica” (1988, p. 78). Destarte a submissão aos superiores podia, por exemplo, no caso paranaense que vimos na seção anterior, representar a submissão ao chefe de polícia, ao juiz ou ao presidente da Província, ambos, elos de uma cadeia de poder que chegava ao próprio Rei, o defensor perpétuo da Nação e da Constituição, como o definia a própria Carta Magna. Significava também o respeito à propriedade e à segurança individual que o Estado buscava proteger por meio das leis elaboradas por seus políticos-bacharéis e cujas ameaças e desrespeitos eram a causa da lamúria dos administradores provinciais, que viam na educação religiosa a solução para o problema.⁷

Não podemos esquecer que a sociedade em que esse catecismo dava-se para ler e doutrinar era também uma sociedade escravista na qual a relação entre superior e inferior podia igualmente ser compreendida como a relação do escravo com seu senhor, uma vez que o escravismo atravessava visceralmente todas as relações sociais, do público ao privado, como observou Luiz Felipe de Alencastro:

Havia, portanto, uma ordem privada específica, escravista, que devia ser endossada nas diferentes etapas de institucionalização do Império. Os condicionantes históricos deste processo configuraram duradouramente o cotidiano, a sociabilidade, a vida familiar e a vida pública brasileira. Neste sentido [...] o escravismo não se apresenta como uma herança colonial, como um vínculo com o passado que o presente oitocentista se encarregaria de dissolver. Apresenta-se, isto sim, como um compromisso para o futuro: o Império retoma e reconstrói a escaavidão no quadro do direito

7

Particularmente útil, neste ponto, era a interpretação dada pelo catecismo ao crime do furto – que o respeito a Deus e à obediência à autoridade (com seus apanágios) deviam afastar da vida do sujeito bem educado na religião. **P.:** Que nos proíbe Deus no sétimo mandamento expressado nestes termos: Não furtarás? **R.:** Proíbe as injustiças e os danos, que se podem causar ao próximo e aos seus bens [...] **P.:** A que estamos obrigados, quando temos cometido alguma dessas injustiças ou quando temos sido participantes delas? **R.:** Estamos obrigados a restituir todo o dano que se causou’ (CATECISMO DE MONTPELLIER, 1817, p. 121-122). Em relação aos crimes contra a vida, a doutrina do catecismo também vinha a calhar: **P.:** Que nos proíbe Deus pelo 5º Mandamento, expressado nestes termos: Não matarás? **R.:** Proíbe com essas palavras tudo aquilo que *injustamente* pode causar dano ao próximo na sua pessoa. [...] **P.:** Que devemos fazer quando tivermos causado dano ao próximo na sua pessoa? **R.:** Devemos repará-lo o mais depressa que nos for possível’ (CATECISMO DE MONTPELLIER, 1817, p. 119-120).

moderno, dentro de um país independente, projetando-a sobre a contemporaneidade. (1997, p. 17)

Não se pode, logicamente, afirmar categoricamente que tal tenha sido a leitura feita frequentemente dessa relação superior/inferior evocada pelo *Catecismo de Montpellier*. Mas não se deve desconsiderar que ela era bastante oportuna para reforçar, pela via religiosa, essa peculiaridade da sociedade portuguesa que primeiro traduziu e adotou esse catecismo e que foi herdada, mantida e ressignificada pela sociedade brasileira até quase o último suspiro do Império Regalista.

Que tipo de obrigações seriam essas que os filhos, desde a infância, deveriam aprender a colocar em prática no tocante a seus pais e também aos inferiores a respeito de seus superiores (nos quais, doravante, ficará sugerida também a relação do escravo com seu senhor)? O catecismo definia isso:

P.: Quais são as obrigações dos filhos a respeito de seus pais e dos inferiores a respeito dos superiores?

R.: As principais são a obediência, o respeito e assistência temporal e espiritual. (CATECISMO DE MONTPELLIER, 1817, p. 117)

Nessa altura, é bom lembrar que nosso catecismo foi produzido originalmente em princípios do século XVIII, quando os resquícios da vassalagem feudal ainda eram encontrados na Europa, apesar do surgimento dos Estados Absolutistas.⁸ Muitos dos camponeses para os quais o catecismo fora originalmente pensado ainda viviam em seu cotidiano a força das relações feudais. Assim, é facilmente compreensível que uma obrigação dos filhos para com os pais – a assistência temporal – fosse estendida também como uma obrigação deles para com os seus superiores. No contexto de fins do Seiscentos e inícios do Setecentos, de fato, muitas vezes os vassalados ainda eram chamados a prestar socorro a seu senhor em guerras ou batalhas e lutas armadas contra inimigos locais. A assistência temporal, portanto, era coisa tão valiosa dentro como fora de casa. Porém, ao transferir isso tudo para o século XIX, é preciso ponderar melhor os novos sentidos que a interpretação poderia ganhar.

Talvez a assistência temporal e a espiritual tenham se tornado mais próprias da família, nas quais aos filhos caberia ajudar os pais, pelo seu trabalho, no sustento da casa e, quando esses já não pudessem mais trabalhar pela idade, provê-los no alimento, no agasalho e nos demais cuidados. E também garantir que não morressem longe dos sacramentos e da mesma Igreja que, durante toda a vida, regulara suas existências. Porém os dois primeiros comportamentos continuavam plenamente válidos, tanto no tempo como no espaço, tanto aos filhos como aos inferiores: o respeito e a obediência. Respeito às determinações e

⁸ Hobsbawm (2011) observa que, em algumas regiões da Europa – como as habitadas pelos povos eslavos –, essas relações de vassalagem camponesa foram ainda mais longe no tempo, alcançando o terceiro quartel do século XIX.

ordens, que podiam partir do pai ou do senhor de escravos mas também do governante e suas leis; obediência, tanto ao pai que tem poder sobre o filho, como ao senhor que tem poder sobre o escravo, como ao Estado, que, com poder para punir e fazer justiça, em nome do Rei, tinha poder sobre a família e cada um de seus membros ou sobre aqueles que dela eram dependentes, como era o caso dos escravos.

Como toda lei que se quer “justa”, esse mandamento não deixa de impor algumas obrigações aos pais e superiores em relação aos filhos e inferiores:

P.: Encerra-se nisso tudo aquilo que prescreve este mandamento?

R.: Prescreve também as obrigações dos pais e mães a respeito dos inferiores.

P.: Quais são as obrigações dos pais e mães a respeito de seus filhos e dos superiores a respeito de seus inferiores?

R.: As principais são o amor, o cuidado, o bom exemplo, socorro e o santo desejo da eterna felicidade. (CATECISMO DE MONTPELLIER, 1817, p. 118)

Nesse ponto do catecismo, todas as aspirações do regalismo são postas a nu. Se até aqui quase tudo que se dizia em relação aos deveres dos filhos era aplicável tanto aos deveres em relação aos pais como aos superiores, na hora de apresentar as obrigações, os superiores claramente saem de cena e elas recaem, exclusivamente, sobre os pais. Com efeito, é sobretudo aos últimos que se pode imputar o “dever” de amar, cuidar, dar bom exemplo, socorro e felicidade. Talvez também se possa cobrar isso do senhor em relação a seu escravo, menos por bondade e mais pela necessidade de dar ao cativo o mínimo necessário para que sua mão de obra pudesse ser utilizada. Mas, no momento em que essa relação de deveres do superior para com o inferior é convertida para o plano da relação governo e governado, fica suficientemente diluída para, praticamente, não ter mais nenhuma importância. Afinal, um governante pode também amar, cuidar, dar bom exemplo e tudo o mais no plano de uma administração política calcada numa relação que até aqui fora mais de deveres do que de direitos, dera amplo espaço para ser interpretada de múltiplas formas, permitindo leituras as mais diversas, sendo justamente essa indefinição o ponto culminante da doutrina religiosa posta a serviço do Estado: dar margem para que as obrigações dos governantes, tal qual exposta no Catecismo, fossem vistas mais como próprias dos pais e dos senhores do que do governante para com os governados. Porém a obrigação desses últimos de respeitar e obedecer era suficientemente clara para que uma relação de poder, chancelada pela doutrina, fosse estabelecida sobre eles, tanto da parte do pai como dos demais superiores.

CONSIDERAÇÕES E CONCLUSÃO

Encerrando a análise das representações veiculadas pelo *Catecismo de Montpellier* relativas ao quarto mandamento, é possível afirmar que a educação que ele difundia – isto é, hábitos, comportamentos e condutas a serem transmitidos pelos pais aos filhos – era um tipo de relação familiar a ser incorporada pelos seus membros, particularmente os filhos, no tempo da infância.

Tendo por base a doutrina católica e o modo como essa entendia o dever filial da obediência paterna, essa relação ensinada e aprendida deveria colaborar para a conformação de uma sociedade de indivíduos igualmente obedientes e dóceis aos superiores na hierarquia social e, indiretamente, às autoridades estatais que materializavam na vida da população a presença e existência do Estado. A obediência paterna, portanto, era desencadeadora de um processo educativo mais amplo que visava a estruturar as relações sociais tanto em âmbito doméstico como coletivo. O quarto mandamento, na interpretação dada pelo *Catecismo de Montpellier*, oferecia um dos fundamentos estruturadores e estruturantes das próprias relações sociais no Brasil Oitocentista e do papel do Estado e de suas autoridades no ordenamento e orquestramento de tais relações.

Por fim, era desse modo – como propagador da obediência, não só ao pai, mas também às autoridades acima dele, pela interpretação que fazia do quarto mandamento – que o *Catecismo de Montpellier* servia aos interesses do Estado Regalista.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Vida privada e ordem privada no Império. In: ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *História da vida privada no Brasil 2: Império, a Corte e a modernidade nacional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 11-92.
- AZZI, Riolando. A catequese no Brasil: considerações históricas. *Convergência*, São Paulo, n. 106, p. 491-513, out. 1977.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 2002.
- COSTA, Emília Viotti da. Patriarcalismo e patronagem: mitos sobre a mulher no século XIX. In: COSTA, Emília Viotti da. *Da monarquia à república*. São Paulo: Editora da Unesp, 2007. p. 493-523.
- DURAND, Valentin. *Le jansénisme au XVIII^e siècleet Joachim Colbert évêque de Montpellier (1696-1738)*. Toulouse: Edouard Privat, 1907.
- GRES-GAYER, Jacques. Galicanismo. In: LACOSTE, Jean-Yves. (Org.) *Dicionário crítico de teologia*. São Paulo: Paulinas; Loyola, 2004. p. 765-769.
- HOBSBAWM, Eric. *A era do capital*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- MALERBA, Jurandir. *Os brancos da lei*. Liberalismo, escravidão e mentalidade patriarcal no Império do Brasil. Maringá: Eduem, 1994.
- MARTINA, Giacomo. *História da Igreja: de Lutero a nossos dias*. São Paulo: Loyola, 2003.

MATTOS, Ilmar Rolhof de. *O tempo Saquarema*. São Paulo: Hucitec, 1987.

NASCIMENTO, Ester Fraga Villas-Boas. *Educar, curar, salvar: uma ilha de civilização no Brasil tropical*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

NUNES, Rui Afonso da Costa. *História da educação no século XVII*. São Paulo: USP, 1981.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo; CORREIA, Leda Pires. A importância do catecismo no processo de escolarização. *Interdisciplinar*, v. 2, n. 2, p. 37-53, jul/dez. 2006.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. *Por uma civilização cristã: a coleção Monsenhor Álvaro Negromonte e a pedagogia do catecismo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe. Aracaju, 2008.

SAMARA, Eni de Mesquita. *A família brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SANTIROCCHI, Ítalo. *Os ultramontanos no Brasil e o regalismo do Segundo Império (1840-1889)*. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Gregoriana, Roma, 2010.

SANTOS, Cândido dos. *O jansenismo em Portugal*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2007.

SOUZA, Evergton Sales de. *Jansenismo e reforma da Igreja na América portuguesa*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ESPAÇO ATLÂNTICO DE ANTIGO REGIME, PODERES E SOCIEDADE, 2 a 5 de novembro de 2005. Lisboa. *Anais...* Lisboa: IICT, 2005. Mimeografado.

TAMBARA, Elomar. *Bosquejo de um ostensor do repertório de textos escolares utilizados no ensino primário e secundário no século XIX no Brasil*. Pelotas: Seiva, 2003.

TAMBARA, Elomar. Da leitura do catecismo à catequização da leitura – o catecismo como texto de leitura na escola primária no Brasil do século XIX. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. *Anais...* Londrina: ANPUH, 2005. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0323.pdf>> ou CD ROM.

TEIXEIRA, Giselle Baptista. *Compêndios autorizados, saberes prescritos: uma análise da trajetória de livros nas escolas da Corte Imperial: relatório de pesquisa*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2008.

WERNET, Augustin. *A Igreja paulista no século XIX: a reforma de D. Antonio Joaquim de Melo*. São Paulo: Ática, 1987.

FONTES

ABREU, Carlos Augusto Ferraz de. *Relatório apresentado ao ilustríssimo Senhor Dr. Antonio Augusto da Fonseca pelo 1º Vice-Presidente Carlos Augusto Ferraz de Abreu por ocasião de entregar-lhe a administração da Província do Paraná*. Curitiba: Typographia Paranaense de Cândido Martins Lopes, 1869.

CARMO, José Joaquim do. *Relatório com que o Exm. Sr. Dr. José Joaquim do Carmo passou a administração desta Província ao Exm. Sr. Dr. André Augusto de Pádua Fleury no dia 18 de novembro de 1864*. Curitiba: Typographia Paranaense de Cândido Martins Lopes, 1864.

CARVALHAES, José Antonio Vaz de. *Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná no dia 7 de janeiro de 1857 pelo Vice-Presidente José Antonio Vaz de Carvalhaes*. Curitiba: Typographia Paranaense de Cândido Martins Lopes, 1857a.

CARVALHAES, José Antonio Vaz de. José Antonio Vaz de. *Relatório apresentado ao Exmo. Senhor Doutor Francisco Liberato de Matos pelo Vice-Presidente José Antonio Vaz de Carvalhaes*. Curitiba: Typographia Paranaense de Cândido Martins Lopes, 1857b.

CATECISMO DA DIOCESE DE MONTPELLIER impresso por ordem do Bispo Carlos Joaquim Carlos Colbert traduzidos na língua portuguesa para por eles ensinar a doutrina cristã aos meninos nas escolas dos Reinos e Domínios de Portugal. Bahia: Typographia de Manoel Antonio da Silva Serva, 1817.

MENEZES, Rodrigo Octávio de Oliveira. *Relatório com que o Exmo. Sr. Dr. Rodrigo Octávio de Oliveira Menezes passou a administração da província ao primeiro Vice-Presidente Exm. Sr. Conselheiro Jesuíno Marcondes de Oliveira e Sá no dia 31 de março de 1879*. Curitiba: Typographia Perseverança, 1879.

REZENDE, Teóphilo Ribeiro de. *Relatório do estado da Província do Paraná apresentado ao Vice-Presidente Henrique de Beaurepaire Rohan*. Curitiba: Typographia Paranaense de Cândido Martins Lopes, 1855.

ROHAN, Henrique de Beaurepaire. *Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial do Paraná no dia 1º de março de 1856*. Curitiba: Typographia Paranaense de Cândido Martins Lopes, 1856.

JUAREZ JOSÉ TUCHINSKI DOS ANJOS

Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Universidade Federal do Paraná – UFPR –, Curitiba, Paraná, Brasil; professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB –, Brasília, Distrito Federal, Brasil

juarezdosanjios@yahoo.com.br

ARTIGOS

EDUCACIÓN MAPUCHE Y EDUCACIÓN ESCOLAR EN LA ARAUCANÍA: ¿DOBLE RACIONALIDAD EDUCATIVA?

DANIEL QUILAQUEO RAPIMÁN •
SEGUNDO QUINTRIQUEO MILLÁN •
ENRIQUE HERNÁN RIQUELME MELLA •
ELISA LONCÓN ANTILEO

RESUMEN

Este artículo aborda la construcción social de una doble racionalidad en el conocimiento educativo mapuche. El marco de referencia sostiene una base epistémica de conocimientos educativos mapuche y la noción de relación con el saber, donde la ecuación pasado incorporado más contexto de acción presente, es igual a prácticas observables. La metodología plantea una crítica epistemológica a la investigación tradicional realizada sobre los pueblos indígenas. Los resultados sintetizan las principales características de la doble inmersión educativa de niños y jóvenes mapuches, desde los discursos de padres de familia. Concluye que la educación mapuche se apoya en una doble racionalidad educativa para superar el currículum escolar chileno monolingüe-monocultural.

EDUCACIÓN INDÍGENA • MAPUCHES • CURRÍCULUM • CHILE

MAPUCHE EDUCATION AND SCHOOL EDUCATION IN ARAUCANÍA: A DUAL EDUCATIONAL RATIONALITY?

ABSTRACT

This article discusses the social construction of a double rationality in the Mapuche educational knowledge. The framework refers to an epistemic base of the Mapuche educational knowledge and the notion of the relation to knowledge in which the equation embodied past and present action context equals observable practices. The methodology raises an epistemological critique of the traditional research among indigenous peoples. The results summarize the main features of dual immersion education of children and young Mapuche based on their parents' speeches. This article concludes that Mapuche education is grounded on a double educational rationality to overcome the monolingual-monocultural Chilean school curriculum.

MAPUCHE EDUCATION • MAPUCHES • CURRÍCULUM • CHILE

ÉDUCATION MAPUCHE ET ÉDUCATION SCOLAIRE À ARAUCANIA: UNE DOUBLE RATIONALITÉ ÉDUCATIONNELLE ?

RÉSUMÉ

Cet article aborde la construction sociale d'une double rationalité dans la connaissance éducative mapuche. La balise de référence soutient une base épistémique de connaissances éducatives mapuche et la notion de relation avec le savoir, dans laquelle l'équation: passé incorporé plus contexte d'action présent est égale aux pratiques observables. La méthodologie propose une critique épistémologique de la recherche traditionnelle sur les peuples indigènes. Les résultats synthétisent les principales caractéristiques de la double imersion éducative d'enfants et de jeunes mapuches à partir des discours des parents d'élèves. Nous concluons que l'éducation mapuche est basée sur une double rationalité éducative afin d'aller au-delà du curriculum scolaire chilien monolingue et monoculturel.

ÉDUCATION INDIGÈNE • MAPUCHES • CURRICULUM • CHILE

EDUCAÇÃO MAPUCHE E EDUCAÇÃO ESCOLAR NA ARAUCANIA: DUPLA RACIONALIDADE EDUCACIONAL?

RESUMO

Este artigo aborda a construção social de uma dupla racionalidade no conhecimento educativo mapuche. O marco de referência sustenta uma base epistêmica de conhecimentos educativos mapuche e a noção de relação com o saber, na qual a equação passado incorporado mais contexto de ação presente é igual a práticas observáveis. A metodologia propõe uma crítica epistemológica à pesquisa tradicional realizada sobre os povos indígenas. Os resultados sintetizam as principais características da dupla imersão educativa de crianças e jovens mapuches a partir dos discursos dos pais de família. Conclui que a educação mapuche está baseada em uma dupla racionalidade educativa para superar o currículo escolar chileno monolíngue-monocultural.

EDUCAÇÃO INDÍGENA • MAPUCHES • CURRICULUM • CHILE

LAS PRIMERAS DESCRIPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN MAPUCHE SE ENCUENTRAN EN LOS relatos de cronistas, principalmente misioneros que acompañaron la conquista española, escritos entre los años 1550 y 1810 (NOGGLER, 1982; BENGUA, 1985). Sin embargo, desde la creación del Estado chileno en 1810, los mapuches de la Araucanía incorporaron progresivamente la educación escolar, paralelamente a su propia educación (SERRANO; PONCE DE LEÓN; RENGIFO, 2012). Así, los principales efectos en la vida de la población mapuche han sido dos: 1) ha servido de herramienta de colonización por parte del Estado y de control de los grupos sociales dominantes; y 2) como elemento de integración a la sociedad chilena, en tanto supervivencia, adoptado por los padres de familia mapuches sobrevivientes de la guerra de Pacificación de la Araucanía (POBLETE, 2001; QUILAQUEO, 2012). Para ello, la escuela se apoyó en el monolingüismo del castellano, donde los estudiantes mapuches realizaron una integración forzada a la sociedad chilena a través de la educación, manteniendo al margen la lengua mapuche (ALONQUEO, 1985; PAILLALEF, 2003). De esta forma, las generaciones mapuches de los últimos dos siglos han sobrellevado un proceso de escolarización colonizador, nacionalista y homogeneizador (AKKARI, 2009; QUINTRIQUEO M. et al., 2014), en tanto desde la lógica de la educación mapuche se sustenta en una organización social con expresiones culturales propias, normas de convivencia, formas de trabajo, lengua y religión propia (COÑA, 1984; FARON, 1997; QUIDEL, 2002). Desde entonces, las nuevas generaciones mapuches han aprendido a convivir con una doble

Este trabajo fue financiado por el proyecto FONDECYT regular N° 1140562, Construcción social del conocimiento educativo mapuche: doble racionalidad y desafíos para una educación intercultural.

racionalidad educativa (QUILAQUEO et al., 2014-2018). Entendida como la capacidad para integrar conocimientos educativos –incluso contradictorios– desde racionalidades culturales distintas. Por lo tanto, el objetivo de este artículo es develar la doble racionalidad educativa mapuche en el marco de una doble inmersión formativa (FELTES; REESE, 2014).

MARCO DE REFERENCIA

La investigación a la base de este artículo plantea como hipótesis que la doble racionalidad educativa de los mapuches ha sido impulsada por los padres de familia en tanto estrategia para resistir la dominación social y cultural del Estado (QUILAQUEO et al., 2014-2018). Es así como, por una parte, han continuado la formación de sus hijos desde una racionalidad propia, y por otra, han incorporado la racionalidad escolar para integrarse a la sociedad chilena. Dichas racionalidades se complementan con la racionalidad económica mapuche y occidental (HERRERA, 1987; FOERSTER; MONTECINO, 1988; DILLEHAY, 1990; POBLETE, 2001; SERRANO; PONCE DE LEÓN; RENGIFO, 2012).

El marco de referencia que nos permite comprender la educación mapuche se sustenta en tres aspectos centrales. Primero, en una base epistémica de conocimientos educativos propios (ALONQUEO, 1985; BENGUA, 2004; QUILAQUEO et al., 2004), apoyada en la memoria social oral heredada de las colectividades mapuches históricas (SCHNAPPER, 1998; MONTESPERELLI, 2004; QUILAQUEO, 2007). Segundo, en la noción de relación con el saber, cuyo propósito es organizar las preguntas de investigación respecto de la educación mapuche (CHARLOT, 1997; BEILLEROT, 1998). Y un tercer aspecto se refiere al desafío para responder a la doble racionalidad en educación a partir de un marco de referencia que se apoya en la siguiente ecuación: “pasado incorporado + contexto de acción presente = prácticas observables” (LAHIRE, 2012, p. 25).

La base epistémica que da cuenta de la educación mapuche se apoya en la noción de acción educativa *kimeltuwün* (QUILAQUEO, 2015). Esta noción permite exponer varias ideas respecto de la metodología de la educación mapuche, basada en la construcción social del conocimiento. Son ideas de métodos que organizan el aprendizaje-enseñanza, según el contexto social y territorial, respecto del tipo de saber que se enseña. En el *kimeltuwün* se descubre una actitud, un contenido y un procedimiento particular para comprender y explicar el medio social, cultural, natural y espiritual, con un énfasis inductivo. En el discurso de los padres de familia, el *kimeltuwün* es la lógica formativa utilizada entre dos o más personas para construir conocimiento desde saberes extraídos de la memoria social de cada familia y de la colectividad mapuche histórica (QUILAQUEO, 2007; SCHNAPPER, 1998).

Según Quilaqueo y Quintriqueo (2010), los principales argumentos sobre la lógica de construcción social del conocimiento educativo mapuche son: 1) una actitud de respeto y estima que se debe construir en la relación entre los miembros de la familia y la comunidad parental, expresada en lengua mapuche como *küme yamüwal ta che*; 2) un procedimiento que canaliza el conocimiento que permite asumir la concepción de persona en la familia y en la comunidad, señalado como *küme rakizuam niael ta che*; 3) un método que guía la relación aprendizaje-enseñanza sobre la base de un contenido definido como *kim che geal*; y 4) un enfoque evaluativo para concluir si la persona actúa solidariamente en su comunidad, con la expresión *küme che geal*. Es decir, el argumento principal es una acción educativa que implica aprendizaje y enseñanza de un contenido formativo para los niños y jóvenes reconocida como *kimeltuwün*.

La noción de relación con el saber (CHARLOT, 1997; BEILLEROT, 1998), permite explicar el conocimiento social, cultural y sobre la naturaleza vigente entre los padres de familia, especialmente en los *kimches*¹ (QUINTRIQUEO et al., 2014). En este sentido, la principal característica de esta noción es la construcción de conocimientos desde un discurso que se realiza a partir del conocimiento albergado en la memoria social y comunicado oralmente en el contexto familiar (ONG, 1987; SABOURIN, 1997; MONTESPERELLI, 2004; QUILAQUEO et al., 2014), ya que, desde la perspectiva de la construcción social del conocimiento mapuche, hay un conocimiento que es preexistente a cada sujeto (BEILLEROT, 1998). Este saber es compartido por los padres de familia, porque crean una relación con el saber diferente, según se trate del saber para la formación de persona o de un contenido específico para la formación de un oficio² (COÑA, 1984; ALONQUEO, 1985; QUILAQUEO et al., 2004).

Por otra parte, para revelar la doble racionalidad educativa desde el conocimiento educativo mapuche, considerando la propuesta de análisis de Lahire (2012), debemos primero distinguir las prácticas sociales del pasado incorporado en la acción educativa basada en la memoria social de los discursos educativos familiares; segundo, se integra el escenario educativo homogeneizador de la sociedad occidental que ha venido transformándose en el contexto de acción presente; y tercero, es resultado de la interacción de los elementos anteriores, donde se evidencian prácticas sociales observables de doble inmersión educativa. Esto implica la construcción de una doble racionalidad educativa implícita que los mapuche revelan en sus quehaceres cotidianos y les permiten indagar, tanto desde lógicas educativas mapuche como desde las lógicas occidentales representadas en la escuela. El resultado es entonces una educación intercultural que considera la familia mapuche y una educación monocultural desde la sociedad no mapuche.

¹ Los *kimches* son hombres y mujeres considerados sabios en sus comunidades por sus conocimientos sociales, culturales y educativos en tanto expertos que guían la enseñanza, apoyándose en la educación mapuche y escolar.

² Oficios tales como *machi* (persona encargada de la salud física y espiritual), *lawentuchefe* (especialista en preparar remedios), *logko* (jefe de una comunidad) y *tejedoras*, entre otros (COÑA, 1984; ALONQUEO, 1985; QUILAQUEO, 2010).

Sin embargo, lo fundamental en la educación mapuche se relaciona con el pasado incorporado porque representa todo lo que el actor (padres de familia) lleva a la escena de la acción educativa. Es decir, el conjunto de sus experiencias adquiridas en forma de habilidades y disposiciones para actuar, sentir y pensar como condición vital y permanente. Es un pasado incorporado respecto de la memoria social y el efecto de sentir y pensar que está unido a una “herencia social familiar” de un “saber de pertenencia” definido como *küpan* (QUILAQUEO, 2013). Este saber incorpora, por ejemplo, la percepción de “pérdida del sentido” (CURIVIL, 2007) y de pertenencia a la colectividad histórica mapuche (QUILAQUEO, 2007), en tanto resultado de la doble inmersión educativa, puesto que los beneficios se observan en las capacidades adquiridas en el proceso de socialización de la persona, en tanto experiencias socializadoras al tener en cuenta los contextos de acción vividos (LAHIRE, 2012).

Este tipo de doble inmersión educativa se observa en estudios de casos de México y Chile. Para el caso de México, se entiende en tanto “modelo de educación bilingüe con ciertas características, como la enseñanza de los contenidos académicos en dos idiomas por separado” (FELTES; REESE, 2014, p. 2); en el caso de Chile, son los padres de familia mapuche los que han desarrollado unilateralmente esta doble inmersión educativa (QUILAQUEO et al., 2014). La razón es que son ellos quienes han racionalizado el choque social y cultural en la escuela como actores sociales, impulsando el cambio y la transformación de la sociedad mapuche. Por su parte, la escuela ha respondido tardíamente con el “programa de educación intercultural bilingüe” creado en 1994, cuyo propósito principal es valorar las identidades y lenguas indígenas del país (CHILE, 2002, 2012). Aquí, el Estado chileno reconoce, en la Ley Indígena N° 19.253, las personas que se autoidentifican como pertenecientes al pueblo mapuche (CHILE, 1993). Según el Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2008), la población mapuche alcanza 1.508.722 personas. Viven en lotes de tierras, sobre territorios que han considerado ancestralmente como propios y en el medio urbano (CHILE, 2004).

En resumen, la educación mapuche tiene características propias que se diferencian de la educación occidental en tanto se sostiene en lógicas distintas para la formación de personas. En un escenario de dominación, la educación mapuche ha debido integrar la lógica de formación occidental, pero ha mantenido las propias al margen de la educación escolar, como por ejemplo, el *kimeltuwün*. En efecto, el *kimeltuwün* es una acción educativa con una metodología, contenidos y finalidades propias, que se sostiene desde una perspectiva epistemológica contextualizada en la formación de los niños mapuches. Es una alternativa a considerar en escuelas situadas en contexto mapuche, ya que mantiene presente las lógicas de pensamiento mapuche y es además capaz de integrar la lógica de pensamiento occidental.

METODOLOGÍA

El estudio se realizó en el marco de la metodología de la investigación educativa (SANDÍN, 2003), haciendo uso de un diseño de casos múltiples seleccionados como casos típicos (STAKE, 2007) con base en los criterios de edad, pertenencia al pueblo mapuche, género y áreas geográficas. El propósito es ampliar y esclarecer la comprensión del objeto de estudio desde una perspectiva narrativa, que incluye la dimensión expresiva y pragmática de las condiciones de producción discursivo-textual de los participantes de la investigación (padres de familia). Para ello se consideró que el sentido de la acción lleva incorporado siempre un contexto (NOYA, 1995). Por lo tanto es inseparable, el sentido, de la definición de la situación que hacen los participantes (informantes/investigadores) y de su capacidad autorreflexiva. De este modo, se posiciona al sujeto y su contexto para comprender e interpretar los marcos de referencias propios del mundo de vida indígena (DENZIN; LINCOLN, 2012).

De lo anteriormente señalado emerge el desafío de posicionar un enfoque de investigación basado en lo intercultural, interepistémico y decolonial, como ejes de acción comprometidos en la discusión de la monoculturalidad y el eurocentrismo (WALSH, 2010; QUILAQUEO; TORRES, 2013). En efecto, el enfoque decolonial que se ha asumido en la investigación, requiere considerar la episteme propia de los indígenas en los procesos de investigación y las formas de construir conocimientos como un proceso de legitimación de los sujetos en la producción de conocimientos, producto de un diálogo interepistémico. El resultado de este diálogo permite abrir perspectivas en la investigación educativa y la educación escolar, desde un enfoque intercultural, para contrarrestar la monoculturalidad y el eurocentrismo en el medio escolar y social.

En esa perspectiva, nuestra investigación incorporó el *inatuzugu* como un componente central en la construcción social de conocimiento mapuche, en tanto método de indagación propio que permite la búsqueda y aplicación del conocimiento existente en el medio familiar y comunitario. En la práctica el *inatuzugu* implicó un proceso de conversación en el que el entrevistado y el entrevistador dialogan sobre un contenido específico, un saber social particular, desde una perspectiva socio-histórica, donde los contenidos emergentes sólo adquieren sentido en el andamiaje que entregan las experiencias familiares y sociales del entrevistado como explicaciones compartidas en la construcción de un saber. De esta forma, el conocimiento social y cultural de la familia y la comunidad se articulan para lograr una comprensión de los procesos formativos y la interpretación de su simbolismo desde la racionalidad educativa mapuche (QUILAQUEO, 2006; QUILAQUEO; TORRES, 2013; QUILAQUEO et al., 2014).

El *inatuzugu* es entonces un método propio mapuche que posibilita una aproximación intercultural, ya que las personas que lo

construyen lo hacen desde una perspectiva mapuche, pero también como personas que han sido formados desde un modelo occidental y pueden aproximarse al conocimiento desde ambas lógicas. La naturaleza decolonial del *inatuzugu* se materializa en la legitimación de los conocimientos propios.

En el marco del *inatuzugu*, los contenidos se reconstruyen en el diálogo de manera secuencial y en espiral; de esta misma forma se recopilaron los testimonios de los kimches a quienes se les fue integrando paulatinamente, a medida que accedieron a participar en la investigación. Esta metodología de co-construcción entre *kimches* e investigadores se inicia en nuestras investigaciones a partir del año 2000, lo que ha implicado un trabajo de al menos 15 años sostenido en el tiempo (QUILAQUEO et al., 2004).

PARTICIPANTES

Mediante el muestreo intencionado (RUIZ, 1996), la población de referencia la constituyeron 53 padres de familia considerados *kimches* o sabios (QUILAQUEO; QUINTRIQUEO, 2010). Se seleccionaron 17 de la territorialidad *Nagche* (comunas de Lumaco y Galvarino); 21 de la territorialidad *Wenteche* (comunas de Padre Las Casas y Nueva Imperial); y 15 de la territorialidad *Lafkenche* (comuna de Saavedra). Respecto al género se trabajó con 27 hombres y 26 mujeres. La edad fluctuó entre los 45 y 85 años de edad. En relación a los oficios y roles que cumplen en su familia y comunidad se señala lo siguiente: 24 se dedican a labores agrícolas y ganaderas de subsistencia, 18 a labores del hogar, 8 como autoridades tradicionales (*logko* (jefe de una comunidad), *machi* (persona encargada de la salud física y espiritual), *zugumachife* (persona que recibe e interpreta el mensaje de la machi durante su trance)) y 3 tejedoras. Todos los participantes accedieron voluntariamente a formar parte de la investigación a través de un consentimiento informado.

Las áreas territoriales de los participantes de la investigación se ubicaron en la región de la Araucanía, entendida geográficamente como espacio histórico ocupado por los mapuches, en la zona macro centro-sur de Chile; reconocida como “territorio mapuche ancestral” (BENGOA, 2004). Según el Censo Nacional de Población de abril de 2002, la población en Chile es de 15.116.435 habitantes, de los cuales 692.192 personas (4,6%) pertenecen a uno de los ocho pueblos indígenas del país, de los cuales el 62,4% vive en zonas urbanas y el 37,6% en zonas rurales. El pueblo mapuche representa un 87,3% del total de la población indígena, en tanto los aymara representan el 7%, los atacameños el 3%. El resto de las etnias (colla, rapanui, quechua, yámama y alacalufe), en conjunto representan un 2,7%. La región de la Araucanía representa la mayor concentración de población mapuche (203.221 habitantes), representando el 23,4 % de la población total de

esta región (INE, 2003). Estadísticas más recientes constatan que la población indígena actual es de 1.565.915 habitantes, representando el 9,1% del total país (17.207.857); de ellos, 106.729 tienen su residencia en la región del Bio-Bio, 30.952 en la Araucanía y 209.214 en Los Lagos (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional –CASEN, 2013). La investigación consideró tres áreas territoriales de la Araucanía: *Nagche*, gente que habita las tierras bajas; *Wenteche*, gente que habita las planicies; y *Lafkenche*, gente que habita el sector costero del Océano Pacífico. Históricamente son territorios diferenciados por los propios participantes por poseer características naturales que configuran un ecosistema particular y también por prácticas educativas que les diferencian entre sí. El desafío ha sido explicitar métodos y contenidos educativos propios que permitan contextualizar la educación escolar occidental, tanto a estudiantes mapuches como no mapuches en las respectivas territorialidades, remarcando sus diferencias dialectales del *mapunzugun*, culturales y los contenidos valóricos asociados a la espiritualidad.

PLAN DE ANÁLISIS

Los resultados se obtuvieron mediante el análisis de contenido (BARDIN, 2014), apoyándose en el software Atlas-ti (MUÑOZ, 2003), la teoría fundamentada (STRAUSS; CORBIN, 2002) y el análisis del discurso (VAN DIJK, 2003; WODAK, 2003). Desde esta perspectiva, se tuvo en cuenta la lógica del discurso en *mapunzugun* para la interpretación de los contenidos (DURÁN et al., 1997; QUILAQUEO, 2013). Puesto que, en el contexto de las familias y comunidades mapuches, el conocimiento está asociado a prácticas discursivas y se desarrolla en relación a la territorialidad.

RESULTADOS

La Tabla 1 sintetiza los resultados sobre las características de la doble inmersión educativa, dando cuenta de la frecuencia de uso de los conceptos utilizados en el discurso de los padres de familia entrevistados.

TABLA 1
CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN MAPUCHE

CÓDIGO	RECURRENCIA	%
Enseñanza mapuche	46	24,9
Nuevos contextos de vida familiar	39	21,1
Enseñanza oral	24	13,0
Formación por oficios	24	13,0
Educación conjunta	21	11,4
Diferencias territoriales	20	10,8
Diferencias de lenguaje	11	5,9
Total	185	100

Fuente: Elaboración propia con apoyo del software Atlas.ti

La característica del concepto **enseñanza mapuche** tiene un 24,9% de frecuencia de uso. Un padre de familia de una comunidad de *Xüf-Xüf* explicita que

[...] la educación mapuche está relacionada con conocer la naturaleza, la historia de cada familia y el territorio que ocupan. Porque el mapuche tiene otro conocimiento que no va sólo relacionado a tener un trabajo, sino también es espiritual. (K9X [34:34])

Además, señala que desde antaño la enseñanza que ellos entregan a sus hijos, se fundamenta en el “conocimiento de la lengua *mapunzugun* y en las prácticas sociales y culturales del *gijatun* –ceremonia socio-religiosa”. Esto permite definir un marco de saberes educativos mapuche que puede incorporarse al currículum escolar, tanto en contexto urbano como rural, puesto que la emigración campo-ciudad de los jóvenes ha generado cambios en la educación mapuche, tal como lo expresa una madre de familia de Lumaco:

La enseñanza mapuche comienza en la casa, aunque ahora hay mapuches que han emigrado a la ciudad y no saben mucho de sus familiares. Yo, por ser machi, viajo a Santiago y he podido conversar con mucha gente mapuche que vive en la ciudad. Y, veo que ellos se criaron como un wigka -no mapuche- y recién ahora están aprendiendo que son mapuches, porque su papá nunca les entregó el gübam -consejo- para enseñarles quiénes son sus familiares, porque los wigka eran muy racistas. Entonces, lo que ellos sufrieron no quisieron que lo vivieran sus hijos y nunca les hablaron de dónde venían. (K3L [134:134])

Si bien se destaca que la enseñanza comienza en el hogar, se observa que en los contextos urbanos se han visto impedidos de transmitir los conocimientos propios a sus hijos, “porque los *wigka* eran

muy racistas”. Al respecto Quilaqueo *et al.* (2007) señalan que la crianza de los hijos como *wigka* fue una forma de proteger a los hijos de las actitudes discriminatorias y racistas de los no mapuches (ver también PAILLALEF, 2003), lo que ha generado desconocimiento de la educación mapuche en las nuevas generaciones; por ejemplo, los conocimientos del *tüwün* y *küpan* (ascendencia paterna y materna).

La característica de los *nuevos contextos de vida familiar*, con una frecuencia de uso del 21,1%, se refiere a los procesos de cambios vivenciados por la familia para responder a los nuevos contextos de vida a nivel local y global, en los que crecen y son formados los niños y jóvenes. Al respecto un padre de familia especifica:

[...] ahora la gente mapuche sabe más, ya alcanzó al *wigka* -no mapuche. Los niños estudian y aunque tengan 10 años ya saben; antes a esa edad los niños no sabían lo que decía el profesor, pero ahora el mapuche conoce lo del *wigka*. (K7X [45:45])

En este discurso subyace el desencuentro de la educación mapuche con la educación escolar, debido a su monolingüismo. Cuando el padre de familia señala “antes a esa edad los niños no sabían lo que decía el profesor”, se refiere al desconocimiento de la lengua castellana y la lógica cultural utilizada por el profesor para la formación de los estudiantes en contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales. Sin embargo, reconoce que “ahora la gente mapuche sabe más, ya alcanzó al *wigka*” para referirse a la doble inmersión, es decir, en el medio escolar y en la educación mapuche. En este punto “el alcanzar al *wigka*” podría significar que el mapuche ha logrado desarrollar una doble racionalidad educativa, mapuche y no mapuche, la cual le permitiría desenvolverse como sujetos en ambas sociedades.

La característica de la *enseñanza oral* alcanza una frecuencia de uso que llega al 16,4%, y corresponde a la configuración de procesos educativos basados en la memoria social oral para transmitir los saberes y conocimientos mapuches. Para ello, en la familia, se privilegian momentos específicos de conversación que favorecen la interacción y el diálogo entre los miembros del grupo familiar. Al respecto, una madre de familia explica:

Los padres enseñan a sus hijos conversando y escuchando. Yo creo que siempre va a ser así, porque la educación mapuche es así y el niño siempre va aprendiendo por medio de la conversación. Los padres le van enseñando al niño a medida que va adquiriendo conocimiento, después va a reconocer y va a decir: esto me lo dijo mi abuelo, mi papá y ahora confirmo lo que me enseñó. (K26R [43:43])

Aquí se reconoce el contenido actitudinal “saber escuchar” como uno de los principales resultados del método *güxam* o conversación en la educación mapuche, ya que es una competencia para aprender a comunicarse desde la lógica cultural mapuche. Se explica, por parte de los padres de familia, que el conocimiento que se enseña se sustenta socialmente en las experiencias de vida de cada sujeto. Así, la enseñanza incluye las narraciones tanto de mitos fundacionales como de experiencias de vida relatadas por los abuelos y bisabuelos; por ejemplo, saberes relacionados con la naturaleza, la colonización, pérdida de sus territorios y el desencuentro con la escuela.

Las características de la *formación por oficios* alcanzan una frecuencia de uso del 16,4% y se refiere a la diferenciación de los tipos de trabajo en los cuales los padres de familia deben formar a sus hijos. Para ello, una madre de familia de *Xüf-Xüf* señala que “el papá siempre se ocupa de los niños y la mamá se encarga de las cosas de las niñas o el papá le dice a su esposa que le diga tal cosa a la niña y así ayuda en la crianza” (K13X [92:92]). Es decir, en las interacciones familiares, tanto el padre como la madre cumplen la función de formar en determinados saberes a sus hijos e hijas. El propósito es que puedan sentirse familiarizados con trabajos tales como el cuidado de los animales, la preparación de la huerta o el trabajo del arte textil. Esto es descrito por un padre de familia de la siguiente manera: “Al volver de la escuela, por la tarde, nos mandaban a cuidar los chanchos. Eso era para los niños y a las niñas les enseñaban cosas relacionadas con los quehaceres de la casa” (K28S [19:19]). Esto muestra que la formación se realiza también considerando la doble inmersión educativa de los hijos: en la escuela y en el hogar.

Las características de la *educación conjunta*, con una frecuencia de uso en el discurso de los padres de familia, alcanzan el 14,4%. Corresponde a la configuración de procesos de enseñanza articulados entre niños y niñas en el medio familiar. Si bien se argumenta que se realiza una formación en oficios, también se reconoce que hay saberes sociales, culturales y del mundo natural que necesitan ser enseñados tanto a hombres como mujeres en conjunto. Este argumento es especificado por un padre de familia de Lumaco, señalando que para enseñar las costumbres mapuches “no hay ninguna diferencia entre la enseñanza del hombre y la mujer, se enseña la misma costumbre. Para mí, es una sola cosa porque uno no puede tener una idea para una hija y otra idea para el hijo” (K1L [25:25]). En general, en nuestras observaciones, la educación se realiza haciendo participar de manera conjunta a los niños y niñas. Por ejemplo, al entregar el *gübam* –consejo– un padre de familia de *Xüf-Xüf* explica que “a los niños y a las niñas se les enseña juntos, de esa manera se les hace entrega del *gübam*, no por separado” (K6X [24:24]).

Las características de las *diferencias territoriales*, con una frecuencia de uso del 13,7%, indica que la educación mapuche posee diferencias,

según las características del contexto de vida de la familia. Al respecto, un padre de familia de Rulo afirma:

Existen diferencias. Acá donde vivo se trabaja el campo. El lafkenche tiene otra manera de buscar sus recursos para alimentarse, y entre los pewenche, en la Cordillera, no se siembra nada debido a que se dedican a cuidar lo que les da su campo. Por ejemplo, el lafkenche tiene más conocimiento sobre el mar, todo ese espacio que tiene distintas clases de alimento, pero que tienen su tiempo para dar, igual que la cosecha de acá. Aquí, nosotros cosechamos a los siete meses, mientras que los pewenches cuando florecen los frutos, esperan hasta el próximo año para cosechar. Por eso el territorio define la forma de vivir y las formas de aprender. (K27R [29:29])

Este discurso detalla que los conocimientos en la educación mapuche se encuentran en directa relación con las características geográficas de cada territorio, porque la persona necesita estar preparada para desenvolverse social, cultural y laboralmente en su contexto de vida. Así, la experiencia de formación de los niños y jóvenes *lafkenches* es influida por la relación con el Océano Pacífico. Ello cambia, por ejemplo, entre los niños y jóvenes *pewenches*, quienes tienen como elemento central las características geográficas locales de la Cordillera de Los Andes. Es decir, se trata de una educación contextualizada con los conocimientos geográficos del territorio en el que se desarrolla la formación.

En relación a las *diferencias de lenguaje* del *mapunzugun* por territorialidades, el discurso de los padres de familia alcanza una frecuencia de uso del 7,5%. Las diferencias se asocian con la identificación de palabras o formas de pronunciación, que cambia según el origen territorial de la persona. Al respecto, se señala que el aprendizaje y el uso del *mapunzugun* se ajustan a las condiciones sociales, culturales, geográficas e históricas del contexto de vida de cada familia. Un padre de familia explica lo siguiente:

En Xüf-Xüf, en el sector de Niágara, tenemos otro güxam, otra forma de hablar. No es lo mismo nuestro mapunzugun que el de los lafkenches o los pewenches. Yo he hablado con personas de otros sectores, y cuando nombran a los animales, por ejemplo al zañwe le dicen zanchu y nosotros le decimos zañwe. Entonces hay diferencias en las palabras que usamos tanto los pewenches, los lafkenches o los llamucoches. (K7X [24:24])

En este discurso, se observa que el *mapunzugun* aprendido por los habitantes de *Xüf-Xüf*, incorpora usos del lenguaje según el contexto territorial en el que se educa a la persona. Por su parte, una madre

de familia de Saavedra relata que “al conversar con una señora de la Cordillera, me decía que era muy diferente la forma de hablar de ellos, hasta las cosas tienen otros nombres” (K17S [37:37]). Esto muestra que los mapuches hacen uso de la variedad local del *mapunzugun*, que adaptan a conocimientos propios de cada territorialidad en relación a la naturaleza y a la manera de nombrar los animales o de pronunciar las palabras. Es una adaptación del *mapunzugun* que, además, incluye palabras del castellano que han sido *mapuchizadas*.

DISCUSIÓN

En los resultados subyacen dos conceptos principales para responder a la pregunta de la doble racionalidad educativa, el concepto de doble inmersión y el concepto de cultura. El concepto de doble inmersión se refiere al aprendizaje de lenguas extranjeras utilizado principalmente para el aprendizaje del inglés en poblaciones indígenas de Canadá (GENESE; LAMBERT; HOLOBOV, 1986). Sin embargo, aquí, la doble inmersión es propuesta para el análisis de la educación mapuche, relacionando tanto la inmersión para el aprendizaje de los saberes educativos escolares en lengua castellana como los saberes educativos mapuche en lengua *mapunzugun* (QUILAQUEO; QUINTRIQUEO, 2010; FELTES; REESSE, 2014).

Por su parte, el concepto de cultura no se refiere sólo a un concepto abstracto, en tanto fotografía de realidades sociales históricamente observables (ORTIGUES, 1993), sino también a un ‘producto de una herencia social’ que tiene el valor emblemático del reconocimiento de un derecho imprescindible (CHILE, 2004). Para el caso de los mapuches, sostenemos que viven y conviven con culturas diferentes, y que las diferencias culturales pueden ser categorizadas desde un punto de vista comparativo. Es decir, en tanto instrumento de análisis que va a variar de acuerdo a la pregunta de investigación que planteamos. En este análisis, si bien entendemos que hay un ‘problema cultural’ producido por los cambios sociales de las familias mapuches, la cultura en nuestras investigaciones se indaga desde la perspectiva de la diversidad cultural y del enfoque intercultural en educación (DIETZ, 2012; TUBINO, 2014). Es así como es posible estudiar las sociedades indígenas y establecer criterios de clasificación que emergen desde la interacción de lógicas propias de pensamiento mapuches y occidentales (ORTIGUES, 1993; QUILAQUEO; QUINTRIQUEO, 2010).

Por lo tanto, para explicar las características de la educación mapuche, que orienta la formación de los niños, niñas y jóvenes, consideramos tres tipos de inmersión educativa en el uso de la racionalidad educativa mapuche: 1) en contextos familiares intracomunitarios; 2) en el medio escolar; y 3) en medio social chileno. En

el primer caso, es la familia quien desarrolla una educación basada en la memoria social oral, según las particularidades geográficas del contexto de pertenencia del grupo familiar (POBLETE, 2003). De esta manera, la educación mapuche responde a las referencias geohistóricas y actuales del contexto de vida, definiéndose nuevos marcos de acción en función de los cambios sociales, educativos y geopolíticos vivenciados en la Araucanía (LE BONNIEC, 2002). La segunda característica es la inmersión escolar. Por una parte, marcada por la formación del Estado chileno con la colonización de los territorios que ancestralmente ocuparon los mapuches, y por otra parte, con el aprendizaje de la lengua castellana, oficios y profesiones no mapuches como medio de supervivencia en la sociedad occidental (BENGOA, 1985; FOERSTER; MONTECINO, 1988; QUILAQUEO; QUINTRIQUEO, 2010). La tercera característica, es la doble inmersión educativa, marcada por la inserción social y cultural en la sociedad chilena; lo que implica aprender a vivir con a lo menos dos lógicas educativas: la mapuche y la escolar (QUILAQUEO et al., 2014).

En los resultados se observa que las regularidades de la doble racionalidad educativa es producto del acuerdo de las familias mapuches al adoptar la educación escolar (FOERSTER; MONTECINO, 1988), sin que la escuela haya considerado la educación mapuche (POBLETE, 2003; QUILAQUEO; QUINTRIQUEO, 2010). Se percibe también el desmedro de los aspectos culturales de las familias y comunidades provocado por la escuela; sin embargo, es la escuela el medio de integración a la sociedad chilena (BENGOA, 1985; FOERSTER; MONTECINO, 1988; PAILLALEF, 2003). No obstante el menoscabo social y económico de la familia mapuche (POBLETE, 2001; PINTO, 2007), es su educación la que todavía forma a las nuevas generaciones, utilizando una lengua propia (ALONQUEO, 1985; QUILAQUEO et al., 2012). Con todo, en nuestras observaciones en el medio familiar de las comunidades de la Araucanía, el menoscabo que se advierte se explica principalmente por el enfoque epistemológico monocultural-monolingüe de la escuela. Este ha sido impuesto en tanto mecanismo de control por los grupos sociales dominantes del país (POBLETE, 2001), cuyas consecuencias se expresan en el desuso de la lengua *mapunzugun* y las prácticas culturales mapuche (QUILAQUEO; TORRES, 2013; QUINTRIQUEO et al., 2014).

Entre los mapuches, al poseer la lógica formativa de la escuela y la lógica de la educación mapuche, la noción de relación con el saber (BEILLEROT, 1998) da lugar al reconocimiento de sus saberes utilizados en la construcción social de conocimiento, especialmente de aquellos saberes negados por el sistema escolar (QUILAQUEO; TORRES, 2013). Es en este punto que la ecuación propuesta por Lahire “pasado incorporado + contexto de acción presente = prácticas observables” (LAHIRE, 2012, p. 25) cobra sentido. En la fórmula, las prácticas observables dan cuenta de una relación con el saber, donde los contenidos y las formas de

enseñar y aprender se despliegan desde ambas lógicas culturales en los estudiantes mapuches y que podría desarrollarse también en estudiantes no mapuches.

Es aquí donde cobra importancia el estudio de la doble racionalidad en educación y la doble inmersión educativa mapuche. Porque se relaciona por una parte con los aspectos de la vida social, y por otra, con una concepción de racionalidad que incluye los problemas de la relación de este concepto con la objetividad y la intersubjetividad (OLIVÉ, 1988). Por lo tanto, planteamos que la educación mapuche es compatible con la educación escolar.

Un ejemplo de ello, es el aprendizaje de los niños sobre su parentesco mediante los conceptos *tuwün* (ascendencia familiar materna-territorial) y *küpan* (ascendencia familiar paterna), realizado con una marcada vinculación de la familia con la “colectividad mapuche histórica” y aspectos espirituales para proyectar la educación a las futuras generaciones (QUILAQUEO, 2012). De esta forma, la objetividad y la intersubjetividad permiten analizar la educación y la doble inmersión educativa mapuche, puesto que considera, por una parte, aspectos sociales, y por otra, una concepción teórica de racionalidad que incluye los problemas de la relación con los conceptos señalados, porque racionaliza la adquisición de saberes. En efecto, la puesta en práctica del conocimiento mapuche en el medio escolar, como el *kimeltuwün*, es un desafío que puede ser aplicado en asignaturas específicas. Concretamente, desde nuestras investigaciones (QUINTRIQUEO et al., 2015) se ha propuesto la racionalización del conocimiento mapuche y occidental en textos con contenidos en Historia, Geografía y Ciencias Sociales como recursos de aprendizaje que permitan implementar la educación intercultural en contexto mapuche.

No obstante, consideramos que no es suficiente el contar con saberes educativos mapuches para generar procesos de transformación del currículum escolar. Pensamos que lo normativo del sistema escolar requiere ser revisado en el marco de las propuestas para una educación intercultural que permita transformar la forma en la que se piensan las normas para una educación que reconozca las lógicas de pensamiento de las culturas minoritarias. Sin embargo, estas transformaciones requieren de un diálogo entre la sociedad indígena y no indígena que permita contrarrestar el carácter monocultural y hegemónico de la educación escolar.

CONCLUSIÓN

El uso de dos lógicas formativas utilizadas por los padres de familia se confirma en los resultados de este estudio. Se apoya en una base epistémica de contenidos educativos que da respuesta tanto a la existencia de una

educación mapuche como a la doble racionalidad educativa que los padres de familia aportan a sus hijos. Sin embargo, la doble racionalidad educativa que los padres de familia han impulsado es un desafío para el currículum escolar monocultural-monolingüe y la educación mapuche, puesto que la racionalidad educativa se apoya no sólo en la educación mapuche y de la escuela, sino también en otras racionalidades, aunque los resultados muestran las peculiaridades de la educación mapuche, sustentada en un modo de enseñanza en nuevos contextos familiares. Esto es visto, en general, en el medio social y escolar, como un problema cultural. Al respecto, planteamos que los problemas culturales creados por los cambios sociales pueden ser abordados mediante un enfoque intercultural, es decir, mediante la interculturalidad entendida como un proyecto educativo que considere todas las racionalidades educativas.

Finalmente sostenemos que la doble racionalidad educativa, que se traduce en una concepción intercultural en la mayoría de los padres de familia, debería tener un correlato desde un contexto educativo del currículum escolar que implementa el Ministerio de Educación. Este desafío implica pensar una educación que vaya más allá de una educación intercultural bilingüe pensada sólo para los indígenas, como estrategia instrumental de dominación del Estado en tanto educación compensatoria. Así, podemos pensar una educación intercultural crítica –para todos– en tanto proyecto ético, político y epistémico a construir, que transforme los fundamentos epistemológicos que sostienen la asimetría y desigualdad que se reproduce a través de la escolarización. En este marco, futuras investigaciones debiesen explorar la construcción de esta doble racionalidad en los procesos de escolarización, tanto de las personas de los pueblos indígenas como no indígenas, fundamentalmente, desde los métodos y conocimientos educativos para construir una educación propiamente intercultural.

REFERENCIAS

- AKKARI, Abdeljalil. *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Genève: Carnets des Sciences de L'Éducation, 2009.
- ALONQUEO, Martín. *Mapuche ayer-hoy*. Padre Las Casas, Chile: San Francisco, 1985.
- BARDIN, Laurance. *L'analyse de contenu*. 2. éd. Paris: PUF, 2014. (Quadrige).
- BEILLEROT, Jacky. *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- BENGOA, José. *Historia del pueblo mapuche siglo XIX y XX*. Ediciones del Sur. Santiago: Interamericana, 1985. (Colección Estudios Históricos).
- BENGOA, José (Comp.). *La memoria olvidada*. Historia de los pueblos indígenas de Chile. Compilación del Informe de la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato. Subcomité identidad e Historia. Cuadernos Bicentenario. Presidencia de la República de Chile. Santiago de Chile, 2004.
- CHARLOT, Bernard. *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos, 1997.

- CHILE. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, *Ley Indígena: Ley n° 19.253*, de 5 de octubre de 1993. Temuco: CONADI, 1993.
- CHILE. Ministerio de Educación. *Aspectos generales de la educación intercultural bilingüe (EIB) y sus fundamentos*. Santiago, MINEDUC, 2002. (Programa de Educación Intercultural Bilingüe).
- CHILE. Ministerio de Educación. *Educación para preservar nuestra diversidad cultural: desafíos de implementación del sector de lengua indígena en Chile*. Santiago: MINEDUC, 2012. (Programa de Educación Intercultural Bilingüe).
- CHILE. Ministerio de Planificación. *Verdad histórica en la relación mapuche y no mapuche*. Santiago de Chile: MIDEPLAN, 2004.
- COÑA, Pascual. *Testimonio de un cacique mapuche*. Santiago de Chile: Pehuén, 1984.
- CURIVIL, Ramón. *La fuerza de la religión de la tierra: una herencia de nuestros antepasados*. Santiago: UCSH, 2007.
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvona. *Manual de la investigación cualitativa: el campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 2012.
- DIETZ, Gunther. *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica, 2012.
- DILLEHAY, Tom. *Araucanía: presente y pasado*. Santiago: Andres Bello, 1990.
- DURÁN, Teresa et al. *Conocimientos y vivencias de dos familias Wenteche sobre medicina Mapuche*. Temuco: Centro de Estudios Socioculturales, Universidad Católica de Temuco, 1997.
- FARON, Louis. *Antupuñamco: moral y ritual Mapuche*. Santiago: Ediciones Mundo, 1997.
- FELTES, Joan Marie; REESE, Leslie. La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Revista Electrónica Sinéctica*, n. 43, p. 1-18, jul./dic. 2014.
- FOERSTER, Rolf; MONTECINO, Sonia. *Organizaciones, líderes y contiendas Mapuches (1900-1970)*. Santiago: Centro Ecuménico Diego de Medellín; Centro de Estudio de la Mujer, 1988.
- GENESE, Fred; LAMBERT, William; HOLOBOV, Naomi. La adquisición de una lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. *Infancia y Aprendizaje*, n. 33, p. 27-36, 1986.
- HERRERA, Nelson. La racionalidad campesina andina y la alimentación. *Agricultura y sociedad*, n. 45, p. 183-227, oct./dic. 1987.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS – INE. *Enfoque estadístico: pueblos indígenas*. In: Boletín del Instituto Nacional de Estadísticas. Santiago: INE, 2008.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS – INE *Censo 2002: síntesis de resultados*. Santiago: INE, 2003.
- LAHIRE, Bernard. *Monde pluriel: penser l'unité des sciences sociales*. Paris: Éditions du Seuil, 2012.
- LE BONNIEC, Fabien. Las identidades territoriales. In: MORALES, Roberto (Comp.). *Territorialidad Mapuche en el siglo XX*. Temuco, IEL-UFRO: Escaparate, 2002. p. 31-49.
- MONTESPERELLI, Paolo. *Sociología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2004.
- MUÑOZ, Juan. *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas/ti*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2003.
- NOGGLER, Albert. *Cuatrocientos años de misión entre los araucanos*, Temuco: San Francisco, 1982.
- NOYA, Francisco. Metodología, contexto y reflexividad: una perspectiva constructivista y contextualista sobre la relación cualitativo-cuantitativo en la investigación social. In: DELGADO, J. M.; GUTIÉRREZ, J. (Comps.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación social en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1995. p. 121-140.
- OLIVÉ, León (Comp.). *Racionalidad: ensayos sobre la racionalidad en ética y política, ciencia y tecnología*. México: Siglo XXI, 1988.

ONG, Walter. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

ORTIGUES, Edmond. Situations inter-culturelles ou changements culturels?. In: TANON, F.; VERMÈS, G. *L'individu et ses cultures*. Paris: L'Harmattan, 1993. p. 7-22.

PAILLALEF, Julio. *Los mapuches y el proceso que los convirtió en indios: psicología de la discriminación*. Santiago de Chile: Universidad Tecnológica Metropolitana, 2003.

PINTO, Jorge. Expansión económica y conflicto mapuche. La Araucanía, 1900-1940. *Revista de Historia Social y de las mentalidades*, v. 1, n. 11, p. 9-34, 2007.

POBLETE, María Pía. Comunidades mapuches de Panguipulli y educación: las primeras décadas del siglo XX. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, Valdivia, n. 5, p. 15-27, ene. 2001.

POBLETE, María Pía. Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli (Chile). *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, n. 29, p. 55-64, 2003.

QUIDEL, José. *Orientación para la incorporación del conocimiento mapuche al trabajo escolar*. Chile: Ministerio de Educación, División de Educación General, Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2002.

QUILAQUEO, Daniel. Valores educativos mapuches para la formación de persona desde el discurso de kimches. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 32, n. 2, p. 73-86, 2006.

QUILAQUEO, Daniel. Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural. *Educación en Revista*, n. 29, p. 223-239, 2007.

QUILAQUEO, Daniel. Saberes educativos mapuches: racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches. *Atenea*, Concepción, n. 505, p. 79-102, 2012.

QUILAQUEO, Daniel. Les savoirs éducatifs mapuches: des défis pour les enseignants. In: MAHEUX, G.; GAUTHIER, R. (Eds.). *La formation des enseignants inuit et des premières nations: problématiques et pistes d'action*. Québec: Université du Québec, 2013. p. 107-124.

QUILAQUEO, Daniel. *Tradition éducative mapuche: action du kimeltuwün depuis la perspective des kimches, en les mapuche à la mode. Modes d'existence et de résistance au Chili, en Argentine et au-delà*. Paris: L'Harmattan, 2015. p. 123-139.

QUILAQUEO, Daniel; MERINO, María Eugenia; SAIZ, José. Representación social mapuche e imaginario social no mapuche de la discriminación percibida". *Revista Atenea* 496. 2007.

QUILAQUEO, Daniel; QUINTRIQUEO M., Segundo. Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Polis*, v. 9, n. 26, p. 337-360, 2010.

QUILAQUEO, Daniel; QUINTRIQUEO M., Segundo; CATRIQUIR, Desiderio; LLANQUINAO, Gabriel. Kimeltuwün mew amukey ta zugu: una didáctica para abordar conocimientos mapuches en el proceso de formación inicial en educación intercultural. In: Universidad Católica de Temuco (Ed.). *Cuatro estudios para mejorar la formación inicial docente*. Universidad Católica de Temuco, 2004. p. 53-148.

QUILAQUEO, Daniel, QUINTRIQUEO, Segundo; LLANQUINAO, Gabriel. La formation de maîtres en éducation interculturelle: les nouveaux contextes d'enseignement de la langue mapunzugun, sous la direction de El Mountassir A. Et Dorais, L. J. *L'enseignement des langues vernaculaires: défis linguistiques, méthodologiques et socio-économiques*, L'Harmattan, Paris. 2012, p. 261-289.

QUILAQUEO, Daniel; QUINTRIQUEO M., Segundo; RIQUELME, Enrique; LONCÓN, Elisa; LE BONNIEC, Fabien. *Construcción social del conocimiento educativo mapuche: doble racionalidad y desafíos para una escolarización intercultural*. 2014-2018. (Proyecto Fondecyt Regular FONDECYT N° 1140562).

QUILAQUEO, Daniel; QUINTRIQUEO M., Segundo; TORRES, Héctor; MUÑOZ, Gerardo. Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural, *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, v. 46, n. 2, p. 271-283, 2014.

QUILAQUEO, Daniel; TORRES, Héctor. Categorisation of Mapuche ways of conceiving time and space: educational knowledge of the Kimches. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education: Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival*, v. 7, n. 2, p. 84-98, 2013.

QUINTRIQUEO M., Segundo; QUILAQUEO, Daniel; GUTIÉRREZ, Maritza; PEÑA-CORTÉS, Fernando. *Enseñanza de historia, geografía y ciencias sociales: hacia una perspectiva intercultural*. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2015.

QUINTRIQUEO M., Segundo; QUILAQUEO, Daniel; LEPE-CARRIÓN, Patricio; RIQUELME, Enrique; GUTIÉRREZ, Maritza; PEÑA, Fernando. Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina: el caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 17, n. 2, p. 201-217, 2014.

RUIZ, José Ignacio. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Ediciones Universidad de Deusto, 1996.

SABOURIN, Paul. Perspective sur la mémoire sociale de Maurice Halbwachs. *Sociologie et société*, v. 29, n. 2, p. 139-161, 1997.

SANDÍN, María Paz. *Investigación cualitativa en educación*. España: Mc Graw Hill, 2003.

SCHNAPPER, Dominique. *La relation à l'autre: au cœur de la pensée sociologique*. Paris: Gallimard, 1998.

SERRANO, Sol; PONCE DE LEÓN, Macarena; RENGIFO, Francisca. *Historia de la educación en Chile (1810 – 2010): aprender a leer y escribir*. Santiago: Aguilar Chilena, 2012. T. I.

STAKE, Robert. *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata, 2007.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliette. *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia, 2002.

TUBINO, Fidel. El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, v. 6, n. 11, jul./dic. 2014.

VAN DIJK, Teun. La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Comp.). *Métodos y análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003.

WALSH, Catherine. Estudios (inter) culturales en clave de-colonial. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 12, p. 209-227, ene./jun. 2010.

WODAK, Ruth. De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD): resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Comp.) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003. p. 17-34.

DANIEL QUILAQUEO RAPIMÁN

Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco –UCT–, Temuco, Chile; Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural –CIECII– de la UCT; investigador titular del Núcleo de Estudios Interétnicos e Interculturales –NEII– de la UCT; investigador asociado del Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones –CIÉRA– de l'Université Laval, Québec, Canadá
dquilaa@uct.cl

SEGUNDO QUINTRIQUEO MILLÁN

Profesor Asociado de la Universidad Católica de Temuco –UCT–, Temuco, Chile; Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural –CIECII– de la UCT; investigador del Núcleo de Estudios Interétnicos e Interculturales –NEII– de la UCT; investigador asociado del Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones –CIÉRA– de l'Université Laval, Québec, Canadá
sqintri@uct.cl

ENRIQUE HERNÁN RIQUELME MELLA

Docente de la Facultad de Educación e Investigador del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural –CIECII– de la Universidad Católica de Temuco –UCT–, Temuco, Chile
eriquelme@uct.cl

ELISA LONCÓN ANTILEO

Académica de la Universidad de Santiago, Santiago, Chile; magister en Lingüística, Universidad Autónoma Metropolitana, Cidade do México, México
elisa.loncon@usach.cl

ARTIGOS

A FUNDAÇÃO DA ESCOLA PLURAL

JUAREZ MELGAÇO VALADARES

RESUMO

Neste trabalho, procuramos compreender os desejos e os impasses surgidos durante a implantação da Proposta Escola Plural, desde o ano de 1995, na cidade de Belo Horizonte. Como os professores receberam as novas diretrizes? Como o texto público se alterou a partir das resistências encontradas? Para responder a essas perguntas, entrevistamos 20 gestores da Secretaria Municipal de Educação, que participaram do momento originário da Proposta. Para tanto, utilizamos conceitos retirados do referencial psicanalítico do francês René Kaës. Esperamos, com este trabalho, contribuir para melhor compreensão das condições em que ocorrem as mudanças nas políticas educacionais.

**POLÍTICA EDUCACIONAL • REFORMA EDUCACIONAL • ESCOLA PLURAL •
BELO HORIZONTE (MG)**

THE IMPLEMENTATION OF THE “ESCOLA PLURAL”

ABSTRACT

In this paper, we seek to understand the needs and dilemmas encountered during the implementation of the “Escola Plural” [Plural School] Proposal, since 1995, in the city of Belo Horizonte. How did the teachers receive the new guidelines? How did the public text change with the opposition found? To answer these questions, we interviewed twenty managers from the Municipal Department of Education, who were present when the Proposal was made. To this end, we use concepts based on the psychoanalytical framework of the Frenchman René Kaës. We hope, with this study, to contribute to better understand the conditions under which changes in educational policies occur.

**EDUCATIONAL POLICY • EDUCATIONAL REFORM • ESCOLA PLURAL •
BELO HORIZONTE (MG)**

LA CRÉATION DE LA “ESCOLA PLURAL”

RÉSUMÉ

Ce travail cherche à comprendre les désirs et impasses liés à l'implantation de la Proposition concernant l'“Escola Plural” [École Plurielle], à partir de 1995, dans la ville de Belo Horizonte. Comment les professeurs ont-ils reçu ces nouvelles directives? Comment ce texte officiel a été altéré au vu des résistances à son égard? Pour répondre à ces questions, 20 gestionnaires du Secrétariat Municipal de l'Éducation ayant participé à l'élaboration de la Proposition ont été interrogés. Les concepts utilisés dans ce travail sont issus du référentiel du psychanalyste français René Kaës. Nous souhaitons que ce travail puisse contribuer à mieux comprendre les conditions dans lesquelles se produisent les changements dans les politiques éducationnelles.

**POLITIQUE DE L'ÉDUCATION • RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT •
ESCOLA PLURAL • BELO HORIZONTE (MG)**

LA FUNDACIÓN DE LA “ESCOLA PLURAL”

RESUMEN

En este trabajo tratamos de comprender los deseos y los impasses que surgieron durante la implantación de la Propuesta “Escola Plural” [Escuela Plural], desde el año de 1995, en la ciudad de Belo Horizonte. ¿Cómo los profesores recibieron las nuevas directivas? ¿Cómo el texto público se alteró a partir de las resistencias encontradas? Para contestar dichas preguntas, entrevistamos a veinte gestores de la Secretaría Municipal de Educación, que participaron en el momento originario de la Propuesta. Para ello utilizamos conceptos retirados del referente psicoanalítico del francés René Kaës. Esperamos con este trabajo contribuir para mejorar la comprensión de las condiciones en que ocurren los cambios en las políticas educacionales.

**POLITICA DE LA EDUCACIÓN • REFORMA EDUCATIVA • ESCOLA PLURAL •
BELO HORIZONTE (MG)**

A ADOÇÃO DE CICLOS — OU PROGRESSÃO CONTINUADA — FEZ PARTE DE DIVERSAS REFORMAS educacionais no Brasil, ancorada em um discurso sobre a necessidade de se construir uma escola de direitos. Em muitas cidades, deparamos com diretrizes que geraram controvérsias e hostilidades e, com diferentes argumentos, foram interrompidas rapidamente. A Proposta Escola Plural, implantada em 1995, na cidade de Belo Horizonte, encontra-se nesse enquadramento. Porém manteve-se durante um tempo bem longo, e em textos diversos encontramos que a ampliação da jornada escolar, a partir de 2006, com o Programa Escola Integral/Integrada, foi uma continuidade da Escola Plural. Seguindo essa ideia, seus eixos continuam até os dias atuais. Buscamos aqui compreender o momento originário da Proposta.

No final de 1994, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED-BH – apresentava ao município a proposta pedagógica Escola Plural. A SMED-BH assumia, como proposta de governo, a pluralidade de práticas pedagógicas em curso em diversas escolas da cidade, cujos eixos recusavam o papel de agentes de uma exclusão escolar e social. O caderno de apresentação, conhecido como Caderno Zero (BELO HORIZONTE, 1994), apontava os principais eixos vertebradores da Proposta: primeiro, sugeria uma concepção mais plural do direito à educação, isto é, uma sensibilidade com a totalidade da formação humana e a construção de uma escola como tempo de vivência cultural. Em segundo, apontava uma redefinição das estruturas do sistema escolar, com a implantação dos ciclos de formação e a construção de uma estrutura

mais democrática, que respeitasse tanto as diferenças e ritmos dos alunos como a participação da comunidade nas decisões. Nessa perspectiva, a proposta curricular sugeria novos vínculos entre os conhecimentos disciplinares, a sala de aula e os problemas contemporâneos e sociais.

A SMED-BH reconhecia a tensão entre a escola aceita e a escola emergente – transgressora do ordenamento institucional. Assim, do ponto de vista da comunidade escolar, surgiam questões relacionadas às novas modalidades de trabalho, isto é, a possibilidade de adesão ou recusa em relação ao papel ofertado pela política institucional; do ponto de vista da SMED-BH, constituía-se em uma medida que carregava uma potencialidade capaz de modificar a organização do trabalho escolar, mas respeitando a multiplicidade de práticas que seriam construídas pelas escolas a partir da especificidade de seus profissionais e do público atendido. Indagamos: como os professores metabolizaram a nova proposta? Como os gestores modificaram o texto público a partir da forma como a Proposta foi recebida?

REFERENCIAL TEÓRICO

Mencionamos os valores instituintes que a Escola Plural carregava com ela, bem como a ruptura que provocou. Cada profissional ajustou sua história de vida a esse quadro organizacional, destacando os lugares ofertados a seus profissionais pela Escola Plural e aqueles assumidos pelos docentes, bem como os conflitos advindos desse interjogo de papéis. Na esperança de compreender as relações entre sujeito, grupo e instituição, e na tentativa de responder às questões anteriores, utilizamos conceitos extraídos do referencial formulado pelo psicanalista René Kaës (1984, 1991, 1997, 2005). Ainda levamos juntos, nessa caminhada, Paulo Freire, Miguel Arroyo, Boaventura de Sousa Santos, entre outros.

O embasamento psicanalítico procura responder às nossas indagações sobre as mediações entre o sujeito singular e a realidade histórica. Tal embasamento permite-nos compreender o investimento dos sujeitos recortados pela história cotidiana e unir a intersubjetividade e o social a partir da diacronia. A nossa intenção é compreender: os conflitos identificatórios que se fazem e se desfazem no cotidiano das organizações, enquadradas pelo tempo histórico; os enunciados de certezas e as ilusões que nutriam o grupo fundador; as alianças e os interditos fundamentais. Buscamos novas articulações teóricas, que acreditamos necessárias para conhecer de forma mais aprofundada alguns dilemas que perpassam as políticas públicas para a educação.

É nesse sentido que a obra de René Kaës torna-se importante para a análise de nossos dados. Para esse teórico (1991), a instituição é uma ordem na qual se funda um coletivo com o objetivo de realizar uma tarefa necessária para o funcionamento social. Os investimentos

e contrainvestimentos na tarefa primária são elementos da realidade comum, compartilhada e conflitiva simultaneamente, uma vez que tal tarefa reforça, em seus membros, o sentimento de pertencimento e a identidade da instituição.

Para Kaës (1991, 2005), duas dificuldades impõem-se para se pensar a instituição. Na primeira, experimentamos nossa dependência nas identificações simbólicas e imaginárias que mantêm juntas a cadeia institucional e a trama de nossos vínculos; corremos o risco de que a singularidade de nossa fala não se faça reconhecer. A segunda dificuldade revela a sua função de pano de fundo de nossa subjetividade, uma vez que a instituição nos precede, nos determina e nos inscreve nas suas malhas e nos seus discursos. Descobrimos que a instituição nos estrutura, e que contraímos com ela relações que sustentam a nossa identidade.

Estamos, assim, diante de uma organização do discurso que evidencia as tensões entre o sujeito e a instituição. Esta, para dar conta de toda heterogeneidade, realiza um investimento psíquico considerável, destinado a fazer coincidir, em uma unidade imaginária, esses âmbitos e lógicas diferentes, de forma a reduzir ao máximo seus aspectos conflitantes e a criar uma relação *isomórfica* entre sujeito e grupo, isto é, um sentimento de pertencimento, por meio de matrizes identificadoras e ideais compartilhados. Para proceder à busca pela ligação e gerenciamento entre o espaço do sujeito singular e o espaço constituído pela sua inserção na instituição, Kaës, em seus textos, utiliza o conceito de *formações intermediárias*, cuja tarefa é dar conta de uma transformação temporal ou de uma ligação ou mediação entre estruturas heterogêneas. Somente após uma ruptura, ou em espaços fronteiros, podemos compreender o que estava compartilhado anteriormente entre os diversos sujeitos e a instituição, bem como os lugares até então assinalados, as representações e formações comuns e necessárias tanto ao sujeito singular quanto ao conjunto do qual ele procede e que ele ajuda a compor.

É nesse caminho que o conceito apresenta seu vigor na obra de Kaës. O autor (1984) interroga, como objeto de pesquisa, o que ocorre quando essa experiência de ruptura questiona o sujeito na continuidade de si mesmo, na organização de suas identificações, no emprego de certos mecanismos de defesa, na coerência entre as suas formas de pensar e atuar, na confiança depositada em seus grupos de pertencimento, e na eficácia dos códigos comuns a todos aqueles que pertencem a um conjunto. Na resposta a cada um desses itens, deparamo-nos com aspectos pertinentes à alteridade (KAËS, 1997). Dessa forma, ele foca a sua análise no momento de ruptura ou crise, entre uma perda da segurança e uma aquisição ainda incerta, no momento em que os novos laços ainda não são confiáveis e não estão construídos.

Várias características associadas ao conceito de intermediário são enumeradas (KAËS, 2005). A primeira característica refere-se a seu

processo de articulação, pensada como uma redução de antagonismos em uma situação de conflito, que ocorre em um campo de forças em oposição: trata-se de articular os elementos em conflito. Essa oposição associa-se a momentos de crise e rupturas, isto é, como necessidade do contínuo. A segunda característica do conceito revela-se diante da necessidade de se estabelecer uma continuidade entre elementos separados. Por fim, é um processo de ligação entre vários elementos de um sistema, segundo os modelos metonímico ou metafórico. No primeiro modelo, prevalece a identidade das percepções e das representações, do regime das identificações; no segundo, o metafórico, ocorre a diferenciação dos processos, dos papéis, dos lugares e das tarefas. Essas duas modalidades organizacionais são polaridades antagônicas e em oposição dialética. Nesse jogo, podem ainda articular-se outras polaridades, percebidas sob outro viés: entre a posição ideológica e a posição mitopoética. Nesse caso, a configuração de um grupo na posição ideológica cumpre uma dupla função: na primeira, uma função identificatória ou de reconstrução de uma identidade comum e de representações partilhadas; na segunda, a função é cognitiva, uma representação coerente da razão de as coisas serem de um modo e não de outro. A função dessa configuração é redutora, uma vez que a incerteza e a complexidade com respeito às relações são negadas. Por sua vez, a posição mitopoética refere-se às posições e condutas mais flexíveis, adaptadas aos acontecimentos e às suas transformações, tolerando os sentidos imprevistos. Essas tensões entre o aberto (modelo metafórico ou posição mitopoética) e o fechado (modelo metonímico ou posição ideológica) acentuam e mobilizam deslocamentos nos investimentos diante de uma situação de ruptura ou crise.

Consideramos aqui três principais formações intermediárias, articuladas entre si, e que sustentam o vínculo social e uma parte da identidade do sujeito. A primeira formação é o *contrato narcísico*. Kaës, em vários de seus trabalhos, retoma o texto de Freud (1914/1974), em seu livro *Sobre o narcisismo: uma introdução*, ao mencionar que todo sujeito leva uma dupla existência: ser um fim em si mesmo e, simultaneamente, elo, beneficiário e servidor de uma cadeia social e geracional, possuindo um lugar assinalado no grupo, e que, para assegurar esse lugar e sua continuidade, o conjunto deve investir nele, em um efeito de mútua determinação.

A segunda formação considerada por Kaës, buscada em *O mal-estar na civilização*, de Freud (1930/1998), é a *comunidade de direito*, que diz respeito às compensações do sujeito na formação do vínculo e obtidas a partir de suas renúncias: parte de sua soberania e de suas tendências agressivas. Dessa forma, ela é uma formação biface: tem uma função para o sujeito e para o grupo.

Por fim, os *pactos denegativos*, um acordo comum e inconsciente entre os membros do grupo daquilo que deve ser rejeitado, cumprindo uma função tanto para o sujeito quanto para a manutenção do conjunto. Para que esse conjunto se mantenha, não há somente a necessidade da identificação com um objeto comum: espera-se que algo deva ser deixado de fora, excluído das representações. Os pactos mergulham os sujeitos no desconhecimento e seus mecanismos são múltiplos:

[...] o recalque, o qual produz a retirada de representações que possam gerar rupturas; a repressão, forma mais dura para a retirada de circulação do indesejado; a negação, elemento essencial de toda regulação social e fundador da realidade humana e social. (FERNANDES, 2005, p. 131)

Esses conceitos possuem apoios múltiplos na obra de Kaës. Além de Freud, o autor retoma também as contribuições de Winnicott (1975) e Piera Aulagnier (1989). Do primeiro, retira a experiência do brincar, como espaço de transição e mediação entre a mãe e a criança. Winnicott (1975) considera que, na apropriação da herança social, o sujeito tem a necessidade de ter um lugar onde colocar aquilo que encontrou, um espaço para recolher os significantes até então indisponíveis. Nos esforços que o sujeito realiza para criar esse espaço, encontramos uma “área de transicionalidade, onde coexistem, sem crise, nem conflito, o que já está lá e o ainda não advindo, a herança e a criação” (KAËS, 2005, p. 25).

Nas palavras de Kaës, Piera Aulagnier descreve um espaço que é simultaneamente psíquico, social e cultural, no qual o sujeito pode se constituir. Da análise de seus textos, Kaës retira a sua visão do porta-voz como efeito de grupo, cumprindo, assim, uma função intermediária na transmissão psíquica e cultural. Piera Aulagnier constrói o conceito de porta-voz a partir da relação da mãe com o *infans*, isto é, a primeira apresenta, ao segundo, a herança e a ordem social. Porém uma ordem à qual a própria mãe se submete e que organiza sua própria subjetividade na sua relação com a subjetividade da criança, numa relação de coapoio. Sobretudo em função de sua adesão ao discurso do/no grupo, o porta-voz cumpre a sua função sob o modelo metonímico ou metafórico.

É com essa herança teórica sobre as rupturas, continuidades e fronteiras que procuramos compreender as mudanças provocadas pela Escola Plural. Entre a criação de um intermediário e seu uso como objeto, há um “período de hesitação”, o qual favorece a emergência da criatividade dos sujeitos. O que é interpretado como resistência, nesse campo teórico, pode ser uma tentativa do sujeito de encontrar “certa intimidade” a partir da qual possa dar a sua contribuição e investir no novo lugar assinalado após a mudança.

O nosso objetivo é compreender os efeitos provocados no texto público a partir dos impasses gerados pela implantação das novas diretrizes educacionais.

A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A cidade de Belo Horizonte foi fundada em 1897. Segundo dados da prefeitura, 15% da população do município se encontram em estado de extrema vulnerabilidade social. Além disso, o índice de desenvolvimento humano – IDH –, em 2000, era de 0,84. Na época da coleta de dados para esta pesquisa (2004/2005), a rede municipal de ensino de Belo Horizonte – RME-BH – tinha 182 escolas, que atendiam aproximadamente 170 mil alunos, sendo 7.400 na educação infantil, 145.000 no ensino fundamental, e 17.000 no ensino médio. Para esse atendimento, contava com um quadro de 10 mil professores. Observando-se os níveis de titulação, 9.193 professores possuíam licenciatura, 3.178 professores tinham especialização, 224, a titulação de mestre, e 5 tinham doutorado.

A administração do trabalho da SMED-BH era descentralizada, sendo realizada por nove Gerências Regionais de Educação – GERED. Cada GERED tinha um gerente de educação, que coordenava uma equipe responsável pelo acompanhamento pedagógico das escolas de ensino fundamental da sua região, e também um Centro de Educação Infantil – CEI –, responsável pelo acompanhamento, fiscalização e formação dos profissionais que atuavam na educação infantil.

Além das GEREDs, a SMED-BH possuía uma Gerência de Coordenação de Política Pedagógica – GCPP –, composta por professores da própria rede ou de recrutamento amplo. Era responsável, até 2002, pela formulação, coordenação e implementação das diretrizes político-pedagógicas da Escola Plural. A SMED investia também na formação de seus profissionais, por meio do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – CAPE. Na implantação da Escola Plural, o CAPE destacou-se na sistematização da Proposta e na produção de textos, bem como assumiu a liderança na formação dos profissionais.

METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A nossa prática investigativa inscreve-se numa metodologia de pesquisa qualitativa, um estudo de caso. Utilizamos, como técnica de pesquisa, a entrevista de atores envolvidos e a análise de documentos públicos. A vivência do pesquisador na produção dos eventos pesquisados favoreceu as relações com os entrevistados; professor da RME-BH desde 1987, o pesquisador envolveu-se em todos os movimentos pertinentes à implantação da Escola Plural, como diretor de escola, professor e depois como membro da GCPP. Esse envolvimento foi essencial, pois funcionou como

garantia da possibilidade de recuperar *a posteriori* dados significativos para a interpretação das situações (VILLANI et al., 2006).

Buscamos os nossos dados em 20 entrevistas realizadas com gestores (GCPP, CAPE e GEREDs) da Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de resgatar as representações individuais sobre as transformações operadas na vida institucional. Também foram lidos os textos públicos produzidos (Cadernos da Escola Plural, Portarias, Ementas, Normas, Circulares), visando a contextualizar o fenômeno e a esclarecer aspectos vinculados às falas dos entrevistados, bem como a completar informações à medida que achássemos necessário. Anteriormente à entrevista, o propósito da pesquisa foi esclarecido e discutido com cada gestor, para que soubessem o que esperar e se sentissem à vontade para participar ou não. Salientamos que não houve recusas.

Buscamos também o discurso fundador e a trajetória da Escola Plural a partir das recordações de cada um dos entrevistados, completando-as com os textos públicos. Essa memória individual se expressa apoiada em tempos e espaços institucionais, que se traduzem em dados histórico-afetivos de cada um. Segundo Kaës (2005), a memória é dependente de uma experiência vivida e integrada a uma história de um grupo, que sustenta as memórias comuns e partilhadas, seus contratos e pactos ao longo de sua trajetória.

Ressaltamos um aspecto interessante que inferimos sobre a implantação. Segundo diversos gestores, existia um isomorfismo entre a tarefa dos gestores e a tarefa institucional. Que diferenças entre os membros foram negadas de forma a garantir essa coincidência? Acreditamos numa *ilusão de atalhos* durante a implementação da Proposta, a qual esteve presente como pano de fundo no momento originário; seu recalçamento permitiu criar uma estrutura mais formadora no trabalho. Acreditamos que essa *ilusão* perpassou a proposta ao longo de sua história.

DESENVOLVIMENTO

OS PROCESSOS DE FUNDAÇÃO DA ESCOLA PLURAL

Ao pesquisarmos as origens da Escola Plural, encontramos um discurso fundador: a existência de experiências transgressoras nas escolas da rede municipal. Um ponto em comum aos entrevistados foi perceber essa matriz identificadora espelhada em todos. Vejamos o excerto de um dos entrevistados,¹ gestor de uma GERED naquele período inicial:

I: Começando pela discussão das práticas emergentes. **E é fato, porque elas têm um lado de inovação e um lado de conservação. Então elas são emergentes mesmo.** Essas práticas sempre existiram, elas foram a base teórica e a referência na escrita do primeiro caderno da Escola Plural. E fato porque foi feito um levantamento,

¹ Todos os entrevistados foram caracterizados por letras, de forma a não serem identificados; nomes de escolas, colegas de trabalho e de gestão também foram alterados e/ou suprimidos, porém buscando não perder a compreensão e significados dos excertos.

Os termos em negrito, presentes nos recortes das falas, são para reforçar alguma ideia, marcada pelo próprio entrevistado, ao alterar o tom de sua voz.

tem um documento, na biblioteca tem também, com relato destas experiências.

A certeza *do fato* e a sua confirmação pela presença no texto público demonstravam um consenso que não podia ser negado. Em muitas escolas, tratava-se de projetos pedagógicos mais abertos e adequados ao perfil de seus alunos. Uma experiência desenvolvida em uma escola referia-se a projetos construídos para grupos de alunos, em fase inicial de alfabetização, que não ficavam retidos. Vejamos o relato a seguir:

Ar: Em 92, com a chegada deste grupo de professores que tinham experiências muito significativas, a professora R., que era uma referência lá de se entregar para que aquele aluno aprenda, e a gente começou mesmo a fazer projetos de intervenção dentro da escola. A gente tinha projeto de recuperação, tinha projeto de musicalização, tinha um projeto que o menino ficava na antiga primeira série e, chegava no final do ano, se a professora percebesse que faltava um pouquinho só assim para ele dar conta da leitura e da escrita, ele não tomava bomba, ele ia para a outra série e ficava um tempo intermediário vencendo as dificuldades, a gente vai fazer depois na Escola Plural, a Rede foi fazer e a gente já fazia.

Percebemos, nas práticas emergentes, preocupações com a aprendizagem dos alunos, sobretudo a criação de novas formas de organização do trabalho escolar que atendessem a um público em situação de vulnerabilidade social, cujos docentes demonstravam sensibilidade para lidar com a diversidade cultural do alunado:

I: Você tinha mais eram grupos dentro de escolas, no primeiro turno, no terceiro, no primeiro ciclo, no segundo ciclo, na EJA, muitos grupos que se reuniam fora do espaço da escola, que se reuniam sábados, que faziam churrascos nos domingos para ler, estudar e produzir; isso era muito comum.

Não temos dúvidas do papel desempenhado por essas experiências na formatação de um projeto para a rede, bem como para desempenhar sua função em um *campo de ilusão*, no sentido proposto por Winnicott (1975); para o grupo de gestores, o discurso fundador centrado nessas experiências tinha a função de ligação entre a realidade psíquica de seus sujeitos e a realidade exterior, social e política, ou seja, um discurso mítico. O mito tem exatamente como função ser uma corrente de transmissão, mensageiro na fronteira de dois códigos, coletivo e individual (GREEN, 1994). Tal aspecto entrava em ressonância com as expectativas dos gestores:

I: “O que as escolas estavam fazendo?” Junto com isso um desejo muito grande de mudança porque nós chegamos ao governo. Então, nós temos agora a possibilidade de fazer a mudança que queremos, e também uma pressão das escolas que, na época, tinham autorizações especiais para ter projetos, e isso aí abriu a discussão, que durou nove meses em 93. Em 94, se intensificou.

Normalmente, em reformas educacionais, a cotidianidade da escola não é levada em conta, pois é considerada *vazia*, despojada de atividades criativas. Na representação daquele grupo de gestores, esses são os eixos que não podem se ausentar na construção de políticas educacionais, uma vez que sustentam a construção/afirmação das identidades docentes. Essa continuidade esperada entre comunidade e gestores, mediada pelas práticas emergentes, poderia levar à invenção de novos vínculos de pertencimento e à construção de outro projeto identificatório, um novo *contrato narcísico* (KAËS, 1997). Assim, olhar apenas os dados estatísticos e as soluções técnicas não seria suficiente:

I: Glaura [Glaura Vasquez de Miranda, Secretária Municipal de Educação] deu certa continuidade, e aí fez o levantamento: **“Onde estão os pobres da cidade? Quais são as escolas que atendem os pobres? Quais são os problemas destas escolas?** Vamos dar atenção a isso”. E o Miguel Arroyo vem somando com essa preocupação: **“Não. Já existem práticas, já existem respostas a essas dificuldades. Vamos atrás”**.

Em 1994 aconteceu um seminário, denominado Criança e Cidadania Plural e Divergente, que muitos consideraram o pontapé inicial da Escola Plural:

NV: Foi um seminário pequeno, que aconteceu no [Teatro] Marília. Quando você pensa “Criança e Cidadania Plural e Divergente”, você já pensa em um pouco estruturar, e pensar que movimento era esse que estava na Rede. Então foi um movimento menor, mas eu fico pensando que ali foi o pontapé inicial para a discussão da Escola Plural. Até o nome do seminário na época foi esse.

Implicava, simultaneamente, perceber o grupo de profissionais como sujeito e objeto na implantação, e, dessa forma, a possibilidade de tolerar níveis e ordens diversas da realidade na forma de sustentar a Proposta, isto é, uma capacidade homomórfica (KAËS, 1997). Toda essa dinâmica intensificava os processos de mobilização. A transcrição a seguir, retirada da fala de uma entrevistada, reflete o caráter utópico contido nas promessas a serem levadas aos professores da rede:

NV: A gente acreditava profundamente, a gente acreditava mesmo. E tinha uma coisa muito legal: as pessoas que estavam nas regionais acreditavam. Todo mundo acreditava muito.

A essa militância juntava-se o apoio institucional do prefeito Patrus Ananias, no empenho em submeter ao Conselho Estadual de Educação o documento regulador da Proposta; do texto enviado, constava um tempo de quatro anos para a Proposta, de forma a se garantir legalmente a transitoriedade e o caráter experimental da Escola Plural. Tal fato era necessário, uma vez que a lei ainda em vigor era a n. 5692/71, extremamente normativa e rígida. Uma vez que a Proposta estava garantida no âmbito jurídico, o grupo voltava-se para as definições teórico-conceituais, necessárias às decisões a serem tomadas em pontos considerados críticos. Os principais aspectos estão mostrados a seguir:

I: Então foi muito tensa, porque havia algumas decisões que deveriam ser tomadas: “Série ou ciclo?”, “Aprovação ou reprovação?”, “Currículo mínimo ou currículo construído na interação com as escolas?”. Não vamos esquecer que a condição de trabalho era diferente.

Aparentemente, os processos de avaliação não trouxeram grandes conflitos entre os gestores. Cada um dava provas de abertura à inovação, em relação a modos de refletir sobre suas práticas e desconstruir representações e valores arraigados. Vejamos o excerto do professor E, membro de uma GERED:

E: Revi princípios que eu defendia, por exemplo, a questão da retenção; eu achava que a retenção era um instrumento de aprendizagem, e a gente retinha com muita consciência de que, além de um instrumento de aprendizagem, era também de amadurecimento: “Ah, é bom que você fica mais um tempo porque aí você amadurece”. E depois eu comecei a rever isso. Mexia era com a autoestima do menino que perdia a sua turma. Então, eu fui sendo convencido no processo. A gente raciocinava junto com a equipe.

Outra questão polêmica entre os gestores referia-se à metodologia de implantação, isto é, se a Escola Plural inicialmente teria como abrangência toda a RME ou se definiria algumas escolas-piloto:

V: A posição de muitos é que devia ser feito à base de pilotos, para depois ir se estendendo. E **não ser piloto isso foi uma discussão refletida**, estabelecida e tomada sob pesados prós e contras.

Inferimos que essa foi uma questão conflituosa para aquele grupo, sendo uma decisão *tomada sob pesados prós e contras*. Em nossa interpretação, tal decisão levou em conta a capacidade daquele grupo de garantir um espaço transicional que possibilitasse as trocas e a comunicação, os confrontos, os mecanismos de defesa e a sustentação do ideal partilhado:

I: Quando o projeto já estava escrito, teve uma noite fatídica que era para tomar essa decisão, se vai para a Rede toda ou se não vai. Claro que depois de discutir com todo mundo. **Aqui a discussão era coletiva, e muito, o Miguel nesse ponto foi assim, e Glaura, porque Glaura que o convidou, que sabia que ele ia dar conta de fazer tudo isso, e sustentava politicamente também.**

Dois pontos nos chamam a atenção: o primeiro refere-se a *uma noite fatídica*, indicadora de discordâncias no seio daquele grupo; o segundo ponto refere-se à participação de Miguel Arroyo e de Glaura para sustentarem essa decisão, tendo como pano de fundo uma discussão coletiva. Inferimos a capacidade dos secretários de promover e sustentar essa conflitualidade na mudança, isto é, eles selavam tanto o *contrato narcísico* como o *pacto denegativo* entre os gestores. No excerto a seguir, percebemos que, sem a sustentação do secretário adjunto, a decisão poderia ameaçar a manutenção do grupo:

I: É claro que não foi uma votação assim [gesto de “a ferro e fogo”], [...] e quem perdeu falou: “Tudo bem. Se é isso que vocês querem”. Nós achamos que devia fazer por adesão, não piloto, mas por adesão. E Miguel achava que **nós devíamos fazer um processo geral e dialogado**. Aí ele vem com aquela elaboração de um processo da construção coletiva, que eu acho que é como foi feito.

Interpretamos a decisão tomada pelos gestores como a escolha de um caminho mais difícil, pois se colocariam em confronto, em uma zona fronteira mais ampliada, posições político-ideológicas, teórico-conceituais e socioculturais. Segundo a gestora I, diante da autonomia que constava do texto público, a escola deveria ter respostas:

I: Nós tivemos vários procedimentos, entre eles um curso para diretores e coordenações pedagógicas, a realização de muitos encontros com as coordenações, direções, coletivos de professores, sempre com essa posição: “Olha, nós estamos trazendo uma resposta, que nos foi colocada pelo governo, pela sociedade, por vocês mesmos. **Se não concordam, propõem o quê?**”

Tal transcrição remete-nos à complexidade da escolha realizada pelos gestores: ao se propor que a implantação não seria apenas em escolas-piloto, tanto os gestores quanto a comunidade escolar da RME tinham um papel na implantação, porém com autonomia suficiente para escolher determinado caminho pedagógico em suas escolas. A negação surge diante da impossibilidade de se fazer qualquer interpretação do texto, ou seja, as escolas não poderiam se manter numa postura considerada tradicional. Se, por um lado, tal caminho é mais árduo, por outro, cria brechas para o desdobramento do espaço psíquico do sujeito, enriquecendo as modalidades que unem e separam obrigação e autonomia (GREEN, 1994).

De forma análoga, a discussão curricular apostava no protagonismo de professores e alunos em sua construção; fornecer um currículo mínimo, no sentido de uma simples relação de conteúdos programáticos, não estava na pauta daquele grupo de gestores:

V: A gente queria ampliar essa perspectiva do currículo enquanto um rol de conteúdos, para dar conta de ver o currículo como essa coisa que constitui o sujeito, mas que também é constituída por ele.

Outra polêmica referiu-se à criação de outro órgão gestor, em 1996: a Coordenação de Política Pedagógica – CPP. Inicialmente, tinha como objetivo dar um tom mais político para a Proposta e assessorar a secretária na formulação da política educacional:

D: A CPP passa a existir naquele ano com essa função de dar uma direção política para a própria Rede, enquanto o CAPE viria com a formação.

Diante das incertezas e da necessidade de tomada de decisões, vimos surgir a figura do secretário adjunto, com uma qualidade: a capacidade de projetar um futuro utópico, e de simultaneamente participar na construção e na manutenção das alianças inconscientes. Segundo Kaës (2005), compreender o porta-voz é essencial para compreender as articulações entre o sujeito do/no grupo e o grupo. O lugar que ocupa é necessário para dispor a identificação narcísica, no ponto em que se atam os lugares subjetivos dos vários gestores. Em nossa leitura, Arroyo, como *intermediário*, cumpriu a sua função sob o modelo metafórico. Encontramos esses lugares e funções do secretário adjunto, como porta-voz, em diversas narrativas dos entrevistados. Primeiro, no fato de conhecer algumas práticas desenvolvidas na Rede:

R: O Miguel fazia uma consultoria antes da Escola Plural. Porque ele era consultor da escola à noite, dos nossos projetos com jovens e adultos.

Em segundo lugar, na teorização das práticas emergentes, ao fazer emergir significantes até então indisponíveis para os outros, simultaneamente à proposição de uma estrutura administrativa coletiva na formulação e execução dos caminhos a serem trilhados, para os diferentes órgãos da SMED-BH:

I: Nos momentos de início da discussão do que seria um projeto político-pedagógico chamado Escola Plural, quando Miguel se propôs a unificar o CAPE e chamar as pessoas que estavam em qualquer âmbito da Secretaria de Educação que trabalhavam com o pedagógico, constituir um grupo, então, nesse momento, o ponto de partida foi a discussão dessas experiências emergentes.

Também girava em torno do secretário adjunto a possibilidade de conter as incertezas dos vários membros gestores. Segundo E, configuravam-se, assim, uma voz e um discurso de acompanhamento e de atribuição de sentido para os sujeitos do grupo:

E: A gente sentia necessidade de estar aprofundando. E muitas vezes: “Eu vou para a escola”. E a gente se preparava antes, às vezes até no final, para ler livros, textos, consultava e perguntava para o Miguel: “Este texto está bom para a gente discutir?” Porque a gente se sentia muito inseguro na época.

Além disso, pesava o fato de ele não ser um secretário de gabinete, mas que compartilhava as dificuldades e conflitos que surgiam nos debates com as escolas. Foi nesse cenário que surgiu a Primeira Conferência Municipal, ato de apresentação da Escola Plural, que reuniu aproximadamente 2.000 professores no Centro de Convenções do Minascentro:

NV: É colocar todos os professores da rede dentro do Minascentro. Sabe o que é isso? E aquele encontro inaugura o processo da Escola Plural.

Começava o *romance institucional* da Escola Plural em toda a RME-BH.

A ESCOLA PLURAL COMO FRONTEIRA: OS PAPÉIS OFERTADOS, DESEJADOS E IMPEDIDOS

Em 1994, aconteceram as plenárias sobre as novas proposições, e já se podiam entrever as dificuldades diante do anúncio de novas formas de trabalho:

MM: Nós tivemos aquelas plenárias regionais, para decidir se implantava ou não a Escola Plural. E nós tivemos duas plenárias. Com professores. **Aí era mais pesada. Os professores batiam muito, mas a grande maioria não negava o projeto. As questões eram muito mais de interesse e de saber como do que de rejeição.** Teve um grupo de pessoas que apontou que a Escola Plural era na linha neoliberal. Era muito difícil de dialogar com essas pessoas. Porque era para acabar com a retenção apenas.

Vislumbramos, nesse diálogo, duas tendências no debate com a categoria de professores: de um lado, professores que apontavam mais preocupações no *como fazer para concretizar* do que *rejeitavam* a proposta. De outro, aqueles que discutiam o projeto sob um viés político e ideológico: consideravam-no como uma ofensiva neoliberal por parte daquela administração. Não se podia perder de vista que a rede estadual de Minas Gerais propunha, nesse mesmo período, e sob a égide do Paradigma da Qualidade Total, mudanças significativas na educação, e, dentre elas, a formatação da organização do trabalho em ciclos. Os gestores da SMED-BH necessitavam de uma nova fronteira, isto é, que os ciclos de formação da Escola Plural fossem diferenciados dos “ciclos do Estado”.

Tal demarcação tornou-se necessária para compreender: de um lado, a ruptura entre o sistema seriado e a Escola Plural; e, de outro, a construção de uma fronteira entre uma proposta sustentada por princípios não excludentes e outra, formatada pelo discurso da inclusão rapado por uma ideologia de mercado. A questão central referia-se aos conflitos e mesclas entre concepções diversas sobre a função social da escola, se seletiva ou não. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2001), o convencimento é uma busca de adesão baseada na motivação para a ação, gerando um campo caótico, onde tal adesão pode ou não ocorrer; implica, inclusive, a possibilidade de recusa, desde que o sujeito continue no debate, pois em permanente formação. Estamos aqui próximos do conceito de *viver na fronteira*, tal como trabalhado pelo autor. Invenção de novas formas de sociabilidade, hierarquias fracas e relações sociais fluidas: misturas de estranhos e íntimos, de herança e invenção, sentimentos de amor e de rivalidade. Buscava-se repensar a educação a partir dos eixos da Escola Plural, sem a pretensão de uniformizar as novas práticas, de forma tal que cada profissional e/ou escola encontrasse mecanismos para lidar com os novos alunos.

Ganhar o professor, e não vencê-lo. Lidava-se, dessa forma, tanto com o desconhecido (para alguns era novidade) quanto com a transicionalidade (outros já estavam tentando fazer), mas sustentando um campo do possível. Nessa zona de contato, a intencionalidade inferida na proposta de formação sugeria um respeito pela pluralidade de tempos e durações necessárias à elaboração dessas práticas pelos atores; o trabalho de articulação e tradução entre as diversas práticas, bem como as incertezas que envolviam os códigos, impossibilitavam os gestores de afirmar qual seria *a melhor prática e qual a melhor metodologia envolvida, condizentes com os eixos da Escola Plural.*

A partir do congresso, a tarefa dos gestores se direcionou para a concretização do modelo fundacional. Um dos caminhos foi a proposição de um trabalho de formação:

D: Na época da implantação, teve muitas oficinas que foram a todas as escolas, e também houve, a partir daquele ano mesmo, um curso mais intensivo que abrangia o curso de 360 horas. Esse curso se manteve durante oito anos. Sempre que a escola pedia e decidia, ela teve disponibilidade da Secretaria, tanto junto ao CAPE para um acompanhamento, quanto para fazer uma proposta de formação com professores contratados pela própria escola. Cursos de Alfabetização, cursos de Projetos de Trabalho. Por exemplo, a oficina de Globalização do Conhecimento, e depois a Oficina de Organização dos tempos Escolares, ela atingiu, pensando só num universo de cento e setenta escolas, ela deve ter atingido, em turnos diferentes que multiplicam um pouco, ela deve ter atingido por aí umas cento e quarenta escolas.

Ao fazer uma retrospectiva daquele tempo, MD menciona que a inserção dos alunos deixou os professores “sem chão”. Alguns colegas, porém, avançavam, apesar das dificuldades:

MD: No interior da escola, já rolava discussões do grupo do ensino médio, que procuravam compreender a proposta e o impacto dela na escola. Passei a ter contato com algumas pessoas do primeiro e do segundo turno; aí eu percebi que o movimento foi muito tenso, de apropriação, de rejeição. Para muitos professores, caía como uma prescrição mesmo. Era uma escola que estava inserida num contexto social muito precário, tinha muita dificuldade em reconhecer aqueles alunos. Esse movimento de repensar o espaço escolar, tendo como principal eixo a questão do direito, de possuir e construir saberes e conhecimentos, eu acho que isso impactou muito a prática dos professores. Para muitos, foi tirar o chão mesmo. **O que ficou difícil foi esse movimento de reconhecer quem**

são esses alunos, que processos a gente deve estar construindo para que atenda às suas reais necessidades.

De forma semelhante a outras escolas, percebemos que, embora uma parte do grupo procurasse compreender os eixos da proposta e colocá-la em prática, alguns professores a viam como uma prescrição. Todos os entrevistados, no entanto, reconheceram os avanços que a Escola Plural proporcionou ao cotidiano escolar, principalmente no que tange à ampliação dos componentes curriculares, ao fato de os alunos terem um tempo maior para a aprendizagem, na construção de novos espaços e formas de acolhimento aos alunos, e nos processos de socialização vividos. Uma excelente síntese foi proporcionada pelo professor MD:

MD: Eu acho que foram os professores, acho que está faltando sensibilidade para a gente perceber que muitos professores, nessa perspectiva de se reconhecerem como sujeitos, muitos também se reconheceram como portadores da utopia: “É possível construir algo para além disso, é possível reconhecer nesses alunos aqui sujeitos de direitos e de conhecimento. Você tem projetos de construção coletiva que são extremamente significativos”. E você tem escolas que ainda hoje são refratárias.

E essa representação é complementada por outro entrevistado:

R: Eu vejo hoje que a escola tem uma resistência menos intensa, e acho que, de certa forma, essa concepção da inclusão, da Escola Plural, apesar de não ser implementada da forma como a gente queria, ela já se disseminou nas escolas. Eu acho que o que sustenta isso é o trabalho dos professores, é a discussão deles na escola. Ela está indo devagar, mas que você tem que fazer realmente a ruptura.

Encontramos o fio condutor para a continuidade desse trabalho: De que falta de sensibilidade nos fala MD? Que efeitos são introduzidos no texto público, na medida em que a Proposta Escola Plural não foi implementada como a gente queria? Arroyo nos escreve sobre as inovações na educação:

As opções teóricas e pedagógicas, a abertura ou resistência à inovação não é tanto uma questão de ignorância dos mestres e familiares, de esclarecimento ou de conhecimento teórico, nem ideológico e político, mas é basicamente uma questão de autoimagem e identidade pessoal e profissional reforçada por interesses e valores sociais. Não é fácil redefinir valores ou pensamentos, práticas ou condutas socialmente incorporadas a nossa personalidade

profissional. É uma violência íntima. Exige muito cuidado e respeito. (ARROYO, 2000, p. 70)

Segundo a avaliação realizada pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – Game/UFMG –, enquanto a maioria dos professores de 1º e 2º ciclos aparentava lidar com os novos processos de formação, os professores do 3º ciclo apresentavam maiores resistências (DALBEN, 2000a). Ribeiro (2002, p. 484) escreve sobre o potencial metafórico do viver na fronteira:

Se, para uns, a fronteira proporciona uma reconfiguração de identidade enriquecedora, para outros pode ter um significado puramente distópico, funcionando como espaço intransponível ou inabitável de exclusão e de violência coercitiva.

Deparamos, assim, com uma recusa de grupos de professores à implantação da Proposta; junto a essa recusa, perguntavam sobre qual a *real autonomia contida na proposta*, uma vez que, na visão desse grupo, não era permitido à escola definir seus próprios critérios de seleção, enturmação e avaliação dos alunos. Em nossa interpretação, a questão que se colocava era: *Como instituir um espaço de pensamento sobre essas hostilidades?* Se, por um lado, as questões pertinentes à inclusão dos alunos permeavam os debates – um dos eixos da Escola Plural –, por outro, pontos críticos sobre a implantação decorriam desses encontros e se expressavam no caráter prescritivo da Escola Plural, na impossibilidade de reprovação ao longo dos ciclos, na desordem provocada pelos alunos e na falta de um currículo mínimo para as escolas (DALBEN, 2000a).

Encontramos, também, professores que se expressavam favoráveis e já seduzidos para um novo olhar para as necessidades e interesses dos alunos, em consonância com os eixos da Proposta. Entretanto, manifestavam suas dúvidas sobre a organização do trabalho escolar que melhor lidasse com os alunos. Seus questionamentos exprimiam a possibilidade de experimentação: Que currículo a escola deve construir para esses alunos? Como avaliá-los diante dessa nova realidade?

É nessa tensão que veremos surgir uma dimensão negativa nas entrevistas de alguns gestores, em conjunto com uma demarcação defensiva na zona fronteira.

A DIMENSÃO DO NEGATIVO

Em nossa interpretação, os gestores procuravam, nesse período, compreender a implantação da Proposta não como uma mera adesão ou recusa aos eixos da Escola Plural. A *ilusão de atalhos* esteve recalcada. As dificuldades vividas pelos professores não eram vistas como uma simples *insuficiência teórica e/ou de conteúdos*, a ser preenchida em curto prazo

pelos cursos de formação. A sustentação dessa *capacidade homomórfica* (KAËS, 1997) era garantida pelos gestores.

Porém a experiência de *não saber fazer*, por um lado, e a *agressividade de parte do professorado*, por outro, trouxeram aos gestores a ideia de fragilidade na metodologia de implantação da Proposta.² Despontava uma dimensão idealizada nas entrevistas de vários gestores:

I: A gente entrou de coração aberto e de muita boa vontade, mas com uma certa i-realidade teórica.

Em nossa interpretação, mesmo prevendo as resistências, a *i-realidade* mencionada é indicativa da possibilidade esperada de os professores se movimentarem conjuntamente rumo à discussão da proposta. O excerto a seguir, pronunciado por NV, mostra a mudança de concepção que se instalava entre os gestores:

NV: Você pega hoje o primeiro caderno. Eu pegava e tinha alguns momentos que eu ria da pureza da gente, dessa certa inocência. Dessa coisa da paixão mesmo, que estava lá colocada. **A gente jura que acreditava que aquilo ia chegar na mão do professor, ele ia ler e ele ia dar conta de entender. A gente estava mudando o mundo de ponta cabeça. E não entendia porque eles resistiam tanto [risos], e esse primeiro impacto foi um impacto forte na rede.**

E este excerto encontra ressonância na fala de I:

I: E a implantação generalizada justamente não favoreceu isso, porque você tinha que dialogar com quem estava reelaborando e concordando. E com quem estava totalmente contra e boicotando, e um bolo aí no meio que era de tudo. Então, eu deposito isso na conta da metodologia de implantação. Eu hoje acho que a metodologia de implantação tinha que ser por adesão, porque você teria tempo da construção coletiva, e o tempo da articulação dos problemas da implantação, mais espaçados.

Os dois excertos anteriores são extremamente significativos. O surgimento de problemas trazia desconforto a alguns membros; à *mistura de estranhos e íntimos* presentes naquele *bolo*, acrescentavam-se alguns elementos de uma inquietante estranheza, uma vez que não se tinha respostas para todas as indagações. Na visão de parte dos gestores, a resistência encontrada ao *mudar o mundo de ponta cabeça* nos sugere o risco de perder o outro. Em nossa leitura, o excerto, ao mencionar as alianças construídas na cena inaugural – a decisão de implantar na rede toda –, questionava a unidade do grupo. A negatividade, expressa

² Conforme vimos em nosso referencial teórico, as regressões não são isomorfias a todos os membros, e sim enquadradas pelos efeitos do conjunto.

pelos professores, adentrava o grupo de gestores. A estranheza mencionada referia-se à dificuldade que uma parcela dos gestores começava a sentir em reconhecer o seu próprio papel na sustentação da proposta. Negatividade que se relacionava com o pedido de *currículo mínimo*:

I: Aí é que nós fomos percebendo que, quando você quer um currículo mínimo, uma vez que o PCN estava aí, uma vez que os cadernos da Escola Plural estavam aí, você está com dificuldade de focar no aluno. **Você está com dificuldade de assumir esse foco, você ainda está com um foco no programa.**

A dimensão do negativo infiltrava os gestores por vários caminhos. Um deles sustentado pelo pressuposto de que o *professor precisava de um roteiro*:

NV: A Pedagogia de Projetos virou a coqueluche da rede, **mas as pessoas não sabiam como é que lidavam com isso, como que isso dialogava com seu conhecimento, com a construção do conhecimento. Era tudo muito novo, então, o professor precisava de um roteiro. Sempre precisou.**

Retornava o que estava recalcado: o desejo de prescrição, afirmando um lugar de objeto para o professor. Perdia-se a crença no professor como capaz do “pensar certo”:

R: Eu acho que, a princípio, e eu também fui uma defensora, acho que hoje nós erramos porque nós não quisemos discutir currículo. **A gente achava que realmente cada um ia lá e construía seu currículo, seu conteúdo, não era uma utopia? A gente acreditava que cada um iria dar conta.**

Nessa visão, não se podia mais contar com o professor para encontrar uma unidade que fosse satisfatória, mesmo que imaginária. As palavras de Paulo Freire (1982, p. 57) trazem um auxílio na compreensão dessa virada: “se esta crença nos falha, abandonamos a ideia ou não a temos, do diálogo, da reflexão, da comunicação e caímos nos *slogans*, nos comunicados, nos depósitos, no dirigismo”. O gestor S, membro da GERED, revela bem essa tensão. O excerto a seguir, retirado de sua entrevista, permite-nos visualizar a presença dessas representações ambíguas; *faltava algo aos professores*:

S: Em alguma medida, há descompromisso, na medida em que o professor, com o fim da retenção, de alguma forma, ele se sentiu desresponsabilizado pelo processo de aprendizagem. Então,

quando a Escola Plural e outras propostas colocam na mão desse sujeito, “Olha, agora está bom, você vai elaborar um currículo com seus colegas e tendo o aluno como foco de seu currículo”, **aí, na prática, esse sujeito se sentiu mal, porque ele não conseguia. Ele não tem uma formação, e aí talvez uma outra utopia da Escola Plural tenha sido superestimar a formação que os profissionais da rede tinham e a capacidade de, com essa formação, fazer uma reflexão sobre a escola que se tinha.**

A negatividade também apareceu naquilo que não foi realizado em função do cerceamento construído pelo próprio projeto: *não ferir a autonomia da escola*. Se, por um lado, a proposição dos eixos da Escola Plural partia das imagens e identidades construídas pelos docentes nos movimentos sociais, de outro, constituía também empecilho. Devido a esse mesmo espírito democrático de afirmação dos direitos, essa parcela dos gestores sentiu-se coibida durante algum tempo de tomar algumas medidas na rede que fossem normativas:

NV: Para você dar conta dessas outras dimensões formadoras você tinha que ampliar a concepção de currículo porque esses sujeitos, em sua grande maioria, professores, não ampliaram. Ele não teve formação inicial para isso. Ele não viu o currículo nessa perspectiva. O cara da Matemática **ainda acha que alfabetizar não tem nada a ver com ele. Eu acho que isso faltou sim, da gente ajudar o professor a ter um eixo. Essa discussão aconteceu muito, em algumas escolas tem esse referencial colocado.** Você não tem isso para a rede como um todo e em função até de não querer ferir a autonomia das escolas. Só que, quando se pensa em não ferir a autonomia da escola, você deixa de pensar numa coisa que é maior do que a escola, que é maior do que a rede inclusive, porque você tem uma diretriz nacional. **Porque a gente também tinha uma concepção que era a nossa concepção de currículo e a gente contava que esses professores tivessem a mesma concepção.**

Existiam, entretanto, gestores que ainda garantiam a sustentação das tensões e as mediações necessárias, e que se mostraram capazes de tolerar as dicotomias presentes, transformando o paradoxo em conflito. Sobretudo, aptos a sustentarem as fronteiras permeáveis e garantirem que essas regressões no grupo de gestores ocorressem sem perder de vista sua unidade. Entre esses membros, novamente encontramos as figuras da Secretária e do Secretário Adjunto de Educação. *Você tinha gente que sustentava a Escola Plural como uma proposta aberta, isto é, que selava o acordo sobre um dizer que dividia.* E, essas mesmas pessoas *faziam a diferença junto aos profissionais da rede.* Percebemos essa sustentação tanto

internamente no grupo de gestores, como externamente, na *hostilidade re-calcada* da comunidade escolar com a figura do Secretário Adjunto. Mais do que promover consensos, o espaço criado pela implantação da Proposta Escola Plural permitiu a troca e o confronto entre profissionais com pertencimentos diferentes, de modo a perceber a imagem que possuem de si mesmos e de suas representações recíprocas. Deixamos o problema em aberto: como a nova gestão irá lidar com essa dimensão do negativo?

CONCLUSÕES

Deparamos com uma complexidade inesperada nos dois primeiros anos de existência da Escola Plural. Na mudança do lugar assinalado ao professor, encontramos uma dupla ruptura: com o espaço curricular – a experiência do não saber fazer –, e com o espaço institucional – não ser reconhecido. Por outro lado, havia avanços significativos nas escolas. A visão que trazemos é a dos administradores responsáveis pela implantação da proposta ao longo desses dois anos: de que forma o texto público e a tarefa daquele grupo foram alteradas diante dos impasses vividos?

A Escola Plural começou, sobremaneira, com um ideal muito forte. A Proposta nasceu fundamentalmente apoiada em experiências de aprendizagem que procuravam suprir e dar respostas ao déficit de uma escola de qualidade para aquelas crianças que tinham histórias de vida marcadas pelos processos de exclusão. Dessa forma, notamos explicitamente as dimensões política, ética e ideológica contidas na Escola Plural. Esse é o ponto e a concepção inicial da Proposta: um novo olhar sobre as práticas existentes nas escolas, mas que estavam marginalizadas na rede.

A expectativa contida entre os formuladores da Escola Plural implicava tanto promover essas práticas, de forma a alavancar a sua inserção institucional, como reconhecer os sujeitos envolvidos nelas; por outro lado, constituiu um convite explícito para os outros docentes, resistentes à mudança, desenvolverem metodologias de trabalho que contemplassem os eixos norteadores da Proposta. Constituía, sob esse ângulo, uma zona fronteira, na qual o importante era manter as representações díspares em contato, de forma que nenhuma delas pudesse se definir exaustivamente. Por isso, o reconhecimento da ruptura pelos gestores e a necessidade de se construírem os intermediários (KAËS, 2005) que articulassem os professores com a Proposta, e garantissem a inserção e a permanência dos alunos nas escolas. Nesse sentido, os ciclos de formação são compreendidos como mecanismos de passagem e não soluções meramente técnicas e paliativas.

Parece ser fundamental a *ilusão inicial* contida na Proposta. Para Kaës (1991), a refundação de uma instituição não pode dispensar a ilusão de ser inovadora e, ao mesmo tempo, conquistadora. A ilusão, amparada no reconhecimento e no diálogo com as práticas emergentes, sustentou

o risco e os sacrifícios para participar da nova Proposta. Para um amplo grupo de profissionais da RME-BH, a utopia inicial que a Proposta trazia em seu bojo – é possível construir uma escola de direitos – foi capaz de sustentar a realização do projeto institucional, dispor a identificação narcísica e o sentimento de pertencimento a um conjunto amplo e suficientemente idealizado para enfrentar as dificuldades.

Esse *contrato inicial* implicou o estabelecimento de um *pacto de-negativo* em sua contracapa (KAËS, 1991, 2005). Entre os membros do grupo de gestores, pareceu-nos fundamental o recalçamento de representações que poderiam comprometer as ações coletivas e as formas de atuação daqueles gestores. Devido à forte ressonância entre as diversas lógicas envolvidas, acreditamos que as representações recalçadas relacionavam-se a uma possível *ilusão de atalhos*. Ao reconhecerem a ruptura provocada, pretendiam, em concordância com os textos, proceder a uma ampliação simbólica dos saberes e práticas, por meio da constituição de uma zona fronteira ampla, na qual os sujeitos pudessem explicitar seus conflitos e exprimir as rivalidades. Sabiam das dificuldades que surgiriam em todos os níveis (teórico-conceituais, políticos, ideológicos) e que as transformações das representações e valores dos professores não se dariam em curto espaço de tempo. Porém, para vários gestores, era esperada também uma adesão dos profissionais da rede. Diante de questões que cada um se fazia – O que essa Proposta realmente significa? Qual a nossa capacidade de dar conta dela? –, ficava o indício de que havia ali uma excelente ideia, um projeto capaz de seduzir a cidade. Em concordância com Kaës (2005, p. 185), são essas formações e pactos que impedem a compreensão de que os ideais comuns gerem uma inquietante estranheza em nós mesmos: “o que se torna estrangeiro a nós mesmos é o papel que temos na sustentação desses ideais e que nós não sabemos”. Tanto na manutenção dos antigos vínculos quanto na invenção de novas vinculações, somos confrontados com esse inacabamento (FREIRE, 1982), pois ele se relaciona com a possibilidade de questionamentos dos valores interiorizados pelos sujeitos, grupos, e instituições:

[...] a complexidade do sistema de organização, do enquadre institucional, e de sua eventual evolução está ligada ao fato de que eles não são objetos exteriores às pessoas, e que as pessoas não são externas às estruturas. (ROUCHY; DESROCHE, 2005, p. 28)

E, nesse caso específico, a presença do Secretário Municipal Adjunto de Educação – sujeito do/no grupo – auxiliou na manutenção tanto do *novo contrato* como do *pacto* sob um modelo metafórico (KAËS, 2005). Em diversos momentos, a sustentação e a tolerância às posições conflitivas no grupo foram sempre pensadas como possibilidade de superação. Como *intermediário*, estabelecia-se como elemento de ligação

entre cada um dos gestores entre si e desses com os eixos da Escola Plural. Ressaltamos uma qualidade gerada nesse grupo: a sua capacidade de sustentar o *vazio* que a proposta carregava com ela, e as incertezas que vinham juntas. É em relação à forma de se trabalharem as diferenças, no grupo e na vida social, que se restauram e se transmitem os processos de construção de sentidos em todos os níveis da instituição. Não formamos educadores inovadores, no trato com os alunos, se os “manietamos” do alto dos gabinetes, escreve Paulo Freire (2005).

Além disso, a proposição de se manter uma relação dialógica (FREIRE, 1982), explicitada no momento da implantação, foi outro ponto positivo contido na Proposta: se o trabalho fosse apenas a aplicação de pensamentos e formas de ação pensados em gabinetes, ele não traria problemas. Assim, a possibilidade de *convencer* os profissionais da rede implicava também a possibilidade de recusa, porém com os interditos necessários (FREIRE, 1982). A metodologia de implantação da Proposta, sem gradualismos, trazia junto uma retórica argumentativa, a qual sugere que o profissional podia recusar, porém com a busca de outros caminhos. Esses, certamente, traziam obstáculos à satisfação dos profissionais, mas permitiam que percebessem a mobilidade do novo lugar assinalado, acedendo a um novo conhecimento. Dessa forma, estava explícito, pelo menos em nossa compreensão, que não havia um único caminho para ser plural, mas possibilidades de construções conjuntas sobre seu significado. Os mecanismos de passagem, proporcionados pelos gestores na fase da implantação, apontavam nesse sentido: criar formas e possibilidades múltiplas de experimentação na concretização da Proposta. A resistência e recusa, nesse caso, eram compreendidas como diferentes formas de intimidade e de experimentação da Proposta, e que deviam ser consideradas em um enquadramento firme, mas flexível. Tarefa nada fácil.

Ressaltamos, também, o impacto da mudança, manifestada tanto pela *resistência feroz dos professores do 3º ciclo* como pela experiência do *não saber fazer, de não dar conta de lidar com os alunos*. Nesse sentido, a questão encontrava uma complexidade maior do que parecia à primeira vista: como quebrar os pactos presentes na rotina escolar, de forma a permitir que os alunos permanecessem em um ambiente escolar menos hostil à alteridade? Segundo os gestores, tolerando as multiplicidades de experiências e saberes docentes, uma vez que todos somos objetos de uma estrutura e sujeitos de nossas ações. Isso significa apostar o tempo todo no professor, conservar a confiança no outro, em si próprios e nos dispositivos colocados como *possíveis intermediários*, conter as angústias e considerar as inquietações dos profissionais com toda seriedade (ARROYO, 2000).

As justificativas criadas pelos gestores diante das resistências sugeriam a dificuldade em se lidar com o desconhecido. Inferimos que, implícita a essas debilidades, encontramos uma visão de temporalidade para a mudança; compreender a *necessidade de um tempo maior para*

construir coletivamente a proposta quebrava a utopia de uma *ilusão de atalhos*. O que antes era incerteza como parte de um ideal agora se transformava em complexidade diante da realidade: *a necessidade de controlar e monitorar o processo*. Dessa forma, tinha-se clareza de que um currículo mínimo não resolveria, pois seria retornar à possibilidade de uma resposta única para problemas mais complexos. Empreender tal ação seria encerrar o processo de emancipação em um formato prescritivo, o que seria contrário à própria inovação (ARROYO, 2000), ou seria a troca de uma regulação por outra, sobrepondo-se à emancipação (SANTOS, 2001).

Pensar em um “tempo curto” seria pensar na proposta como uma obra fechada. Percebê-la como uma obra inacabada significa a necessidade de um *tempo intermediário*; não um tempo de preparação *a priori* para lidar com o desconhecido, mas um tempo para a Proposta resistir às vicissitudes que surgiam, elaborando os imprevistos a partir de seus próprios sujeitos. Podemos fazer uma analogia com as ideias de Kaës (2005), quando escreve sobre o fato de que o conhecimento se produz e transmite com aquilo que Winnicott descreveu como a colocação à prova do objeto pelo movimento agressivo em relação a ele. Isso supõe que os gestores estejam suficientemente confortados para não se identificarem com o objeto que os professores agridem, não para destruí-lo, mas para dele se apropriarem. É preciso poder transformá-lo, criticá-lo e, na relação de rivalidade com os outros, fazer a experiência do que podemos criar com esse objeto. Sem essa transformação, o que se transmitiria seriam apenas incorporações, levadas à perfeição ideal, garantias frágeis contra a falta de saber, contra a experiência da dúvida.

Nesse sentido, a simplificação do problema conduz-nos a um desconhecimento, isto é, não se consegue saber como modificar uma rotina para lidar com essa alteridade, que dá lugar a pactos que se expressam nas diversas formas de violências instituídas. Nesse sentido, as diversas práticas construídas nas escolas da RME-BH após a implantação da Escola Plural têm muito a nos ensinar sobre essa complexidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AULAGNIER, P. *O aprendiz de historiador e o mestre feiticeiro: do discurso identificador ao discurso delirante*. Tradução de Cláudia Beliner. São Paulo: Escuta, 1989.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. *Escola Plural: proposta política pedagógica*. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte: PBH/SMED, 1994. (Cadernos da Escola Plural. Caderno 0).

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. *Proposta curricular da Escola Plural: referências norteadoras*. Belo Horizonte: PBH/SMED, 1995a. (Cadernos da Escola Plural, n. 2).

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. *Terceiro ciclo de formação: repensando a nossa prática*. Belo Horizonte: PBH/SMED, 1995b.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. *Projetos de trabalho*. Belo Horizonte: PBH/SMED, 1996a. (Reflexões sobre a Prática Pedagógica na Escola Plural. Caderno 1).

- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. *Avaliação dos processos formadores dos educandos*. Belo Horizonte: PBH/SMED, 1996b. (Cadernos da Escola Plural n. 4).
- DALBEN, A. I. L. F. A prática pedagógica e os ciclos de formação na Escola Plural. In: DALBEN, A. I. L. F. (Org.) *Singular ou plural: eis a escola em questão*. Belo Horizonte: UFMG/FE/Game, 2000a.
- DALBEN, A. I. L. F. (Org.) *Avaliação da implementação do projeto político pedagógico Escola Plural*. Belo Horizonte: UFMG/FAE/Game, 2000b.
- FERNANDES, M. I. A. *Negatividade e vínculo: a mestiçagem como ideologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. (Psicologia Social, Inconsciente e Cultura).
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 218p.
- FREIRE, P. *A educação na cidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 144p.
- FREUD, S. *O mal-estar na civilização*. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1998. 116 p. Original publicado em 1930.
- FREUD, S. *Sobre o narcisismo: uma introdução*. Tradução de Themira de Oliveira Brito, Paulo Henrique de Britto e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Imago, 1974. Edição Standard das Obras Psicológicas Completas. Trabalho original publicado em 1914.
- GREEN, A. *O desligamento: psicanálise, antropologia e literatura*. Tradução de Irene Cubric. Rio de Janeiro: Imago, 1994. 308 p.
- KAËS, R. Introducción al analisis transicional. In: KAËS, R. et al. *Crisis, ruptura y superación: análisis transicional en psicoanálisis individual y grupal*. Buenos Aires: Cinco, 1984. (Texto y Contexto).
- KAËS, R. Realidade psíquica e sofrimento nas instituições. In: KAËS, René et al. (Org.). *A Instituição e as instituições: estudos psicanalíticos*. Tradução de Joaquim Pereira Neto. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991. p. 19-59.
- KAËS, R. *O grupo e o sujeito do grupo: elementos para uma teoria psicanalítica do grupo*. Tradução José de Souza e Mello Werneck. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- KAËS, R. *Os espaços psíquicos comuns e partilhados: transmissão e negatividade*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. (Psicologia Social, Inconsciente e Cultura).
- RIBEIRO, A. S. A retórica dos limites. Notas sobre o conceito de fronteira. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). *A globalização e as ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROUCHY, J. C.; DESROCHE, M. S. *Instituição e mudança: processo psíquico e organização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. 281 p. (Psicologia Social, Inconsciente e Cultura).
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- VILLANI, A. et al. Contribuições da psicanálise para uma metodologia de pesquisa em educação em ciências. In: SANTOS, F. M. T.; GRECA, I. M. (Org.). *A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias*. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. 440 p. (Educação em Ciências). p. 323-390.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

JUAREZ MELGAÇO VALADARES

Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG –, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
juarezm@ufmg.br

ARTIGOS

CONSULTORIA COLABORATIVA A DISTÂNCIA EM TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA PROFESSORES

DAVID DOS SANTOS CALHEIROS • ENICÉIA GONÇALVES MENDES

RESUMO

O objetivo do estudo consistiu em avaliar um serviço de consultoria colaborativa – SCC – a distância em Tecnologia Assistiva – TA – para professores, utilizando abordagem qualitativa do tipo exploratório. As participantes foram seis professoras de alunos com paralisia cerebral – PC – e três consultoras em TA. Um ambiente virtual de aprendizagem foi construído para prestar consultoria e coletar os dados obtidos na forma de respostas a questionários para consultores e professores. Os dados foram tratados pela análise de conteúdo. As evidências indicam que o SCC revelou-se benéfico para a atuação das consultoras e professoras, bem como para os estudantes com PC. A contribuição desta investigação consiste em indicar mais uma possibilidade de serviço de apoio à escola inclusiva.

**EDUCAÇÃO ESPECIAL • FORMAÇÃO DE PROFESSORES • ENSINO A
DISTÂNCIA • TECNOLOGIA ASSISTIVA**

COLLABORATIVE DISTANCE CONSULTING IN ASSISTIVE TECHNOLOGY FOR TEACHERS

ABSTRACT

The objective of this study was to evaluate a collaborative distance consulting service – CDCS – in assistive technology – AT– for teachers using qualitative exploratory approach. The participants were six teachers of students with cerebral palsy – CP – and three consultants in AT. A virtual learning environment was built to provide consultancy and to collect data obtained in the form of responses to questionnaires for consultants and teachers. The data were processed by content analysis. The evidence indicates that the CDCS proved to be beneficial to the performance of consultants and teachers as well as students with CP. This research contribution is to present another possibility of service in support of inclusive school.

**SPECIAL EDUCATION • TEACHER EDUCATION • DISTANCE EDUCATION •
ASSISTIVE TECHNOLOGY**

CONSULTATION COLLABORATIVE EN TECHNOLOGIE D'ASSISTANCE À DISTANCE POUR LES PROFESSEURS

RÉSUMÉ

Cette étude qualitative de type exploratoire vise à évaluer un service de consultation collaborative – SCC – à distance en Technologie d'Assistance – TA – pour les professeurs. Six professeurs d'élèves atteints de paralysie cérébrale – PC – ainsi que trois consultantes en TA y ont participé. Un environnement virtuel d'apprentissage a été construit pour entreprendre ce travail de consultation et collecter les données des réponses aux questionnaires soumis aux professeurs et aux consultants. Ces données ont ensuite été traitées par l'analyse de contenu. Les résultats montrent que le SCC s'est avéré bénéfique non seulement pour les activités des consultantes et des professeurs mais aussi pour les étudiants atteints de PC. La contribution de cette étude est de montrer une possibilité alternative de service de support à l'école inclusive.

**ÉDUCATION SPECIALE • FORMATIONS DES ENSEIGNANTES •
ÉDUCATION A DISTANCE • TECHNOLOGIE D'ASSISTANCE**

CONSULTORÍA COLABORATIVA A DISTANCIA EN TECNOLOGÍA ASISTIVA PARA PROFESORES

RESUMEN

El objetivo del estudio consistió en evaluar un servicio de consultoría colaborativa –SCC– a distancia en Tecnología Asistiva –TA– para profesores, utilizando un abordaje cualitativo del tipo exploratorio. Las participantes fueron seis profesoras de alumnos con parálisis cerebral –PC– y tres consultoras en TA. Se construyó un ambiente virtual de aprendizaje para prestar consultoría y recoger los datos obtenidos bajo la forma de respuestas a cuestionarios para consultores e docentes. Los datos se trataron por medio del análisis de contenido. Las evidencias indican que el SCC se reveló benéfico para la actuación de las consultoras y profesoras, así como para los estudiantes con PC. La contribución de dicha investigación consiste en indicar otra posibilidad de servicio de apoyo a la escuela inclusiva.

**EDUCACIÓN ESPECIAL • FORMACIÓN DE DOCENTES • ENSEÑANZA A
DISTANCIA • TECNOLOGIA ASISTIVA**

A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO ESPECIALIZADA EM TECNOLOGIA ASSISTIVA – TA – é demanda frequente de professores de educação especial que buscam conhecimentos que possam auxiliá-los na implementação dos recursos dessa tecnologia no contexto educacional. Essa preocupação decorre do fato de que a TA é, em muitos casos, imprescindível ao processo de inclusão escolar para grande parcela de alunos do público-alvo da educação especial.

De acordo com a legislação norte-americana, a TA é entendida como recursos e serviços (U.S. GOVERNMENT, 2004). Os recursos são todo e qualquer item/produto feito em série ou sob medida para potencializar a participação social e a qualidade de vida das pessoas com deficiência. Os serviços são definidos como aqueles que auxiliam as próprias pessoas com deficiência a utilizar os recursos e, assim, os implementar em seu cotidiano.

Como se pode perceber, o conceito de TA não se resume essencialmente ao recurso em uma perspectiva horizontal; inclui também os serviços, permitindo o envolvimento e a atuação de profissionais de diferentes áreas do saber, de forma conjunta, visando à promoção da autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social de pessoas com deficiência (U.S. GOVERNMENT, 2004). Daí a importância de os professores especializarem-se nessa área e promoverem a inclusão escolar e social, utilizando-se da TA no seu espaço institucional.

O Ministério da Educação – MEC – tem despendido alguns esforços no intuito de proporcionar formação continuada em TA para professores da educação básica, com foco naqueles que atuam em sala de recursos multifuncionais¹ (BRASIL, 2009). Em geral, as formações oferecidas pelo MEC têm se dado em nível de aperfeiçoamento e de pós-graduação *lato sensu*, na modalidade a distância, na qual o campo da TA é apenas uma parte de vários conteúdos que são abordados na área de educação especial. Tal formação, porém, tem causado poucas mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, que dão ênfase a conteúdos essencialmente teóricos e não estabelecem associação com as necessidades práticas e cotidianas do trabalho docente (FUMES et al., 2014).

A formação em serviço tem sido sugerida como alternativa para romper com a dissociação constituída entre os conteúdos teóricos e o campo prático. Para Nóvoa (2009) e Tardif (2011), o direcionamento da formação em serviço é para a solução de situações envolvendo problemas concretos do trabalho docente que, por sua vez, se relacionam ao processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, os saberes científicos e pedagógicos devem emergir da própria prática docente, ao contrário da normatização antecipada de conteúdos que, com frequência, nos cursos de formação, é estabelecida pela universidade.

Na área da educação especial, o modelo da consultoria colaborativa tem se destacado por priorizar essa abordagem de prática centrada no serviço. De maneira específica, a consultoria colaborativa é uma estratégia destinada a resolver problemas educacionais relacionados ao processo de inclusão escolar. Esse trabalho envolve a participação colaborativa de profissionais especializados (por exemplo: terapeuta ocupacional, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, assistente social, etc.) e professores da escola comum (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011). Na relação desses profissionais, a igualdade nos papéis de atuação deverá ser uma evidência e sob nenhuma hipótese deverá haver concentração do saber por determinada parte dos envolvidos com o processo de colaboração.

Tal proposta de serviço permite não somente a equiparação das oportunidades para os estudantes público-alvo da educação especial,² mas também oportuniza a construção de habilidades profissionais de todos os envolvidos. Desse modo, mesmo a consultoria colaborativa sendo primariamente uma forma de prestação de serviço, traz a possibilidade de potencializar também a formação profissional em serviço para a inclusão escolar.

Os serviços de consultoria colaborativa oferecidos na área de TA para professores têm apontado resultados positivos e indicam que esses se apropriaram do uso desses recursos. Alpino (2008), por exemplo, investigou os efeitos da consultoria colaborativa entre um fisioterapeuta e professoras de cinco estudantes com paralisia cerebral – PC. O estudo

¹ A SRM é um espaço que possui um conjunto de equipamentos de TA, informática, mobiliários, materiais pedagógico e de acessibilidade, destinados a apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado para o público-alvo da Educação Especial, de forma complementar ou suplementar.

² O público-alvo da educação especial é constituído por estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

foi realizado na cidade de Londrina, estado do Paraná, e para coletar os dados foram utilizados questionários, roteiros de entrevista e roteiro de observação. As ações centraram-se na acessibilidade dos estudantes à escola (ambiente, material escolar, atividades) e na capacitação específica das professoras. Os resultados indicaram ganho no desempenho dos estudantes nas atividades em sala de aula e também ações mais efetivas foram relatadas pelas professoras após terem participado do processo.

Lourenço (2012) avaliou os efeitos de uma proposta de formação em serviço sobre recursos de TA para professores e profissionais envolvidos com a escolarização de estudantes com PC em um estudo desenvolvido em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Os dados foram coletados por meio de entrevistas em grupo, registros em diários de campo, questionários abertos e filmagens. Os resultados indicaram que a parceria colaborativa estabelecida entre terapeuta ocupacional, fonoaudiólogas e professoras de educação especial contribuiu para a resolução dos problemas educacionais, além de evidenciar a possibilidade viável de formação em serviço para professores na área de TA.

Hummel (2012) avaliou uma proposta de formação de professores na área de TA, num estudo realizado em um município do estado do Paraná. Os dados foram coletados por meio de questionários, observação e ficha de registro. A autora concluiu que a rede de apoio colaborativa no local de trabalho é indispensável para a formação do professor, uma vez que é no cotidiano do serviço que as incertezas e inseguranças se desencadeiam quanto à melhor forma de atender as necessidades educacionais dos estudantes.

Dounis (2013) analisou a atividade docente de uma professora em um processo de consultoria colaborativa para inclusão escolar de um estudante com PC. Participou da pesquisa uma professora da rede pública municipal de Maceió, estado de Alagoas, que tinha em sua sala de aula um estudante com PC. O SCC focou na prescrição e confecção de recursos de TA. Para coletar os dados, foram utilizadas entrevista reflexiva, observação colaborativa, videogravação e autoconfrontação simples. A autora concluiu que o processo da consultoria colaborativa e as autoconfrontações incidiram de forma positiva, confirmando a possibilidade do uso de ambos os procedimentos como estratégias de formação docente para a educação inclusiva.

No conjunto, os desfechos desses estudos identificam o potencial de resolução de problemas decorrentes da inclusão escolar, além do aspecto formativo em serviço da consultoria colaborativa. Entretanto, os estudos sinalizam também um grande desafio para a formação docente, que é o da continuidade no uso dos recursos de TA. Em geral, com o término da consultoria oferecida, ocorre também a descontinuidade no uso dos recursos de TA (HUMMEL, 2012; LOURENÇO, 2012). Como alternativa para solução desse problema, os pesquisadores têm recomendado

a implementação de um serviço permanente de consultoria colaborativa na área de TA para professores, com a finalidade de estimular e garantir o uso continuado desses recursos em sala de aula.

Muito embora a consultoria colaborativa tenha sido ressaltada como importante à formação docente, é preciso pensar na configuração prática desse tipo de serviço, pois outros desafios emergem na medida em que se constata: 1) o número insuficiente de profissionais especializados em TA com conhecimentos relativos à área da educação e escola para atender à demanda dos professores (PENA; ROSOLÉM; ALPINO, 2008); 2) a ausência de incentivos governamentais para a contratação desses profissionais para atuar na rede básica de ensino regular (ROCHA, 2013); 3) o alto custo dos programas presenciais de formação (HACK, 2011; LEMOS; CARDOSO; PALACIOS, 2005).

Assim, no presente contexto, a modalidade a distância pode constituir-se em uma possibilidade relevante para o desenvolvimento de formação continuada em uma perspectiva de consultoria colaborativa, na medida em que oferece solução mais econômica e mais acessível, por permitir que consultores assessorem um maior número de professores no uso de TA, fornecendo ao mesmo tempo prestação de serviço e formação. Além do mais, como apontam Teixeira *et al.* (2010), a formação a distância favorece o espaço de forte dinamicidade e interatividade.

Assim, considerando que os professores podem apropriar-se da usabilidade dos recursos de TA, mas que ao mesmo tempo encontram dificuldades para usar de forma independente e autônoma esses recursos, e que existe a recomendação de consultoria colaborativa permanente no processo de formação docente, o presente estudo teve como objetivo avaliar os limites e possibilidades de um SCC a distância em TA para professores de SRM, como apoio à inclusão escolar de estudantes com PC.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada é de abordagem qualitativa com enfoque exploratório (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2006).

PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa seis professoras que atuavam em SRM nos municípios de Maceió, estado de Alagoas, e Rio Claro, estado de São Paulo. Todas possuíam formação em cursos de licenciatura e pós-graduação *lato sensu* na área de educação especial e duas tinham concluído mestrado na área de Educação. Também participaram dessa pesquisa três consultoras em TA: duas com formação inicial em Terapia Ocupacional e uma graduada em Fisioterapia e Pedagogia. Todas as consultoras possuíam pós-graduação *stricto sensu* na área de educação especial, sendo

que duas eram doutoras e a terceira estava com o doutoramento em curso. O critério de seleção baseou-se na amostra intencional não probabilística.³ Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

AMBIENTE DA PESQUISA

Considerando que a construção do ambiente virtual de pesquisa envolveria conhecimentos especializados na área de informática, foi contratada uma *designer* instrucional. Em seguida, deu-se início à busca por selecionar o ambiente virtual disponível no mercado que melhor respondesse às necessidades do desenho metodológico da pesquisa. O ambiente selecionado foi o *Moodle*, adaptado às características da pesquisa, sendo denominado de CTA, sigla do termo *ConsulTecAssistiva*.

De maneira geral, o ambiente CTA foi pensado tendo como base a facilitação do acesso à informação, a facilidade para a comunicação entre as professoras e as consultoras (com intermediação do pesquisador), a facilidade do acesso às orientações a fim de permitir o envio e organização de materiais que auxiliam a consultoria, bem como a facilitação da comunicação entre as próprias consultoras. Para atender a essas premissas, o ambiente CTA apresenta uma variedade de ferramentas (recursos e *links* para arquivo ou *website*, tarefa, bate-papo, fórum, dentre outros), envolvendo múltiplas funções de compartilhamento de arquivos e de recursos textuais e multimídia, bem como mecanismos para a comunicação, execução e acompanhamento de tarefas.

Em relação ao aspecto estrutural, o ambiente CTA foi organizado em duas partes especificadas a seguir: área de informações gerais sobre a pesquisa e área de operacionalização do SCC em TA.

- Área de *informações gerais sobre a pesquisa*

Na área de informações gerais sobre a pesquisa foram disponibilizados às participantes os principais informes (carta convite, informações sobre o projeto e TCLE) considerados essenciais para o início do envolvimento na pesquisa.

- Área de *operacionalização do serviço de consultoria colaborativa em TA*

Essa área foi configurada de forma a proporcionar às professoras de SRM uma sequência de etapas, no intuito de lhes fornecer melhor entendimento da dinâmica de implementação desse serviço. Em síntese, esse espaço permitia às professoras de SRM apresentarem suas demandas, interagirem com as consultoras de TA – por meio da mediação do pesquisador – para resolver as problemáticas, aplicarem as orientações, fazerem o *feedback* de suas aplicações e, por fim, avaliarem a prestação do serviço oferecido.

3

Esse tipo de amostragem desconsidera a fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente dos critérios subjetivos do pesquisador (GIL, 2008, p. 110).

Para auxiliar o processo de navegação no ambiente CTA e o devido uso das ferramentas, foi desenvolvido um vídeo tutorial (legendado) com orientações pormenorizadas.

O ambiente CTA teve seu conteúdo e formato avaliados por juízes (mestres e doutores na área de educação especial). O período de construção/adequação do ambiente virtual da pesquisa durou cerca de dois meses, mas seu aperfeiçoamento se fez durante todo o período de realização da pesquisa.

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados:

- *Questionário sobre Demanda de Caso para Consultoria Colaborativa a Distância em TA – DCC-TA:*

O Questionário DCC-TA foi elaborado pelos pesquisadores e teve seu conteúdo avaliado por juízes. A finalidade desse instrumento foi conhecer as dificuldades que as professoras de SRM tinham em relação ao uso da TA na escolarização de estudantes com PC. Trata-se de instrumento autoadministrável, contemplando perguntas abertas e fechadas, e foi agregado ao ambiente CTA para que os participantes pudessem respondê-lo.

- *Questionário de Avaliação Final do SCC a Distância em TA – AFCC:*

O AFCC foi elaborado pelos pesquisadores e submetido à validação de conteúdo por juízes. O intuito do AFCC foi avaliar o processo final de intervenção. Em termos técnicos, esse questionário é autoadministrável (contemplando perguntas abertas e fechadas) e foi incorporado ao ambiente CTA para ser respondido pelas professoras e consultoras.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Inicialmente, foi solicitado às professoras de SRM que respondessem ao DCC-TA via ambiente CTA. Em seguida, teve início o serviço, o qual envolveu quatro casos de estudos⁴ formados por dois casos individuais (Professora 1 e Professora 2) e por dois casos de duplas (Dupla 1 e Dupla 2). Cada um dos casos deveria selecionar um estudante com PC que demandasse o uso de recurso de TA, descrever as necessidades desse estudante e realizar registros por meio de vídeos e fotos para análise das consultoras. Esses dados foram postados no ambiente CTA.

Em seguida, cada caso foi analisado pelas três consultoras que ofereceram sugestões sobre indicação e implementação de recursos de TA. Posteriormente, as consultoras definiram com cada professora ou duplas de professoras qual recurso implementar para o caso de seu estudante.

Depois de definida a implementação, as consultoras utilizaram-se de instruções a distância, escritas ou audiovisuais, sobre como ensinar o estudante a utilizar o recurso selecionado. As professoras de SRM implementaram as recomendações e registraram suas tentativas

⁴ Trata-se de uma estratégia formativa. Não confundir com o termo "estudo de caso", que remete a um método de investigação científica.

de implementação por meio de relatos e filmagens e as postaram no ambiente CTA. Esses registros foram analisados pelas consultoras que ofereceram *feedback* do desempenho das professoras.

Todo o processo de colaboração estabelecido entre as consultoras e professoras foi mediado pelo pesquisador principal dessa pesquisa.

Ao final da intervenção – que durou oito meses –, ocorreu o processo de avaliação das ações desse serviço prestado, por meio do Questionário AFCC.

ANÁLISE DE DADOS

Os resultados obtidos foram tratados por meio da técnica de análise de conteúdo, especificamente a temática (BARDIN, 2011). Para aplicá-la, foi feita leitura flutuante dos materiais recolhidos a fim de identificar os temas importantes para o estudo. Em seguida, houve exploração dos potenciais de codificações baseados em critérios temáticos que favoreceu a formulação de cinco categorias temáticas, a saber:

- benefícios para os alunos estudados;
- benefícios para atuação profissional;
- pontos positivos da consultoria a distância;
- pontos negativos da consultoria a distância;
- sugestões dadas ao serviço de consultoria.

Essas categorias temáticas serão debatidas na seção Resultados e Discussão.

ASPECTOS ÉTICOS

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar –, *campus* São Carlos, estado de São Paulo, por meio do protocolo n. 349.028/2013, e os princípios éticos, descritos na Resolução n. 466/2012 (BRASIL, 2012), foram seguidos com diligência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados alcançados nesta pesquisa foram organizados em cinco categorias que são discutidas a seguir.

BENEFÍCIOS PARA OS ALUNOS ESTUDADOS

Avaliação das professoras

Pelo fato de as professoras terem sido as únicas profissionais responsáveis por implementar as recomendações/sugestões do processo de consultoria, apenas suas opiniões foram tomadas para análise nessa categoria.

Assim, quando indagadas se seus alunos haviam sido beneficiados, as professoras em conformidade responderam que sim. Em alguns

casos, os benefícios alcançados para os estudantes foram além de suas expectativas. Confira uma ilustração desse acontecimento:

Partindo com objetos de sua realidade, de seu contexto e interesse pude obter respostas que antes acreditava que elas não existiam (Dupla 1).

O benefício relatado pela Dupla 1 diz respeito ao sucesso obtido na comunicação com seu estudante que possuía dificuldades nessa área. Tal fato possibilitou a essa dupla, posteriormente, avançar no processo de escolarização do referido estudante. Esse resultado reafirma o efeito positivo da consultoria colaborativa, evidenciado nos estudos de Assis (2013) e Lourenço (2012), como proposta que beneficia o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial.

Convém destacar que as recomendações estabelecidas no processo de consultoria não se restringiram ao ambiente da SRM e ao professor que nela atuava. Antes, foram compartilhadas com pais e professores de classe comum, ampliando as possibilidades de beneficiar os estudantes em outros contextos. Para exemplificar essa situação, apresenta-se o seguinte relato:

As sugestões foram compartilhadas com os pais e professores da escola que o aluno estuda, ampliando as possibilidades de ação em relação à TA (Professora 2).

Ademais, é relevante citar que os benefícios advindos do SCC contribuíram para o processo de escolarização de outros estudantes que não participaram do estudo. Veja:

A consultoria auxiliou até mesmo na resolução de problemas com outros alunos (Dupla 1).

Tal fato é visto como muito positivo, uma vez que demonstra que a abordagem das ações estabelecidas no SCC contribuiu para empoderar o professor e não apenas resolver as necessidades educacionais especiais de determinado estudante. De acordo com Mendes, Almeida e Toyoda (2011), o empoderamento faculta ao professor resolver problemas educacionais futuros com mais sensibilidade e habilidade, tomando como base os conhecimentos adquiridos e compartilhados em experiências anteriores com o modelo de prestação de serviços da consultoria colaborativa.

Em contraste a tudo isso está o caso da Dupla 2, a qual menciona que, embora seu estudante tenha sido beneficiado, esse benefício não foi plenamente satisfatório. Em sua concepção, apenas a problemática

relacionada à adequação postural/posicionamento do estudante no uso do computador foi resolvida. As demais sugestões/recomendações dadas pelas consultoras explicam a referida dupla, apenas reforçaram suas práticas cotidianas com o estudante, não acrescentando conhecimentos novos que pudessem melhor auxiliá-lo. Veja:

Não foi plenamente satisfatório, pois não recebi orientações diferentes do que já faço [...]. Somente uma correção de posicionamento [no uso do computador] foi possível modificar na minha prática. Esperava um retorno um pouco maior. Porém, senti segurança e tranquilidade para continuar fazendo meu trabalho (Dupla 2).

Embora seja perceptível a tendência da Dupla 2 para compreender que os resultados não tenham sido tão satisfatórios para o caso do seu estudante, compete informar que as recomendações das consultoras foram importantes para que a referida dupla continuasse a desenvolver seu trabalho com segurança, o que também se compreende como benefício para o trabalho pedagógico com o estudante.

BENEFÍCIOS PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Avaliação das consultoras

Em conformidade com os princípios da consultoria colaborativa, todas as participantes envolvidas nessa proposta de prestação de serviços deveriam ser beneficiadas (KAMPWIRTH, 2003). No caso das consultoras, o benefício foi alegado por todas, sendo justificado da seguinte forma:

Sempre é um ganho poder refletir sobre práticas com o aluno com PC, principalmente em formato colaborativo com outros profissionais (Consultora 1).

Compartilhar informações acerca da implementação de recursos de TA foi muito importante para reflexão de minha atuação profissional (Consultora 2).

Os casos trabalhados auxiliaram na minha formação e experiência profissional, em decorrência de ter que voltar na literatura e estudar mais sobre os assuntos específicos. A consultoria colaborativa por meio da parceria de três profissionais mais o pesquisador foi essencial para ter domínio sobre temas específicos da TA voltada para a educação especial (Consultora 3).

De acordo com os relatos das consultoras, os benefícios propiciados pelo SCC a distância em TA para suas atuações profissionais baseiam-se no fato de esse serviço possibilitar momentos de reflexão sobre a escolarização de estudantes com PC, compartilhamento de informações

sobre a implementação de recursos de TA e a necessidade de retorno à literatura para aprofundar os conhecimentos sobre a área da TA no intuito de propor recomendações mais eficazes.

Muito embora a literatura internacional sobre consultoria colaborativa destaque que os benefícios desse modelo de prestação de serviços se remetam a todos os envolvidos – consultores, professores e estudantes (IDOL; NEVIN; PAOLUCCI-WHITCOMB, 2000; KAMPWIRTH, 2003) –, na literatura nacional a ênfase maior tem sido dada a investigar os benefícios relacionados aos professores e estudantes. Desse modo, o presente estudo permitiu investigar se os consultores também estavam sendo favorecidos (ou não) por meio dessa proposta de prestação de serviços de consultoria colaborativa.

Avaliação das professoras

Os resultados obtidos demonstraram que todas as professoras foram favorecidas em suas atuações profissionais por meio do SCC a distância em TA. Entre os benefícios assinalados, destacam-se: possibilidades de tirar dúvidas sobre o processo de escolarização de estudantes público-alvo da educação especial, possibilidades de reflexão profissional, oportunidades de experienciar novas propostas de intervenção envolvendo o uso da TA, colaboração com profissionais de áreas distintas e aprofundamento teórico sobre o campo da TA. Confira:

Pude tirar dúvidas que tinha no trabalho com os meus alunos e melhorar a minha atuação profissional. [...] As orientações passadas fizeram com que eu refletisse sobre quais atividades iria propor ao meu aluno (Dupla 1).

Novas propostas de intervenção foram experienciadas (Professora 1).

Foi gratificante compartilhar dificuldades que são específicas do aluno e aprender com profissionais de áreas distintas, compreendendo que as sugestões instigam aprofundamento teórico na área da TA (Professora 2).

Como pode ser constatado nesses fragmentos, os benefícios advindos do SCC a distância em TA para a atuação profissional das professoras foram muito amplos e, em parte, assemelham-se aos benefícios encontrados no estudo de Lourenço (2012). Desse modo, os resultados alcançados com esta pesquisa permitem inferir que o SCC a distância em TA constituiu-se como importante instrumento de auxílio ao trabalho e à atividade docente.

PONTOS POSITIVOS DA CONSULTORIA

Avaliação das consultoras

De acordo com os relatos das consultoras, os aspectos positivos do SCC a distância em TA estiveram relacionados a cinco pontos. O primeiro diz respeito à troca e compartilhamento de informações, bem como à vantagem de ter acesso a esses registros quando os participantes quisessem, já que todas as comunicações ficavam registradas no ambiente CTA. Confira:

Possibilidade de compartilhar situações e ideias (Consultora 1).

A troca de informações de forma que o registro pode ser acessado quando o professor quisesse (Consultora 2).

Uma das características principais da consultoria colaborativa é primar pela colaboração, conforme mencionam Mendes, Almeida e Toyoda (2011). Desse modo, por meio dos resultados apresentados, entende-se que o serviço proposto obteve sucesso nesse aspecto. Outras pesquisas que também se propuseram a oferecer serviços de consultoria colaborativa alcançaram resultados semelhantes (ASSIS, 2013; LOURENÇO, 2012).

O segundo aspecto positivo mencionado pelas consultoras trata-se do fato de o SCC proposto ter envolvido mais de um consultor, possibilitando atuação multidisciplinar. Veja:

Ter mais de um consultor participando [do serviço de consultoria colaborativa a distância em TA] (Consultora 2).

Possibilidade de trocas multidisciplinares (Consultora 1).

Essa atuação multidisciplinar tem sido recorrentemente destacada como importante por pesquisadoras da área da educação especial (DELLA BARBA et al., 2013; MENDES, 2011; TOYODA et al., 2007), na medida em que a inclusão escolar demanda conhecimentos muito especializados que estão além da atuação restrita de um único profissional, sobretudo da atuação do professor, que muitas vezes não obteve, durante sua formação inicial, conhecimentos acerca da escolarização do público-alvo da educação especial.

A potencialidade do SCC em capacitar professores e estudantes para o uso da TA também foi relatada como questão favorável:

A pesquisa teve muitos pontos positivos como, por exemplo, capacitar os professores por meio de ambiente virtual com a ajuda de profissionais com experiência na área de TA e instrumentalizar os alunos e professores no uso de recursos de TA (Consultora 3).

Esse resultado corrobora a concepção de Mendes (2008), que entende a consultoria colaborativa como estratégia designada tanto para equacionar problemas relativos ao processo de escolarização do público-alvo da educação especial, quanto para promover o desenvolvimento das competências e habilidades profissionais dos professores.

O quarto ponto evidenciado como positivo faz menção ao ambiente CTA e destaca seu caráter autoilustrativo como fator que exerceu bom desempenho no SCC a distância em TA. Entende-se esse resultado como importante conquista, uma vez que esse aspecto influenciava diretamente na operacionalização da consultoria.

Destaca-se também, como aspecto positivo no SCC a distância em TA, a dinâmica conduzida pelo pesquisador durante o serviço proposto. Em linhas gerais, a forma de atuação do pesquisador baseava-se em mediar o contato entre as professoras e consultoras. Assim, em um primeiro momento, o pesquisador entrava em contato com as professoras para entender suas demandas na área da TA. Em seguida, era responsável por sintetizar as informações colhidas e encaminhá-las para as consultoras para que essas pudessem estudar o caso e orientar as professoras quanto às possíveis mudanças a serem executadas.

Depois que as consultoras faziam suas sugestões, o pesquisador novamente fazia a síntese desse material e repassava para as professoras para que essas analisassem a viabilidade de implementar as recomendações sugeridas. Quando as professoras questionavam ou não concordavam com as recomendações, o pesquisador coletava essas informações e as repassava para as consultoras, que faziam suas reconsiderações e davam novas possibilidades de ação.

Nos casos em que as professoras decidiam executar as recomendações, o pesquisador solicitava que registrassem o processo de implementação no ambiente CTA por meio de relatórios, fotos, vídeos, dentre outros. Esses registros eram colhidos pelo pesquisador, que fazia novamente o processo de síntese e o encaminhava para as consultoras que davam o *feedback* dessa implementação às professoras.

Convém destacar que, quando havia atraso nas respostas das consultoras ou das professoras, em qualquer etapa, o pesquisador entrava em contato com os participantes e agendava novos prazos para que cumprissem com as ações requeridas.

Avaliação das professoras

Para as professoras, os pontos positivos do SCC a distância em TA assemelham-se, em certa medida, aos descritos pelas consultoras. O primeiro remete à possibilidade de contar com apoio e trocar conhecimentos com profissionais/consultores de áreas distintas e de realidades diferentes. Confira:

Orientações dos consultores (Dupla 2).

Contar com o apoio de profissionais de outras áreas. A troca de conhecimentos a partir de realidades tão distintas (Professora 2).

Mendes (2010) considera que a inclusão escolar prescinde de serviços de apoio para ter possibilidades de atender às necessidades educacionais dos estudantes público-alvo da educação especial. O SCC a distância em TA apresenta-se como possibilidade capaz de apoiar esse processo de inclusão escolar que muitas vezes é redimensionado apenas à figura do professor.

O segundo aspecto, considerado positivo pelas professoras, diz respeito ao fato de o SCC ter proporcionado diferentes possibilidades de uso da TA, conforme se pode constatar a seguir:

A consultoria abriu um leque de possibilidades de se trabalhar com materiais facilitadores [recursos de TA] (Professora 1).

Considera-se o fato de o SCC ter proporcionado às professoras inúmeras possibilidades de uso da TA como muito importante. Faz-se essa afirmação devido à literatura da área apontar que, em geral, os professores desconhecem a funcionalidade desses recursos, fato que justifica sua pouca utilização no contexto educacional (MANZINI, 2011). Assim, espera-se que, por meio desses resultados, as professoras participantes desta pesquisa possam utilizar os recursos de TA com mais frequência em seu cotidiano de trabalho, auxiliando a escolarização do público-alvo da educação especial.

O ambiente CTA também foi mencionado pelas professoras como elemento positivo, destacando-se, em especial, por proporcionar espaço de fácil entendimento e de interatividade entre as participantes. Confira:

Ambiente [ambiente CTA] de fácil entendimento (Dupla 1).

Interatividade e uso da sala virtual [ambiente CTA] muito significativo (Dupla 2).

Diante desse resultado, compreende-se que o ambiente CTA atingiu seu intuito principal de facilitar a comunicação entre os participantes, o acesso à informação e a possibilidade de vivenciar práticas colaborativas.

Por fim, de acordo com o relato das professoras, destaca-se como relevante no SCC a distância em TA o papel do pesquisador, sobretudo por sua disponibilidade e atenção despendida. Veja:

Atenção e disponibilidade do pesquisador [mediador do serviço de consultoria colaborativa] (Dupla 1).

Presença do pesquisador e disponibilidade para oferecer o apoio foi fundamental para que as considerações fossem realizadas (Dupla 2).

De maneira específica, a mediação exercida pelo pesquisador no ambiente CTA se deu no sentido de servir como elo de comunicação entre as professoras e as consultoras. Infere-se que essa atuação contribuiu para o desempenho das professoras no serviço em questão.

PONTOS NEGATIVOS DA CONSULTORIA

Avaliação das consultoras

De acordo com as consultoras, entre os aspectos negativos da consultoria colaborativa a distância em TA está a falta de dinamicidade do serviço oferecido. Para elas, a consultoria deveria ocorrer de forma mais intensa, havendo velocidade maior entre a postagem das professoras e o retorno das consultoras. Todavia, a impossibilidade de as consultoras estarem presente no ambiente CTA com mais frequência foi vista, por elas próprias, como aspecto limitante. O relato da Consultora 1 ilustra esse aspecto:

Destaco a minha impossibilidade de estar presente no ambiente, na frequência que julgo ter sido necessária, para contribuir com as demandas colocadas. Assim, acho importante a seleção dos consultores quanto à atribuição de tarefas, para que não prejudique a interação entre as parcerias. No ambiente virtual, penso que a velocidade entre a postagem e retorno deva ser bastante rápida e a disponibilidade dos consultores afeta diretamente essa questão.

No excerto supracitado, a Consultora 1 recomenda que seja feito um trabalho de seleção das consultoras, quanto às suas atribuições profissionais, para que a sobrecarga de seus respectivos trabalhos não venha influenciar no funcionamento do serviço. Entende-se que essa orientação é relevante, todavia tradicionalmente os trabalhos de

consultoria colaborativa têm sido desenvolvidos por meio da ação voluntária de pesquisadores e estudantes da área da educação especial, que em geral não recebem por esse serviço, antes buscam reforçar a ideia de que a consultoria é modelo de prestação de serviços promissor que pode contribuir para a resolução de problemas educacionais (DELLA BARBA et al., 2013; TOYODA et al., 2007).

Para a consultoria colaborativa alcançar resultados ainda mais positivos é necessário que, antes de tudo, transcenda o campo da pesquisa e haja investimento por parte do poder público na contratação de profissionais especialistas (terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicólogo, dentre outros), no intuito de que possam atuar no campo da educação por meio de ação colaborativa e, assim, proporcionar suporte mais eficaz à escola.

Para além do foco exclusivo nas consultorias, a Consultora 2 menciona que deve haver maior adesão, no serviço de consultoria, também por parte das professoras. Veja:

A adesão mais sistemática [no serviço de consultoria colaborativa a distância em TA], tanto por parte das consultoras, como por parte das professoras (Consultora 2).

Nesse relato, a Consultora 2 poderia estar levando em consideração o fato de que, em dados momentos, as professoras não implementavam as sugestões, mesmo tendo concordado com as recomendações e terem firmado acordo em pô-las em prática. No estudo de Correia (2013), essa problemática também foi ressaltada e, segundo a autora, esse aspecto acontece devido à inexistência de cultura de colaboração, no âmbito da formação inicial de professores, que os faça entender que são eles os responsáveis pela mudança, cabendo aos consultores apenas o papel de auxiliar esse trabalho.

Outro aspecto considerado negativo pelas consultoras, especificamente pela Consultora 3, diz respeito à impossibilidade de o SCC a distância em TA permitir auxílios em tempo real e sua limitação quanto à aproximação ao ambiente familiar dos estudantes. Confira:

Como ponto negativo, destaco que um programa de consultoria a distância não permite auxílios em tempo real e aproximação com a família das crianças (Consultora 3).

Em parte, a concepção da Consultora 3 é questionável, pois o SCC a distância oferecia ferramentas, dentre elas o *chat*, que possibilitava a comunicação em tempo real. Entretanto, sua utilização foi limitada na pesquisa devido à incompatibilidade de horários entre as participantes, por conta da restrição de tempo das consultoras e professoras, que

não dispunham de muitos momentos para esse tipo de interação. Em relação à aproximação com a família, de fato entende-se como limitação da proposta desse serviço. Todavia, era necessário primeiro avaliar os limites e as possibilidades, dentro dos objetivos propostos dessa pesquisa, para que depois, em caso de sucesso, se pensasse em ampliar essa proposta de serviço para outros públicos e contextos.

Por último, compete informar que as consultoras revelaram o mau funcionamento da visualização dos vídeos⁵ no ambiente CTA como elemento negativo do SCC a distância em TA. Para solucionar essa problemática, o suporte técnico do ambiente CTA fez algumas recomendações que poderiam ser seguidas para melhorar o desempenho. Dentre as recomendações estavam: 1) verificar a conexão da internet – poderia estar lenta; e 2) trocar o navegador – Mozilla Firefox foi indicado como o mais eficaz. Por meio dessas orientações, foi possível diminuir as situações de travamentos dos vídeos.

Avaliação das professoras

Na concepção das professoras, a problemática maior em relação ao SCC a distância em TA consistiu no longo tempo de espera para receber o retorno das consultoras. Os relatos, apresentados a seguir, exprimem esse descontentamento:

A demora nas devolutivas das consultoras [*feedback do processo de consultoria*] (Dupla 2).

A demora [das consultoras] em responder as demandas apresentadas (Professora 2).

Essa questão já foi discutida, nos relatos das consultoras, como fator negativo. Desse modo, torna-se indispensável, ao propor um serviço de consultoria seja ele qual for, que os consultores tenham mais disponibilidade de tempo para colaborar, pois esse aspecto tem implicações diretamente no curso da consultoria.

Outro fator apontado como negativo pela Dupla 1 diz respeito ao desconhecimento do pesquisador ou das consultoras (a partir de visitas *in loco*) sobre o aluno sugerido para estudo na consultoria. Confira seu relato:

O pesquisador ou consultor não conhecer [a partir de visitas *in loco*] o aluno sugerido para o estudo (Dupla 1).

Muito embora se considere o fato de que foi possível avaliar a distância as demandas docentes e, de maneira específica, as condições gerais dos estudantes e suas necessidades educacionais envolvendo o uso da TA, constata-se certa ênfase das professoras em primar por momentos em que o pesquisador ou consultor tenha possibilidade de

5

Houve complicações no ambiente CTA para baixar/visualizar os vídeos que as professoras postavam em relação ao processo de implementação da consultoria.

conhecer o aluno também de forma presencial. Em linhas gerais, não se compreende esse aspecto como oposição à proposta de consultoria a distância, mas como outra forma de melhorar o funcionamento do SCC a distância em TA.

Por fim, destaca-se que a Dupla 2 mencionou outro aspecto negativo relacionado ao serviço de consultoria, dessa vez envolvendo seu caso em específico, que consistia na divergência entre as recomendações dadas pelas consultoras:

Divergência de orientação dos colaboradores [consultoras] (Dupla 2).

A divergência entre as recomendações das consultoras ocorreu como consequência do fato de elas terem posicionamentos diferentes para determinadas situações. Um exemplo dessa divergência pode ser constatado na ocasião em que uma parte das consultoras sugeriu associar os símbolos pictográficos (comunicação alternativa) com Libras e a outra discordava dessa associação para favorecer a comunicação do estudante da Dupla 2 e seu processo de alfabetização. Assim, pensou-se que apresentar essas duas perspectivas, mesmo sendo distintas, poderia tornar a Dupla 2 mais ativa no processo de consultoria, no sentido de que pudesse escolher quais caminhos trilhar. Porém, para esse caso, pode não ter sido favorável a adoção dessa medida, pois a dupla demandou uma única solução.

SUGESTÕES DADAS AO SERVIÇO DE CONSULTORIA

Sugestões das consultoras

As consultoras apresentaram três sugestões a fim de aprimorar o funcionamento do SCC a distância em TA. A primeira diz respeito ao formato de participação das professoras no serviço em questão. De acordo com a Consultora 2, esse deveria acontecer em duplas, em vez de individual. Confira esta sugestão:

Acredito que o formato de professoras em dupla foi mais satisfatório (Consultora 2).

Ainda que não tenha sido a finalidade do presente estudo investigar qual a melhor forma de participação das professoras, se individual ou em duplas, durante o processo de consultoria, o formato em duplas proporcionou resultados mais satisfatórios, uma vez que estimulou o processo de colaboração entre as próprias professoras na resolução de problemas, no planejamento e nas práticas e estratégias pedagógicas.

A segunda sugestão refere-se à possibilidade de ampliar o quadro de consultoras do SCC a distância em TA. Também considerada favorável, pelo fato de que uma quantidade maior de consultores poderia proporcionar um suporte mais eficaz e divisão da responsabilidade

desse processo de escolarização do público-alvo da educação especial envolvendo o uso da TA. No entanto, faz-se a ressalva da relevância de os consultores serem de áreas e de especialidades diferentes, já que surgem demandas muito amplas e diversificadas durante o SCC a distância em TA.

A última sugestão identificada no relato das consultoras remete à possibilidade de acontecerem encontros presenciais na escola-alvo da consultoria como forma de conhecer o contexto de atuação e complementar as informações necessárias para a operacionalização do SCC a distância em TA. Confira:

Se fosse possível, pelo menos, uma ida presencial na escola dos consultores e pesquisador seria muito interessante, até mesmo para redimensionar os espaços, perceber a realidade da professora, os materiais disponíveis. Então, a consultoria seria a distância com híbrido de pelo menos um encontro presencial (Consultora 2).

Quanto à realização de encontros presenciais, compreende-se que não há problemas, até porque, tradicionalmente, a consultoria vem sendo realizada na modalidade presencial e os resultados têm sido satisfatórios (ALPINO, 2008; LOURENÇO, 2012; PEREIRA, 2009; SILVA, 2010). Também não se entende essa recomendação como característica indicativa de insucesso do SCC a distância em TA, mas como mais uma forma de potencializar o serviço prestado, no sentido de atender eficazmente as reais necessidades do contexto escolar.

Sugestões das professoras

Nos relatos das professoras constataram-se duas sugestões que poderiam melhorar a operacionalização do SCC a distância em TA. A primeira enfatizou a necessidade de tornar esse serviço mais rápido em suas ações, oferecendo uma devolutiva imediata às demandas das professoras. Para tanto, houve indicação de utilização de recursos tecnológicos que promovessem a comunicação em tempo real, como Skype e *chat*.⁶ Veja:

As devolutivas acontecerem de forma mais rápida (Dupla 1).

Acredito que o uso de Skype, *chat* [...] e outros [recursos tecnológicos de comunicação em tempo real] irá aperfeiçoar ainda mais o serviço (Professora 2).

Sobre esse assunto, Brito (2003) declara que a característica principal da modalidade a distância é a possibilidade de se manter, de forma fácil e rápida, a interação entre seus interlocutores – no caso do presente estudo, entre consultoras e professoras. Por esse motivo, concorda-se

⁶ O *chat* estava entre umas das ferramentas disponíveis para uso no ambiente CTA, mas percebe-se que sua presença foi desconhecida entre os participantes.

com as professoras de que o SCC a distância em TA deva tornar-se mais rápido em suas ações, mesmo que para isso faça uso mais intenso de tecnologias como *chat*, Skype, Hangout ou WhatsApp. Segundo Brito (2003), para utilizar essas referidas tecnologias de interações mais sincronizadas, tanto as consultoras como as professoras devem estar conectadas no mesmo instante. Assim, com determinadas ferramentas, seria importante agendar horários, em virtude da dificuldade de coincidir momentos em comum nas agendas dos participantes para esse tipo de interação.

A segunda sugestão diz respeito à importância em compreender melhor a realidade docente a partir de visitas *in loco*. Confira:

É preciso compreender melhor a realidade dos professores (Dupla 2).

Como sugestão, penso que seria muito importante que o consultor ou pesquisador fosse até a escola para conhecer o aluno mencionado, para que o professor pudesse relatar o trabalho já desenvolvido e a partir desse relato o serviço de consultoria iniciar (Dupla 1).

Tal ponto também foi recomendado pelas consultoras como relevante indicando a necessidade de se investir nessa mudança. Em geral, prima-se que o SCC a distância em TA possa atender, com mais sensibilidade, às condições e necessidades do contexto educacional local e, de maneira específica, às necessidades do estudante-alvo da consultoria, no intuito de alcançar os objetivos visados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências encontradas indicam que o SCC a distância em TA atingiu resultados importantes, uma vez que os estudantes com PC foram beneficiados por meio das ações implementadas. No entanto, eles não foram os únicos favorecidos, já que a consultoria permitiu resolver problemas educacionais de outros estudantes por meio do empoderamento docente. Ademais, o SCC também se revelou benéfico para a atuação profissional das consultoras e professoras da pesquisa.

Desse modo, a contribuição desta investigação consiste em indicar mais uma possibilidade de serviço de apoio que deve estar disponível em um contínuo de serviços para favorecer a construção de escolas inclusivas.

Como sugestão para estudos futuros, faz-se menção de determinadas recomendações. Uma delas diz respeito à necessidade de compreender melhor a realidade docente e dos estudantes para que as consultorias prestadas sejam potencializadas, dando ênfase a tecnologias que possibilitem comunicação em tempo real. Outra sugestão

imprescindível remete-se ao critério de seleção das consultoras. Deve-se dar preferência àquelas com expertise nas áreas da demanda da consultoria que tenham disponibilidade de tempo e interesse em prestar esse tipo de serviço a distância. No presente estudo, as consultoras tinham outros compromissos e eram voluntárias na pesquisa; seria diferente se fossem profissionais especialmente contratadas para esse tipo de serviço.

Destaca-se, assim, ser importante estabelecer parcerias intersectoriais entre as redes de saúde, educação e outras interessadas, de modo que a consultoria colaborativa faça parte das incumbências de atuação dos profissionais dessas áreas, desvirtuando-se do exercício da ação puramente voluntária.

Por fim, destaca-se que a política de escolarização de estudantes do público-alvo da educação especial requer a construção de redes de serviços de apoio à escola que ainda não estão disponíveis em nossa realidade. Especificamente no caso dos estudantes com PC, as famílias que optam pela escola comum muitas vezes veem-se privadas de serviços de reabilitação e do apoio de equipes multiprofissionais, uma vez que não há provisão desses serviços nas escolas comuns ou mesmo, na maioria dos municípios, nos serviços públicos. Assim, além da sobrecarga financeira que a busca por esses serviços fora do sistema público representa, esses atendimentos acabam comprometendo a frequência de muitas crianças à escola comum porque, além de financeiramente custoso, acabam concorrendo pelo tempo disponível na agenda atribulada dos estudantes e de suas famílias com os mais variados tipos de atendimentos necessários para sanar/minimizar as necessidades da condição da deficiência.

Assim, embora os serviços de profissionais de equipes multiprofissionais sejam indispensáveis para muitos alunos do público-alvo da educação especial, ainda há no país considerável resistência em relação à contratação de tais profissionais com verbas da área de educação sob a alegação de que tais profissionais são da área da saúde. Entretanto, há que se ressaltar que esses profissionais podem ser formados para atuar em diferentes contextos e que se eles ainda não têm visão educacional é porque o mercado de trabalho que os absorve ainda é o da área da saúde; e é para eles que as universidades têm formado.

O presente estudo investigou os limites e possibilidades da consultoria colaborativa escolar de profissionais de equipe multiprofissional, no caso de terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas, para apoiar a implementação de recursos de TA, que são indispensáveis na escolarização de estudantes com PC. Os resultados demonstram que esse tipo de serviço tem potencial para resolver problemas e prover formação em serviço e, além disso, que tais resultados podem ser maximizados se esse modelo for associado ao modo presencial de prestação de serviço. Como implicação, sugere-se investigar como financiar esses serviços, fazê-los chegar às escolas e formar profissionais para atuar no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

ALPINO, Ângela. *Consultoria colaborativa escolar do fisioterapeuta: acessibilidade e participação do aluno com paralisia cerebral em questão*. 2008. 191f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

ASSIS, Caroline. *Formação de terapeutas ocupacionais em consultoria colaborativa na escola: avaliação de um programa online*. 2013. 169 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de formação continuada de professores na educação especial - modalidade à distância*. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. *Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012*. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 dez. 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

BRITO, Mário. Tecnologias para a EAD via internet. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. (Org.). *Educação & tecnologias: trilhando caminhos*. Salvador: Uneb, 2003. p. 61-87.

CORREIA, Daniela. *A percepção dos docentes da educação regular e da educação especial sobre a sua prática colaborativa inclusiva na educação pré-escolar e no ensino básico*. 2013. 199f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2013.

DELLA BARBA, Patrícia et al. Necessidades de familiares de crianças com necessidades educacionais especiais em relação ao seu processo de inclusão escolar. *Revista Digital*, Buenos Aires, v. 17, n. 177, p. 1-5, 2013.

DOUNIS, Alessandra. *Atividade docente e inclusão: as mediações produzidas pela consultoria colaborativa*. 2013. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

FUMES, Neiza et al. A formação continuada de professores de salas de recursos multifuncionais do município de Maceió/AL. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 71-87, 2014.

GIL, Antonio. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HACK, Josias. *Introdução à educação à distância*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

HUMMEL, Eromi. *Formação de professores das salas de recursos multifuncionais para o uso da tecnologia assistiva*. 2012. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

IDOL, Lorna; NEVIN, Ann; PAOLUCCI-WHITCOMB, Phyllis. *Collaborative consultation*. 3. ed. Austin, Texas: Pro-ED, 2000.

KAMPWIRTH, Thomas. *Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems*. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003.

LEMONS, André; CARDOSO, Claudio; PALACIOS, Marcos. Revisitando o projeto Sala de Aula no século XXI. In: ARAÚJO, Bohumila; FREITAS, Katia (Org.). *Educação a distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA*. Salvador: ISP/UFBA, 2005. p. 9-29.

LOURENÇO, Gerusa. *Avaliação de um programa de formação sobre recursos de alta- tecnologia assistiva e escolarização*. 2012. 258f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MANZINI, Eduardo. Formação de professores e tecnologia assistiva. In: CAIADO, Katia; JESUS, Denise; BAPTISTA, Claudio (Org.). *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 2, p. 45-63.

MENDES, Enicéia. *Alta TA & inclusão: viabilizando o uso de recursos de alta tecnologia assistiva na escolarização de alunos com disfunções motoras*. Brasília, 2008. Projeto de Pesquisa financiado pelo CNPq.

- MENDES, Enicéia. *Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns*. Brasília, 2010. Projeto de Pesquisa – Observatório da Educação, edital n. 38/2010 Capes/Inep.
- MENDES, Enicéia. A formação do professor e a Política Nacional de Educação Especial no Brasil. In: CAIADO, Katia; JESUS, Denise; BAPTISTA, Claudio (Org.). *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 2, p. 131-146.
- MENDES, Enicéia; ALMEIDA, Maria; TOYODA, Cristina. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*. Curitiba, v. 41, p. 80-93, 2011.
- NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.
- PENA, Flávia; ROSOLÉM, Fernanda; ALPINO, Ângela. Contribuição da *fisioterapia* para o bem-estar e a participação de dois alunos com *distrofia muscular* de Duchenne no ensino regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 3, p. 447-462, 2008.
- PEREIRA, Veronica. *Consultoria colaborativa na escola: contribuições da psicologia para inclusão escolar do aluno surdo*. 2009. 164 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- ROCHA, Aila. *Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre os profissionais da saúde e da educação*. 2013. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.
- SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos; LUCIO, Maria. *Metodologia de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.
- SILVA, Aline. *Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais*. 2010. 258f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- TEIXEIRA, Adriano et al. Como o ciberespaço coloca fim à educação a distância. In: MACHADO, Glauco (Org.). *Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios*. Aracaju: Virtus, 2010. p. 182-207.
- TOYODA, Cristina et al. O contexto multidisciplinar da prática da *terapia ocupacional* frente ao paradigma da inclusão escolar. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 15, n. 2, p. 121-130, 2007.
- U.S. GOVERNMENT. *Public Law 108-364, 25 Oct. 2004*. Assistive Technology Act of 2004. 108th Congress. U.S. Government Publishing Office, Washington, DC, 25 Oct. 2004. Disponível em: <<http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-118/pdf/STATUTE-118-Pg1707.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

DAVID DOS SANTOS CALHEIROS

Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar –,
São Carlos, São Paulo, Brasil
david_calheiros@yahoo.com

ENICÉIA GONÇALVES MENDES

Professora adjunta da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar –,
São Carlos, São Paulo, Brasil
enicéia.mendes@gmail.com

ARTIGOS

CURRÍCULO ESCOLAR E DEFICIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA

RITA DE CÁSSIA BARBOSA PAIVA MAGALHÃES •
MARCIA TORRES NERI SOARES

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o currículo de uma escola pública, em particular aspectos relacionados à inclusão de estudantes com deficiência expressos no espaço escolar e em situações coletivas de uma formação continuada desenvolvida na referida escola. Com base numa pesquisa-ação colaborativo-crítica no contexto da educação básica junto a 26 professores e um intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras –, o estudo revelou não somente a prevalência de padrões homogeneizantes, a exemplo do caso típico de todos os estudantes com deficiência postos juntos em uma mesma turma do ensino regular, bem como a necessidade do espaço formativo para os docentes na escola. Notadamente, os estudos curriculares oportunizam a (re)discussão da inclusão escolar sem desarticulá-la do contexto macro da educação.

PESQUISA-AÇÃO • CURRÍCULO • DEFICIÊNCIA • INCLUSÃO ESCOLAR

SCHOOL CURRICULUM AND DISABILITY: CONTRIBUTIONS OF A COLLABORATIVE CRITICAL ACTION-RESEARCH

ABSTRACT

This article aims to analyze the curriculum of a specific public school, in particular the aspects related to the inclusion of disabled students within the school's space and in collective situations of continuous training developed at the school. The research, based on a collaborative-critical action-research in the context of basic education with 26 teachers and one interpreter of Brazilian Sign Language – Libras –, reveals the prevalence of homogenizing standards, as shown by the typical example of placing all students with disabilities in the same regular classes, as well as the need for a formative space for school teachers. Mainly, the curriculum studies bring the opportunity to (re)discuss school inclusion without disarticulation of the macro context of education.

ACTION-RESEARCH • CURRICULUM • HANDICAPS • INCLUSIVE EDUCATION

LES PROGRAMMES SCOLAIRES ET LE HANDICAP: CONTRIBUTIONS DE LA RECHERCHE-ACTION COLLABORATIVE-CRITIQUE

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est d'analyser les programmes des cours d'une école publique, tout particulièrement les aspects qui se réfèrent à l'inclusion des étudiants handicapés dans l'espace scolaire et dans des situations collectives liées à une expérience de formation continue de cette école. Une recherche-action collaborative-critique auprès de 26 professeurs et d'un interprète de la Langue Brésilienne des Signes – Libras –, met en évidence non seulement la prédominance de modèles homogénéisants comme, par exemple, le cas typique de mettre les étudiants handicapés dans des classes régulières, mais aussi la nécessité d'avoir, au sein de l'école, un espace de formation pour les enseignants. Les études des programmes favorisent notamment la (re)discussion de l'inclusion scolaire sans la détacher du contexte global de l'éducation.

RECHERCHE ACTION • CURRICULUM • HANDICAP • INCLUSION SCOLAIRE

CURRICULUM ESCOLAR Y DISCAPACIDAD: CONTRIBUCIONES DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COLABORATIVA-CRÍTICA

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar el plan de estudios de una escuela pública, en particular los aspectos relacionados con la inclusión de los estudiantes con discapacidad manifestados en el espacio escolar y en situaciones colectivas de una formación continua desarrollada en la citada escuela. Basado en una investigación-acción colaborativa-crítica en el contexto de la educación básica con 26 profesores y un intérprete de Lengua Brasileña de Señales –Libras–, el estudio mostró no exclusivamente la prevalencia de estándares homogeneizantes, como es el caso típico de colocar todos los estudiantes con discapacidad en todos los clase regular, mas también la necesidad de un espacio de formación para los docentes en la escuela. En particular, los estudios curriculares dan oportunidad de (re)discutir la inclusión escolar sin desarticularla del contexto macro de la educación.

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN • CURRICULUM • DISCAPACIDAD • INCLUSIÓN ESCOLAR

AS CONSTATAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO RESPEITO ÀS DIFERENÇAS E DA GARANTIA legal dos direitos das pessoas com deficiência são comuns nos atuais debates acerca da inclusão escolar. Neste artigo, consideramos as pessoas com deficiência representativas do público-alvo da educação especial, haja vista compreendermos a “deficiência” como marca da produção social/cultural comum a estudantes com transtornos globais do desenvolvimento – TGD – e altas habilidades/superdotação, pois, embora cada um dos grupos apresente suas particularidades, a condição incapacitante construída socialmente sobre a deficiência, frequentemente, permeia as condições de vida desse público.

Avanços consideráveis também podem ser identificados no que concerne à matrícula dos estudantes com deficiência no sistema regular de ensino (INEP, 2013), porém persiste o desafio de promover o acompanhamento e a intervenção junto às práticas educativas construídas na educação básica, com o intuito de apoiar professores e demais sujeitos da escola, na tarefa de refletir criticamente e (re)organizar tais práticas.

Supomos que o currículo escolar é um importante elemento na tentativa de potencializar mudanças nas práticas pedagógicas sem particularizar, excessivamente, as especificidades que acompanham o debate acerca da inclusão de estudantes com deficiência na escola regular. Pensar currículo em escola que acolha tais estudantes significa construir propostas curriculares menos rígidas e atentas às demandas de todos os estudantes.

Como evidenciaram trabalhos seminais como os de Apple (1982, 1989, 1999), o currículo, além de focar os conhecimentos a serem ensinados na escola e as formas de organização do acesso a tal conhecimento, assume o controle social que compreende a organização de regularidades diárias básicas escolares e suas contribuições para o aprendizado pelos estudantes das ideologias hegemônicas, as formas específicas de conhecimento curricular que refletem essas configurações ideológicas e, finalmente, como isso serve para o professor ordenar, guiar e conferir significado à sua própria atividade docente. Assim, a escola, com seu currículo, ensina *modus operandi* e *modus vivendi* às gerações mais jovens ao selecionar, classificar, rotular, disciplinar e distribuir desigualmente o saber.

Neste artigo, a inclusão escolar “refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, [enquanto a] educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado” (BUENO, 2008, p. 49) e se personifica em cada escola no projeto pedagógico e nas práticas curriculares desenvolvidas.

Historicamente fomos convidados a pensar sobre as condições que obstaculizam a proposta da inclusão escolar como advindas, somente, da deficiência e de problemas referentes à formação de professores. Pairava a ideia de que o ingresso dos estudantes com deficiência nas classes comuns de ensino, forçosamente, minimizaria o currículo escolar e/ou comprometeria a escolarização destinada aos demais, haja vista a necessidade de atendimento a um grupo em situação de vulnerabilidade escolar, portanto aquém das condições e critérios de ensino e aprendizagem estabelecidos pela instituição escola.

Consideramos, pois, o currículo escolar propício para a discussão acerca da inclusão de estudantes com deficiência, porque possibilita analisar a forma

[...] como a prática se sustenta e se expressa de uma forma peculiar no contexto escolar. O interesse pelo currículo segue paralelo com o interesse por conseguir um conhecimento mais penetrante sobre a realidade escolar. (SACRISTÁN, 2000, p. 30)

A evidente necessidade de estreitarmos relação com o currículo escolar não é nova, afinal os pesquisadores tendem a interrogar “sobre a organização do trabalho na escola: definição dos espaços e dos tempos lectivos, agrupamento dos alunos e das disciplinas, modalidades de ligação à ‘vida activa’, gestão dos ciclos de aprendizagem, etc.” (NÓVOA, 2002, p. 25).

A pesquisa empírica que realizamos oportunizou a interlocução com os sujeitos de uma investigação debruçada sobre a análise do currículo escolar com ênfase na inclusão de estudantes com deficiência, notadamente no âmbito da gestão e da sala de aula. Ressaltamos que a

inclusão de estudantes com deficiência na escola questiona a tradição dos currículos fechados ou a noção – tão comum na perspectiva técnico-instrumental – de que há necessidade de propostas e práticas curriculares extremamente diferenciadas para escolarizar tais alunos.

Nesse sentido, ao nos aproximarmos de uma escola como campo de investigação, problematizamos suas práticas e tomamos a acepção de currículo para além da visão técnico-instrumental, como “uma opção historicamente configurada que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

A intenção de conhecer o currículo escolar permeou nossa estada no campo de investigação empírica: uma escola pública da rede estadual do Rio Grande do Norte, junto a 26 professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental com funções distintas (professores de sala comum, de salas de recursos multifuncionais, diretor, vice-diretor, coordenadores pedagógicos) e um intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Com base nessas argumentações iniciais, o objetivo do presente artigo é analisar o currículo de uma escola pública, em particular aspectos relacionados à inclusão de estudantes com deficiência em classes comuns de ensino expressos no espaço escolar e em situações coletivas de uma formação continuada desenvolvida com professores e intérprete de Libras da referida escola. O foco principal é a discussão do espaço físico e simbólico dado aos estudantes com deficiência no contexto escolar.

A seguir, apresentamos algumas reflexões de cunho teórico e, na sequência, as bases metodológicas do estudo. Posteriormente discutimos os principais resultados da pesquisa realizada e, finalmente, tecemos as conclusões do texto. Pretendemos, assim, colaborar nos debates sobre o currículo escolar e processos de educação inclusiva.

CURRÍCULO ESCOLAR: POSSIBILIDADES PARA/NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

O currículo materializado na escola corresponde não apenas às determinações oficiais, mas também às escolhas e estratégias desenvolvidas pelos professores em dado contexto de ensino e aprendizagem. A concepção de currículo escolar adotada aqui sugere a interpretação de que este “se dá numa situação social de grande complexidade e fluidez [...] seus protagonistas tomam numerosas decisões de prévia reflexão” (SACRISTÁN, 2000, p. 49).

Ao não se limitar às determinações oficiais, o currículo, além dos conhecimentos a serem compartilhados, expressa crenças, valores. Contudo, muitas vezes nos esquecemos de que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente,

envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2007, p. 15-16).

Ressaltamos, ainda, que os processos de escolarização são significativamente culturais: “Ocorre que elas [as questões de transmissão cultural da escola] dizem respeito ao próprio conteúdo do processo pedagógico e interpelam os professores no mais profundo de sua identidade” (FORQUIN, 1993, p. 9). Interpelam, assim, formas de pensar o conhecimento e transmiti-lo, bem como formas de pensar quem é o estudante e como ele aprende.

Ao considerar a relação entre educação e cultura como íntima e orgânica, Forquin (1993) salienta a necessidade de discutir a cultura com aprofundamento, ainda que sua posterior relação ocorra de forma fragmentada, ou indireta. Em nosso estudo, nos permitimos considerar as contribuições teóricas do autor e entender a cultura como “conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela” (FORQUIN, 1993, p. 14). Dessa imbricação decorre a importância em atentar para a cultura escolar, como conteúdo de nossas práticas, dos aspectos enraizados, como que inquestionáveis, em nossas organizações didáticas e de suas interferências na forma como lidamos com os conhecimentos, os diferentes sujeitos aprendentes e mais especificamente com a deficiência no currículo escolar.

Reconhecemos, portanto, as incontestes influências culturais na organização do currículo escolar. Segundo Forquin (1993, p. 24), “uma teoria do currículo supõe sempre levar em consideração o que se passa no interior da ‘caixa preta’ das salas de aula e das escolas e não apenas o que se passa na entrada e na saída”. O conteúdo subliminar, aspectos implícitos aos processos de escolarização da escola investigada, foi então nossa referência para calcar diálogos sólidos com seus partícipes.

A concepção de deficiência adotada em nosso estudo baseia-se nas condições sociais e culturais, constituintes da identidade humana. Durante muito tempo a abordagem clínico-médica embasou as investigações sobre pessoas com deficiência: “Sua aprendizagem, a partir dessa ótica, só poderia ocorrer em ambientes com estímulos controlados e elegeu-se a repetição e o treino, como forma hegemônica de desenvolver práticas pedagógicas” (MAGALHÃES, 2011, p. 94). Contrariamente à concepção biomédica, demarcadora da patologia, coadunamos com a concepção social. Tomamos por referência as contribuições teóricas de Vygotsky (1988) sobre a constituição social do sujeito. Segundo suas concepções, os sujeitos não se moldam por seus determinantes orgânicos, nem pelos sociais, mas sim nas relações vividas e compartilhadas em seu(s) grupo(s) social(ais). Assim, a deficiência deve ser concebida no contexto das relações sociais mais amplas.

Defendemos, ainda, a perspectiva de que na escola aprendemos estigmas (GOFFMAN, 1988) e podemos questioná-los; da mesma forma, fomentar atitudes de empatia e reflexão provoca-nos o entendimento de que investigações “com” os sujeitos da educação básica e não “sobre” esses sujeitos podem contribuir na aproximação necessária para refletir sobre as subjetividades implícitas aos processos de escolarização de estudantes com deficiência. Considerar essa participação é um dos mais importantes e difíceis desafios da escola na atualidade. Como postulam Glat e Pletsch (2011, p. 28),

Esse objetivo, porém só será alcançado se o currículo e as práticas pedagógicas das escolas levarem em conta as diversidades e especificidades do processo de ensino-aprendizagem de cada aluno, e não partirem de um padrão de homogeneidade.

A investigação do currículo nos permitiu adentrar na escola e conhecer suas formas de organização, do ponto de vista tanto do conhecimento escolar quanto das identidades construídas nas interações com as turmas, no manejo da prática educativa, na eleição dos conhecimentos curriculares válidos e no lugar destinado aos estudantes com e sem deficiência nas salas de aula.

O currículo, em nossa investigação, portanto, não foi reduzido a um pacote prescritivo imposto pelas instâncias governamentais, antes reconhecemos as possibilidades, as brechas para o enfrentamento de práticas pedagógicas excludentes. Com tal entendimento, não desconsideramos a conjuntura mais ampla na construção do currículo – as condições estruturais, organizativas, materiais, de bagagem de ideias e significados (SACRISTÁN, 2000) – e ponderamos, notadamente na educação especial, acerca da prevalência da perspectiva técnica do currículo como se a tarefa da inclusão escolar de estudantes com deficiência se resumisse à dimensão técnica do conhecimento e das formas de organização do ensino na escola.

Conforme defendemos, na organização curricular subjazem relações múltiplas entre educação e cultura e, conseqüentemente, a ausência de modelos prescritivos de organização curricular capaz de atender a todos igualmente, como informa Forquin (1993). Por não haver uma correspondência linear, a cultura escolar apresenta sempre reinterpretações do que deve ser conservado e/ou esquecido no âmbito do currículo escolar, inclusive os conteúdos eleitos como importantes à escolarização e, por isso, incluídos nesse currículo.

Em Apple (1999, p. 42), encontramos um questionamento sobre a eleição do conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações mais jovens, “enquanto a história e a cultura de outros grupos mal veem a luz do dia, revela algo extremamente importante

acerca de quem detém o poder na sociedade”. Num campo de intencionalidades e disputas de poder, dizer sobre o que ensinar e quem são os elegíveis para a aprendizagem escolar, ou quais grupos permanecem com suas manifestações culturais em uma espécie de “limbo”, constitui um conteúdo importante às investigações curriculares.

Coaduna com nossa investigação um reconhecido e importante acervo teórico sobre a organização curricular em atenção a estudantes com deficiência (MANJÓN, 1995; AINSCOW, 2001; OLIVEIRA, 2004; MAGALHÃES, 2005; AMARAL, 2006; GONÇALVES, 2006; CARVALHO, 2008; KLEIN; FORMOSO, 2009; LOPES, 2010; SILVA, 2008; 2010; EFFGEN, 2011; FONSECA, 2011; GLAT; PLETSCHE, 2011; VIEIRA; 2012; FIORINI; DELIBERATO; MANZINI, 2013), contudo o desenvolvimento de investigações do tipo pesquisa-ação revelou-se importante como caminho na construção de um conhecimento científico acerca de possibilidades na organização do trabalho pedagógico em atenção ao enriquecimento curricular necessário à proposta de inclusão escolar.

A noção de enriquecimento e flexibilização curricular trouxe a possibilidade de dialogar com a escola investigada na perspectiva de construção de reflexões sobre o currículo em ação. Conquanto, em nosso entendimento, a flexibilização é para todos os estudantes com ou sem deficiência, e

[...] exige que as mudanças na estrutura do currículo e na prática pedagógica estejam em consonância com os princípios e com as diretrizes do Projeto Político Pedagógico da escola, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos os alunos. (FONSECA; CAPELLINI; LOPES JR., 2010, p. 26)

Na perspectiva adotada no estudo, tomamos a flexibilização curricular como possibilidade de enriquecimento ao currículo e de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, em contraposição à ideia de redução, ou empobrecimento dos conteúdos e da deficiência como marca definidora e restritiva da capacidade de estudantes com deficiência (GARCIA, 2006).

Portanto, lançar-se ao desafio de pensar um currículo aberto às diferenças (de toda natureza) é fator de enriquecimento para todos no âmbito da cultura escolar, “dá a importância dos professores reconhecerem as limitações de seus alunos, mas desenvolverem uma prática pedagógica que não seja orientada pelas impossibilidades” (MAGALHÃES, 2011, p. 81).

Se historicamente a escola vem operando com base em uma concepção de homogeneização, supomos que a análise de como as regularidades diárias de ensino e de aprendizagem produzem os resultados deve ser seguida por um exame da própria distribuição de conhecimento no

contexto da cultura escolar. Tal funcionamento interliga concepções e prática dos professores na forma como materializam o currículo.

PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA NO CAMPO CURRICULAR

Os dados apresentados no presente artigo resultam de pesquisa realizada com uma escola pública, na qual “os membros do público alvo são sujeitos conscientes que colaboram com o pesquisador” (BARBIER, 2004, p. 52). A investigação procedeu de uma solicitação da própria gestão escolar a uma universidade pública federal nordestina de uma intervenção no âmbito da reformulação do Projeto Pedagógico da escola. O contato anterior dessa universidade com o campo de pesquisa permitiu o conhecimento prévio de algumas necessidades dos sujeitos e facilitou tanto a nossa inserção empírica quanto a organização da proposta colaborativo-crítica que desenvolvemos ao longo de um ano de investigação. Tal solicitação coadunou o fato de desejarmos “realizar pesquisas com os profissionais nos contextos escolares e não sobre eles” (PIMENTA, 2006, p. 26).

Do ponto de vista das bases metodológicas, optamos por uma abordagem qualitativa (GONZAGA, 2006; STAKE, 2011) alicerçada na possibilidade de problematizar os fatos em toda sua complexidade e de forma densa. A abordagem nos possibilitou considerar os aspectos subliminares subjacentes às interações de estudantes com e sem deficiência, ao passo que oportunizou condições na produção e análise dos dados.

Consideramos as variadas acepções da pesquisa como processo denominado, por Barbier (1985), de “radicalização política e existencial” da pesquisa-ação, com características e concepções diferentes em cada país. Calcamos o estudo na possibilidade de ouvir, ver e conviver com os sujeitos da escola e com eles pensar/refletir sobre estratégias de ação de propostas curriculares condizentes com o respeito às diferenças e, notadamente, com a existência de pessoas com deficiência no corpo discente e docente da escola.

O estudo realizou-se com base nos princípios da pesquisa-ação colaborativo-crítica (JESUS, 2008; VIEIRA, 2008, 2012; JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005; ALMEIDA, 2004, 2010; GIVIGI, 2007), cuja ênfase recai sobre a elucidação do objeto de estudo concomitantemente à imersão no campo de pesquisa e a decorrente aproximação de seus participantes. A adoção de nossa vertente metodológica, portanto, trouxe implicações para nosso modo de organizar a imersão no campo e o processo de intervenção. Tal processo foi construído na perspectiva colaborativo-crítico, na qual é comum que possíveis lacunas da investigação só sejam preenchidas à medida que se discutam algumas definições, asseguradas e (re)dimensionadas junto aos participantes da pesquisa.

Elucidamos que o caráter colaborativo-crítico do nosso caminhar metodológico foi um trabalho de conquista não apenas na/para obtenção de determinado resultado, mas também em uma aproximação elaborada com diferentes participantes engajados em dado processo investigativo.

A colaboração foi construída desde o início da pesquisa somando a participação dos 26 professores e um intérprete de Libras. Tais professores ocupavam funções diferenciadas, como na regência de turmas do 2º ao 9º ano, coordenação pedagógica, diretoria e sala de recursos multifuncionais – SRM. Com formações iniciais e experiências profissionais variadas, o grupo contribuiu para a constituição de uma formação continuada intitulada Grupo de Colaboração em Inclusão Escolar – GCEI –, em um trabalho marcado por conflitos, consensos e afetos.

Em nosso estudo, assumimos a proposta de formação continuada como possibilidade de problematizar as práticas curriculares desenvolvidas na escola com o foco na inclusão escolar. Quanto ao sentido crítico inerente à vertente metodológica escolhida, reconhecemos a condição estabelecida por Franco (2005, p. 48) de que

[...] a condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo.

Na investigação realizada assumir o caráter crítico da pesquisa exigiu considerar e questionar práticas e concepções dos participantes, gerando diálogos densos voltados para o currículo escolar.

O processo de construção dos dados ocorreu gradativamente a partir da proposta de formação continuada. O GCEI se constituiu como proposta de intervenção por meio de encontros realizados na própria escola, os quais tiveram a periodicidade quinzenal durante 2013. Cada encontro formativo do GCEI foi denominado de *Espaço de Colaborar-ação*, no qual objetivamos criar e solidificar momentos para discussão e problematização de situações escolares cotidianas, bem como dos desafios sobrepostos ao professor na tarefa de ajustar as práticas pedagógicas às especificidades dos estudantes, em especial daqueles com deficiência. Era um espaço de socialização das inferências que organizávamos sobre a escola e momento de partilhar e discutir coletivamente.

Tratava-se, assim, de um espaço formativo construído com e na escola, em uma perspectiva de formação docente apontada por Nóvoa (2002, p. 28) não como momento de individualizado de formação, mas como

[...] processo de escuta, de observação e de análise, que se desenvolve no seio de grupos e de equipas de trabalho; Exige tempo e condições que, muitas vezes, não existem nas escolas; Sugere

uma relação forte entre as escolas e o mundo universitário, por razões teóricas e metodológicas, mas também por razões de prestígio e de credibilidade; Implica formas de divulgação pública dos resultados.

Como instrumentos foram utilizados a observação direta, entrevistas semiestruturadas, análise de documentos e os encontros formativos de Colaborar-ação desenvolvidos no GCEI, que geraram um diário de campo. Estes não obedeceram qualquer rigor cronológico, antes tiveram seus contornos definidos na efervescência de sua realização, considerando tempos e espaços formativos possíveis em uma escola que deve cumprir um intenso ano letivo com aproximadamente 800 horas. Após o encontro de Colaborar-ação inicial, no qual explicamos a proposta da investigação e metodologias dos demais encontros – totalizando 60 horas/aula –, foi gradativamente aflorando e embasando a organização dos próximos encontros. Houve, então, uma forma de retroalimentação contínua entre demandas da escola e objetivos da pesquisa, o que evidencia o caráter colaborativo da investigação.

Ressaltamos, assim, o foco na formação continuada como elemento disparador na construção de uma pesquisa-ação. Reconhecemos, ainda, que qualquer experiência formativa merece ser compreendida no âmbito da discussão mais ampla acerca da formação docente, pois não há como desvincular seu desenvolvimento de aspectos complexos, tais como baixa remuneração, extensas jornadas de trabalho (FERREIRA; FERREIRA, 2004), bem como em uma cultura escolar na qual os espaços formativos docentes ainda não estão incorporados às formas de organização do próprio currículo escolar.

Para registro das situações identificadas durante os encontros do GCEI, utilizamos o diário de campo da pesquisadora e de duas colaboradoras de pesquisa, estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Desse modo, confrontamos de forma coletiva nossas impressões e registros, o que garantiu parte do processo de triangulação desenvolvido durante a análise de dados.

As observações dos espaços escolares e das práticas nas salas de aula de 14 professores participantes do GCEI obedeceram a um roteiro previamente definido e foram realizadas nas salas de aula do 6º e 9º anos (não havia matrícula de estudantes com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental) e em outros espaços: pátio, quadra, sala dos professores, sala de recursos multifuncionais, porta da escola, entre outros.

Do grupo de participantes escolhemos critérios para garantir maior representatividade de cada segmento e área do conhecimento e atuação, no que diz respeito à seleção dos participantes a serem entrevistados. Compartilhar os critérios com o grupo pesquisado (contemplar professores dos anos iniciais e finais nas áreas de História/Cultura do RN,

Educação Física, Ensino Religioso/Arte, Inglês, Matemática, Português, Ciências e Geografia); o tempo de serviço na própria escola e a representatividade de todas as funções exercidas pelos professores da escola: SRM, direção, coordenação pedagógica e do intérprete de Libras foi uma forma de aproximação e respeito aos participantes da pesquisa. Ao todo foram entrevistados 18 professores e um intérprete de Libras.

A análise dos dados dependeu das contribuições dos participantes da investigação, pois nos moldes da pesquisa-ação colaborativo-crítica tal análise é, outrossim, produto de discussões da coletividade. “Isso exige uma linguagem acessível a todos. O traço principal da pesquisa-ação – o *feedback* – impõe a comunicação dos resultados da investigação aos membros nela envolvidos, objetivando a análise de suas reações” (BARBIER, 2004, p. 55).

Assim, a análise dos dados aconteceu concomitantemente à realização da investigação, pois na pesquisa-ação dados são participados à

[...] coletividade a fim de conhecer sua percepção da realidade e de orientá-la de modo a permitir uma avaliação mais apropriada dos problemas detectados. Os exames dos dados visam redefinir o problema e encontrar soluções. (BARBIER, 2004, p. 55)

Os dados apresentados neste artigo foram discutidos com os participantes da pesquisa conforme análise construída e compartilhada durante sua elaboração.

BASTIDORES (DES)VELADOS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Nesta seção optamos por desenvolver nossas argumentações em torno da organização das turmas na escola (enturmação), tema que emergiu dos dados construídos no processo de composição de turmas adotado na escola e sua relação direta com o lugar físico e simbólico que estudantes com deficiência tinham no currículo escolar.

Na escola campo da pesquisa, apesar de as séries distribuírem-se em turmas A, B e C, os 17 estudantes com deficiência – número de alunos matriculados na escola em 2013 – estavam agrupados nas turmas do 6º ao 9º ano C. As turmas C eram explicitamente organizadas como a “classe dos atrasados”, haja vista o agrupamento de estudantes em situações de vulnerabilidade escolar seja por suas idades avançadas, seja por deficiência e/ou comportamento indisciplinado. A turma era estigmatizada, emergiu um cunho patologizante e de negação às suas possibilidades de aprendizagem.

Essa organização – estudantes com deficiência na turma C – não despertava atenção dos sujeitos da escola e foi preciso problematizar com eles:

Olha nós temos esse agrupamento no sentido de que foi uma necessidade que a própria Instituição Especial pediu. Que eles permanecessem juntos, né? Pra não terem tantas dificuldades, que um ajudasse ao outro. [...] E eles se fecharam muito nesse grupo. Eles continuaram fechados. (Entrevista, professora Betânia, 04/11/2013)

Outro relato, dessa vez resultante de uma das atividades em grupo apresentada no GCEI e registrado no diário de campo das colaboradoras, reforça a escolha do agrupamento dos estudantes com deficiência na turma C:

O primeiro grupo apresenta a atividade. Inicialmente explicaram que fizeram uma retrospectiva da experiência com os cegos quando chegaram à escola. Pontuam como foram os primeiros contatos com os alunos com deficiência e a orientação da Instituição Especial para deixá-los na mesma turma. (Diário de campo das colaboradoras, 24/10/2013)

Embora a matrícula dos estudantes com deficiência visual tenha sido a primeira experiência da escola em 2010, havia o registro de outras deficiências em 2013, como no caso do 6º ano, em que se observava matrícula de seis estudantes: dois com deficiência intelectual, um com deficiência física, dois com baixa visão e uma estudante surda. Contudo, a indicação da instituição especial para o agrupamento dos estudantes com deficiência visual prevalecia e se estendia a outras deficiências, ao ponto de os professores não se importarem com o agrupamento de deficiências distintas, como a surdez e a visual, em uma mesma sala. Conforme acreditamos, o que importa é que a validação dessa prática nunca fora questionada porque vinda do “especialista” e porque criou uma “zona de conforto” nos processos de interação social mistos. Além disso, a disposição dos estudantes nas turmas C reforçava o descrédito aos demais alunos, tidos como os “atrasados”, e correspondia a um procedimento de escolhas em torno de comportamentos, ou da formação de grupos com homogeneidade em determinados aspectos.

Seja por quais fossem as alegações, o agrupamento dos estudantes com deficiência interferia no modo como os professores concebiam a deficiência, partindo inclusive do ponto de vista de que esses alunos aprenderiam melhor em contato com os “iguais” e não com os demais estudantes das turmas. Com efeito, embora tivéssemos avançado nas discussões com os participantes da pesquisa acerca da inclusão escolar

de estudantes com deficiência, ainda restaram as desafiadoras situações advindas da interação com esses estudantes, principalmente quando se reconheciam atitudes estigmatizadoras no espaço escolar.

A constatação das dificuldades docentes em reconhecer a deficiência como não definidora da identidade de diferentes estudantes em seus modos de aprender levou-nos a discutir o tema com os participantes do GCEI de forma ética, crítica e reflexiva. As discussões sobre as enturmações foram recorrentes nos 32 encontros formativos do GCEI, pois, inicialmente, os professores foram unânimes em defender a comodidade desse agrupamento para os estudantes com deficiência, alegando ser um fator positivo no processo de escolarização desses estudantes.

Constatamos, então, que alguns participantes consideravam a existência da turma C com aquela configuração como obviamente o mais “adequado” e, portanto, não havia necessidade de problematizações. Era uma decisão de cunho político e pedagógico cristalizada na organização curricular da escola. Desse modo, o desafio residia, em parte, na transformação da cultura escolar, por sua vez, caracterizada por uma visão estigmatizadora sobre os processos de aprendizagem dos “alunos da turma C”, notadamente os estudantes com deficiência.

Justificativas explícitas ou implícitas perpassavam o argumento dos sujeitos da pesquisa para manutenção dos agrupamentos. Subliminarmente a ideia de que a marca da deficiência caracteriza os modos de ser e agir de diferentes pessoas, como se todas agissem de um mesmo modo e para elas construíssemos um mesmo cabedal metodológico baseado em seus déficits, também corroborou para a concepção de que ter tais estudantes numa mesma sala facilitaria ao professor lidar com suas especificidades:

A pesquisadora faz um levantamento das ideias dos professores a respeito dos estudantes com deficiência estudarem juntos numa mesma turma. Um dos argumentos apresentados pelos professores foi o de facilitar o trabalho docente, porque lida com as deficiências na mesma aula. (Diário de campo da colaboradora, 25/09/2013)

Eu estou lembrando daquele dia que você estava discutindo aí na formação que não era bom, não é, porque já era uma forma de discriminar, né? Agora assim, mas se a gente for ver o lado do professor, pra eles, eles afirmam que é melhor, porque aí ele se desgasta menos [...] Se fosse em salas diferentes eles agrupados em outras salas, eles acham que se desgastariam mais, né? O professor... Até eles já colocaram isso pra gente. (Entrevista, professora Viviane, 19/11/2013)

Contraditoriamente, não identificamos nas práticas, nem nas entrevistas dos professores da Escola Estadual Despertar, quaisquer

referências a adaptações de conteúdo, avaliação ou estratégias pedagógicas nas aulas das turmas C, como revela um excerto a seguir:

A pesquisadora convoca os professores a refletirem sobre o descrédito da turma C e como a organização das turmas pode interferir na aprendizagem dos estudantes. Os professores ficam surpresos com os argumentos da pesquisadora sobre o planejamento para as turmas. O professor Miguel questiona se o argumento sobre a distribuição dos estudantes com deficiência funciona. A professora Jaque questiona que colocar o aluno na turma A, pode fazer com que o estudante com deficiência se sinta inferior. A pesquisadora interroga se os processos avaliativos nessas turmas são diferenciados e os professores afirmam que as provas são iguais, mas que os rendimentos são diferentes, mais baixos que nas outras turmas. (Diário de campo das colaboradoras, 26/09/2013)

Estudantes com histórico de fracasso escolar, agrupados em uma só turma, acentuaram a necessidade de discutirmos o currículo de forma a evitar excessivas particularizações acerca das demandas de alunos com deficiência. Optamos por problematizar com os sujeitos da pesquisa a real participação nas aulas de todos os estudantes e qual o sentido dado a estes para o que lhes era ensinado em situações de aula marcadas por uma perspectiva meramente transmissiva do conhecimento. Isso porque a presença dos estudantes com deficiência nas turmas C, embora fosse um dado importante para nossa investigação e, que, portanto, necessitava de uma maior atenção, possuía uma implicação mais profunda do que sua aparente organização em função de uma orientação advinda de uma instituição especializada. A presença de tais alunos na turma C dizia respeito à forma como a escola organizava suas turmas permeadas por estigmas. As discussões permitiram aos professores refletirem sobre essa prática da organização curricular pautados pela sustentação teórica oportunizada durante os momentos formativos no GCEI, tal como evidenciam os excertos a seguir:

Eu acho que, não sei, não sei porque tem uma explicação pra eles tarem juntos, né? Se a gente aprende com as diferenças e que seria muito mais proveitoso se eles tivessem, é um contato com outras pessoas que não são deficientes, ou que tem outros tipos de deficiências, que poderia enriquecê-los, né? E adquirir mais experiências e até pelo fato da interação mesmo, de não tá interagindo só com aquele grupo. É então acredito que, seja... não sei por que está desse jeito, mas que é uma coisa que tem que ser repensada. (Entrevista professora da SRM Raquel, 05/11/2013)

No trecho de outra entrevista, a reflexão sobre os prejuízos dos agrupamentos para outros estudantes se evidencia:

*Eu acho esses agrupamentos, como eu já falei [referindo-se às suas participações no GCEI] com você, né? Eu acho muito desnecessário, usando uma palavra assim, eu achei um absurdo! Porque é mais ou menos você não dar a devida oportunidade pro aluno, né? É dizer que ele não consegue, colocar ele lá e ponto, então **aquela sala ali é a sala dos que não conseguem!** E todos os alunos que vêm pro 6º C são os alunos reprovados, os alunos com necessidades especiais, que têm alguma dificuldade! E aí já caracterizou eles como os alunos que não conseguem, né? E aí eles não conseguem avançar. (Entrevista da intérprete de Libras Diná, 26/11/2013, grifo nosso)*

Problematizada com os participantes, a organização das turmas começava a ser questionada e não apenas para os estudantes com deficiência, afinal sua prática desvelava uma forma perversa de categorizar os sujeitos. Nos anos subsequentes, a escola passou a inserir os estudantes “atrasados” nas demais turmas, o que denota uma reorganização pedagógica dos processos de ensinar e aprender, em especial as concepções sobre as condições de aprendizagem dos sujeitos estigmatizados.

Situações de “descuido” com a aprendizagem dos estudantes passaram a compor nossos diálogos no GCEI. Com os sujeitos conversávamos sobre outras possibilidades quanto à participação de estudantes com deficiência e alargávamos as discussões de que a atenção para as suas condições de acessibilidade e participação ao currículo escolar poderia ser proveitosa para os demais estudantes:

Os demais alunos também são beneficiados, né? Porque no caso da, pensando na deficiência visual, é, o que se precisa são de detalhamentos das informações, né? De situações, e, assim: quanto mais detalhado, quanto mais informações forem passadas pra eles, fica, creio eu que fica mais fácil pra eles assimilarem, quanto mais detalhado for. (Entrevista, professor Geraldo, 05/11/2013)

Além da composição de turmas e das possibilidades de reorganização das práticas curriculares, a investigação evidenciou o lugar simbólico do aluno com deficiência intelectual no contexto do dia a dia da escola, tais como as formas de participação dos estudantes com deficiência nas aulas. Seu cotidiano transcorria, em geral, da seguinte forma:

O estudante Felipe está com o caderno aberto. Senta-se ao lado de um colega e apoia o braço em sua carteira. O colega faz a atividade e ele copia. Em determinado momento para de copiar e

olhando para trás sorri para mim, ao que respondo com outro sorriso. Depois se volta para frente e continua a copiar. (Diário de campo da pesquisadora, 17/06/2013)

Após explicação do conteúdo os estudantes começam a fazer a atividade no livro. Felipe, estudante com deficiência intelectual, sentado no fundo da sala, permanece com o livro aberto, porém não responde a atividade. Espera que os colegas façam para copiar. (Diário de campo da pesquisadora, 08/08/2013)

As discussões estabelecidas no GCEI trouxeram à tona, também, a evidente invisibilidade da deficiência intelectual. É possível afirmar, assim, que nas situações narradas podemos vislumbrar as seleções no/do currículo escolar, nas quais subjazem relações de poder, algo de certa forma já anunciado em nosso referencial teórico, pois o currículo é sempre parte de uma

[...] tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2008, p. 59, grifo do autor)

Nesse sentido a presença de estudantes com deficiência nas salas de aula e as discussões estabelecidas no GCEI acerca de suas próprias práticas desafiavam os participantes, colocando-os diante de suas concepções e crenças nem sempre consoantes com os conteúdos discutidos no âmbito das políticas de inclusão escolar.

As situações observadas no contexto escolar evidenciavam que os sujeitos necessitavam de ações colaborativas e da oportunidade de reflexão sobre suas próprias práticas. Nos encontros do GCEI houve adensamento das discussões, nas quais os professores revelavam seus receios em marginalizar esses estudantes, a aparente aceitação desses estudantes nas turmas e, ao mesmo tempo, certa comodidade em não lhes dirigir atenção no manejo da prática educativa. Aos poucos os professores revelavam seus estranhamentos:

A professora Aurilene afirmou que muitas vezes não sabia como agir, se sentia só e isso dificultava o trabalho. (Diário de Campo da pesquisadora. Fala da professora Aurilene, 24/10/2013)

No começo foi um choque a gente nunca tá preparado para o desconhecido, deveria ser natural, mas não foi, no início não foi. Foi muito assustador porque eu fiquei: como vou fazer? Como vou fazer pra que haja melhor aprendizado, suave muito, bastante (risos),

ficava um pouco nervosa, não demonstrava muito, mas a gente vai abrindo os caminhos e vai conseguindo! (Entrevista, professora de Ciências Nora, 08/11/2013)

As ações voltadas à inclusão escolar de estudantes com deficiência no contexto da escola investigada ainda eram, notadamente, apoiadas no descrédito e não no direcionamento das condições de aprendizagem desses estudantes. Conforme podemos observar no excerto das falas dos sujeitos transcritas a seguir:

O professor Júnior afirmou que os estudantes cegos faziam as provas gerais na SRM e que só compareciam no dia que queriam. Os professores José, Nora e Alice falaram que ficavam cheios de dedos nessas situações. (Diário de campo da pesquisadora, 09/09/2013. Encontro do GCEI)

Após a explanação realizada com bastante propriedade, o professor passou a escrever o apontamento no quadro. Os estudantes cegos não copiavam e alegavam a falta de papel braile como justificativa, muito embora todos possuissem note book. Apenas Jerônimo havia levado o seu, então digitava e repassava para os demais. (Diário de campo da pesquisadora, 07/08/2013. Aula do professor de História: José. Conteúdo: Colonização Americana, 9º ano C)

A professora iniciou a aula pontualmente. Fez a chamada e logo depois iniciou a explicação do conteúdo – estrutura de artigo de opinião. Os estudantes cegos, de cabeça baixa, relutavam em participar das discussões. (Diário de campo da pesquisadora, 04/09/2013. Aula da professora Paula. Língua Portuguesa. Conteúdo: Artigo de Opinião, 9º ano C)

Embora tenhamos constatado as dificuldades dos participantes em lidar com especificidades desses estudantes, o desenvolvimento do GCEI possibilitou-nos evidenciá-las e discuti-las sob uma perspectiva ainda não considerada na escola. Questionamos o porquê de os estudantes com deficiência visual poderem transitar livremente no espaço escolar em horários nos quais isso era proibido para todos os outros estudantes e como os professores poderiam ampliar a participação de tais estudantes e aprendizagem na sala de aula, como observado nos episódios descritos a seguir:

Outro aspecto discutido foram as regalias dos estudantes cegos. Os professores informavam não saber como agir. Problematicamos situações observadas em sala de aula como a não participação dos estudantes com deficiência em atividades comuns aos demais

estudantes. O professor José externou: “Olha, eu vejo que pra eles tá muito confortável, quando a gente solicita que eles participem, eles dizem que não precisa! Desse jeito é difícil trabalhar!” Questionei ao professor José e aos demais qual era a atitude tomada quando outro estudante sem deficiência desse esse tipo de resposta. Os professores foram unânimes em afirmar que esses estudantes teriam que desenvolver as atividades, ou poderiam ficar em suas casas. Com as discussões chamamos atenção para o fato de que envolver estudantes com e sem deficiência nas atividades propostas deveria ser objetivo comum. O cuidado requerido deveria ser tão somente as condições para que estudantes com deficiência tivessem acesso às atividades, todavia, as exigências de participação e cumprimento da tarefa deveriam ser comuns a toda turma. (Diário de campo da pesquisadora, 09/09/2013. Encontro do GCEI)

A medida em que as informações foram compartilhadas, um professor disse: “muito bom!” Esse é um dado que nos interessa, pois não sabíamos exatamente como tratar o estudante com deficiência! (Diário de campo da pesquisadora, 09/09/2013. Encontro do GCEI)

Identificamos a não garantia de uma proposta de formação continuada na escola e o decorrente isolamento das práticas pedagógicas realizadas como um dos principais obstáculos ao trabalho do professor. Para Sacristán (2000, p. 198), a coletividade

[...] da profissionalização docente para desenvolver um currículo coerente para os alunos é uma necessidade urgente entre nós. O isolamento nas aulas supõe a falta de questionamento das estruturas e decisões que dependem de instâncias coletivas.

O fato de os professores não socializarem seu planejamento e seus desafios cotidianos com seus colegas contribuía para ausência de reflexão das práticas docentes e privava os sujeitos da escola da troca de informações sobre especificidades de estudantes com deficiência e dos demais, e, especialmente, sobre possibilidades para um trabalho diversificado para todos os estudantes.

Nosso estudo evidencia que “a inclusão se apresenta como ‘campo de forças’ e embates, e não somente como terreno de competência técnica de professores e gestores” (MAGALHÃES, 2012, p. 502). Portanto, o “como fazer” na sala de aula não se esgota na dimensão técnica do saber especializado para adaptação de um determinado recurso, um plano individualizado para o estudante com deficiência, a flexibilização curricular. Essas formas de intervenção educativa ganham sentido quando

refletidas na trama de conflitos e no questionamento de interesses, ideologias e (in)definições do que se elege como conhecimento escolar para diferentes estudantes, ou seja, além da dimensão técnica, na dimensão crítica desse mesmo currículo.

A escola revelou, gradativamente, a intrincada relação das dimensões técnicas e simbólicas ligadas ao currículo, personificada no acesso desigual e injusto dos estudantes com deficiência à parte do conhecimento produzido pela humanidade. Parece-nos, então, que a revisão de metodologias para fazer os conteúdos acessíveis a todos os estudantes é assunto recorrente para prática de muitos professores. Nivelados conforme suas supostas (in)capacidades, os estudantes estavam imersos numa teia de rotulações que os distanciava do acesso e participação no currículo escolar. Mais uma vez, o “inocente” mecanismo para agrupamento dos estudantes com deficiência em uma única turma transversalizou os momentos formativos desenvolvidos ao longo da investigação e indicou a necessidade de desenvolver temas voltados à compreensão do currículo escolar como avivador ou silenciador das vozes e da participação de diferentes estudantes.

CONCLUSÕES

Nossa investigação revelou a complexidade de pensar as diferenças no contexto escolar, não como rótulo atraente sobre como “incluir” estudantes com deficiência nos processos de escolarização, afinal tal inclusão não se esgota com pequenos ajustes organizacionais ou curriculares, mas exige desse contexto escolar a transformação do cotidiano com base no

[...] exercício da autonomia do pensamento, através do exercício da convivência e do diálogo, pois somente assim poderemos aprender a ouvir o outro, ouvir nós mesmos, fazer concessões, viver intensamente a pluralidade de ideias. (OLIVEIRA, 2002, p. 303)

Advogamos a pertinência de propostas investigativas sob o crivo da pesquisa-ação colaborativo-crítica com ênfase na inclusão escolar, como favorecedoras das condições de escolarização não somente de estudantes com deficiência, mas para estudantes não “enquadrados” como deficientes que vivenciam os efeitos de um processo de ensino aprendizagem com prejuízos ao seu desenvolvimento educacional.

Na escola campo da pesquisa foram intensas as discussões a respeito da proposta curricular e da necessidade de problematização dessa proposta. No contato com os participantes da pesquisa, aprendemos sobre o imperativo da abertura aos diálogos acerca do currículo e da inclusão de estudantes com deficiência, aprendemos a ouvir a palavra desses professores e apontar possibilidades de reflexão.

Entendemos a intervenção vivenciada não como um modelo formativo, mas sim como a proposição de que a formação seja permanente, como defende Freire (2001, 2003), e a escola, um espaço aberto e sensível à socialização de dúvidas e experiências, no qual há troca de informações, impressões e saberes. O sentido colaborativo-crítico da pesquisa permitiu-nos realizar a investigação com mais segurança, autonomia e diríamos até ousadia sem descuidar da dimensão ética.

Pensar sobre a prática curricular foi o movimento produzido pela pesquisa; além disso, para alguns professores foi a primeira formação realizada no tocante à inclusão escolar de estudantes com deficiência.

A investigação com sua faceta crítico-colaborativa possibilitou refletir com os participantes sobre a tarefa da escola em promover condições de aprendizagem para todos os estudantes. Com efeito, gradativamente, identificamos mudanças nas práticas dos professores, por exemplo, nascidas das reflexões e dos embates vividos durante o percurso da pesquisa.

A confiança necessária para iniciarmos os diálogos fez crescer em nossas constatações e necessidade de mudanças nas práticas observadas. A não adaptação dos estudantes na escola e suas dificuldades no acompanhamento de atividades e conteúdos necessitaram de uma análise mais aprofundada. Foi preciso questionar, durante os encontros formativos, se a escolarização oferecida aos demais estudantes correspondia às suas necessidades e ao esperado convencionalmente da escola enquanto instituição formativa.

Com relação ao agrupamento de estudantes com deficiência em única turma, os professores informaram que a escola, no ano subsequente ao de nossa investigação, mudou sua perspectiva ao diluir tais estudantes nas variadas turmas. Convidamos os participantes a refletirem sobre a importância de garantir a continuidade da proposta formativa no interior da própria escola, afinal, conforme consideramos, a mera distribuição dos estudantes com deficiência nas outras turmas da escola seria insuficiente para garantir as condições de participação e desenvolvimento desses alunos.

Na teia de conflitos e resistências expressos nas falas e práticas da maioria dos professores da escola, as mudanças provocadas indicavam a existência de outras formas de organização do currículo escolar e que, talvez, o não atentar para as potencialidades dos estudantes com deficiência não fosse a decisão mais acertada. Como afirmou Apple (1999), a escola não apenas reproduz, mas é um espaço para a construção de processos formativos que ousem questionar as obviedades, as regularidades da vida escolar.

Outrossim, muitas das discussões estabelecidas nos encontros do GCEI dizem respeito à prática curricular em sua totalidade, e não apenas aos aspectos concernentes à inclusão escolar de estudante com deficiência. É imperioso “contemplar las diferencias como oportunidades de aprendizaje y no como problemas que solucionar” (AINSCOW, 2001, p. 32). Essas discussões pautadas pelas observações realizadas, entrevistas,

bem como a aproximação aos debates teóricos existentes, encaminham-nos ao reconhecimento da problematização da escolarização desse estudante como possibilidade de (re)pensar das práticas curriculares para/na escola como um todo e nisso reside um paradoxo, pois, se, por um lado, não se trata de minimizar o conhecimento específico no trato das necessidades de estudantes com deficiência, por outro, tampouco interessamos distanciar tais necessidades daquelas inerentes à natureza humana, portanto peculiares aos demais estudantes.

A problematização do currículo apresenta-se como incontestável tarefa da educação e, portanto, permanece como importante na forma de retroalimentar as práticas de inclusão escolar desenvolvidas no campo educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea, 2001.
- ALMEIDA, Mariângela Lima de. *Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva*. 2004. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.
- ALMEIDA, Mariângela Lima de. *Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e o agir estratégico*. 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- AMARAL, Míriam Matos. *A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém*. 2006. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz. *Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 39-58.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 59-92.
- BARBIER, Renné. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Tradução de Estela dos Santos Abreu com colaboração de Maria Wanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BARBIER, Renné. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2004.
- BUENO, José Geraldo. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo; MENDES, Geovana; SANTOS, Roseli. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Brasília: Junqueira & Marin, 2008. p. 43-63.
- CARVALHO, Rosita Edler. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. *Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas*. 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-48. (Educação Contemporânea).

FIORINI, Maria Luiza Salzani; DELIBERATO, Débora; MANZINI, Eduardo José. Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a proposta curricular do estado de São Paulo. *Motriz*, Rio Claro, v. 19, n. 1, p. 62-73, jan./mar. 2013.

FONSECA, Katia Abreu. *Análise de adequações curriculares no ensino fundamental*: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2011.

FONSECA, Katia Abreu; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; LOPES JUNIOR, Jair. Flexibilização e adaptação curricular no processo de inclusão escolar. In: VALLE, Tânai Gracy Martins do; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi (Org.). *Aprendizagem e comportamento humano*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 17-34.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. 14. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set./dez. 2006.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. *Tecendo redes, pescando idéias*: (re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola. 2007. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GLAT; Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. (Pesquisa em Educação. Educação Inclusiva).

GOFFMAN, Erving. *Estigma*: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GONÇALVES, Aline Kelly Scalco. *Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil*. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). *Pesquisa em educação*: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006. p. 65-92.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Censo escolar da educação básica*. 2013. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica-censo-escola-matricula>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

JESUS, Denise Meyrelles de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativa-crítica como possibilidade de instituição de práticas mais inclusivas? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). *Educação especial*: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 139-159.

JESUS, Denise Meyrelles de; ALMEIDA, Mariangela Lima de; SOBRINHO, Reginaldo Célio. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2005.

KLEIN, Madalena; FORMOZO, Daniele de Paula. Im/possibilidades na educação de surdos: discussões sobre currículo e diferença. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, p. 212-225, jul./dez. 2009.

LOPES, Esther. *Adequação curricular*: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. *Ditos e feitos da educação inclusiva*: navegações pelo currículo escolar. 2005. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Falem com elas: construir diálogos na escola inclusiva. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). *Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente*. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 13-33.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Currículo em educação especial: dimensões técnicas e políticas em discussão. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Org.). *Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar*. Marília: ABPEE, 2012. p. 491-507. (Inclusão Escolar, v. 2).

MANJÓN, Daniel González (Org.). *Adaptaciones curriculares: guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe, 1995.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. 2002. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2002.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, Sadao (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004. p. 77-112.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 25-64.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Desenhando a cultura escolar: ensinoaprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. In: MENDES, Enicéia; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina. *Temas em educação especial: conhecer para fundamentar a prática*. Brasília: Junqueira & Marina, 2008. p. 67-107.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Entre o processo civilizador e a gestão controlada do currículo: a escola inclusiva “dos deficientes”. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 2, p. 214-227, jul./dez. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

VIEIRA, Alexandre Braga. *Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna: contribuições para a inclusão escolar*. 2008. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

VIEIRA, Alexandre Braga. *Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos*. 2012. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1988. (Psicologia e Pedagogia).

RITA DE CÁSSIA BARBOSA PAIVA MAGALHÃES

Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN –, Natal,
Rio Grande do Norte, Brasil
ritafora@hotmail.com

MARCIA TORRES NERI SOARES

Professora da Universidade do Estado da Bahia – Uneb –, Ipiaú, Bahia, Brasil
profa.marciatorres@gmail.com

ARTIGOS

FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIA: DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE PILOTOS NO BRASIL

REJANE DE SOUZA FONTES • CLAUDIA MUSA FAY

RESUMO

O artigo se propõe, com base em uma revisão bibliográfica, apresentar uma discussão sobre a trajetória da formação do piloto no Brasil e o paradigma de sua formação baseada em competência. Apresenta como objeto de análise a licença de Piloto de Tripulação Múltipla [Multi-crew Pilot Licence] – MPL. A licença de MPL, a primeira criada em mais de quarenta anos de existência da Organização de Aviação Civil Internacional – ICAO –, introduziu um debate sobre a formação do piloto diante dos avanços tecnológicos produzidos pela indústria aeronáutica e o processo de automação das aeronaves. Embora ainda não haja dados suficientes para comprovar a eficácia da licença de MPL, resultados preliminares apontam que sua formação baseada em competência pode ser igual ou superior à formação do piloto tradicional.

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL • COMPETÊNCIA • SEGURANÇA • LICENÇA DE
PILOTO DE TRIPULAÇÃO MÚLTIPLA – MPL**

COMPETENCY-BASED TRAINING: DISCUSSING THE TRAINING OF PILOTS IN BRAZIL

ABSTRACT

The article proposes to present a discussion regarding the training path of pilots in Brazil and their competency-based training paradigm, according to a literature review. It presents as an object of analysis the multiple crew pilot licence – MPL. The MPL licence is the first one created in over forty years of the existence of International Civil Aviation Organization – ICAO. It has introduced a debate about pilot training facing the technological advances produced by the airline industry and the automation processes of aircraft. Although there is not yet enough data available to prove the efficacy of the MPL licence, preliminary results show that competency-based training can be equal or better than traditional pilot training.

**PROFESSIONAL EDUCATION • COMPETENCE • SAFETY • MULTI-CREW PILOT
LICENCE – MPL**

FORMATION PAR COMPÉTENCE: DISCUSSION SUR LA FORMATION DE PILOTES AU BRÉSIL

RÉSUMÉ

L'article propose, à partir d'une révision bibliographique, une discussion sur la trajectoire de formation des pilotes au Brésil et le paradigme de leur formation basée sur la compétence. L'objet d'analyse proposé est la licence de Pilote en Équipage Multiple [Multi-crew Pilot Licence] – MPL. La licence MPL, la première dans plus de quarante ans d'existence de l'Organisation de l'Aviation Civile Internationale – ICAO –, a introduit un débat sur la formation des pilotes par rapport aux avancées technologiques de l'industrie aéronautique et le processus d'automatisation des aéronefs. Bien qu'il n'y ait pas encore de données suffisantes pour prouver l'efficacité de la licence MPL, des résultats préliminaires indiquent que la formation basée sur la compétence peut être égale ou supérieure à la formation du pilote traditionnel.

**FORMATION PROFESSIONNELLE • COMPÉTENCE • SÉCURITÉ •
LICENCE DE PILOTE EN ÉQUIPAGE MULTIPLE – MPL**

FORMACIÓN POR COMPETENCIA: LA FORMACIÓN DE PILOTOS EN BRASIL

RESUMEN

El artículo se propone, en base a una revisión bibliográfica, a presentar una discusión sobre la trayectoria de la formación de piloto en Brasil y el paradigma de su formación basada en la competencia. Presenta como objeto de análisis la licencia de Piloto de Tripulación Múltiple [Multi-crew Pilot Licence] – MPL. La licencia de MPL, la primera creada en más de cuarenta años de existencia de la Organización de Aviación Civil Internacional –ICAO–, introdujo un debate sobre la formación del piloto frente a los avances tecnológicos producidos por la industria aeronáutica y el proceso de automatización de las aeronaves. Aunque no haya suficientes datos para comprobar la eficacia de la licencia de MPL, resultados preliminares señalan que su formación basada en competencia puede ser igual o superior a la formación de un piloto tradicional.

**FORMACIÓN PROFESIONAL • COMPETENCIA • SEGURIDAD • LICENCIA DE
PILOTO CON TRIPULACIÓN MÚLTIPLE – MPL**

COM O ADVENTO DE AERONAVES CADA VEZ MAIS AUTOMATIZADAS DEVIDO AOS AVANÇOS tecnológicos, o piloto, mais do que o condutor manual, assumiu o papel de gerenciador de sistemas computacionais que monitoram a automação da aeronave. Isso levou a uma mudança de paradigma em sua formação, que deixou de empregar força física no controle da aeronave para desenvolver competências e habilidades de gerenciamento de sistemas de voo, obrigando-o a um nível de conhecimento mais elevado.

Rondon, Capanema e Fontes (2014) afirmam que, com a automação das aeronaves modernas, é possível identificar uma diminuição na utilização das habilidades motoras do piloto de décadas atrás e um aumento das habilidades cognitivas na realização de operações aéreas que o piloto atual deve dominar. Para eles,

Essa característica atual das operações aéreas, a mudança de um “paradigma analógico” para um “paradigma digital”, modifica o *modus operandi* da aviação. Pilotos precisam agora aprender a lidar com as técnicas de gerenciamento dos sistemas automatizados e obter informações precisas do enorme volume de dados obtidos pelos computadores das aeronaves em tempo real. (RONDON; CAPANEMA; FONTES, 2014, p. 54)

É fato que a introdução de sistemas cada vez mais autônomos propiciou o afastamento do piloto do comando manual da aeronave,

reduzindo, muitas vezes, sua compreensão global do sistema e limitando suas ações a momentos críticos de interferência e controle mecânico do equipamento. E é nesse momento que o paradigma digital requer do piloto habilidades diferentes das que eram exigidas em um ambiente caracterizado pelo paradigma analógico, quando o piloto tinha total controle manual da aeronave.

A melhoria na qualificação do piloto é uma demanda do crescente processo de automação das aeronaves que inaugurou um novo paradigma na relação homem-máquina e no conceito de voar (RONDON; CAPANEMA; FONTES, 2014). Dados estatísticos demonstrados pela Boeing Co. registraram que 62% dos acidentes aéreos de aeronaves de grande porte são causados por erro humano. Nesses acontecimentos existem muitos fatores contribuintes, dentre os quais se destaca a operação indevida do equipamento por falta de conhecimento necessário das novas tecnologias (BILLINGS; REYNARD, 1984¹ apud RIBEIRO, 2008).

A fim de superar esse impasse, o relatório da Administração Federal de Aviação [*Federal Aviation Administration*] – FAA² – (UNITED STATES, 2003) já sugeria explorar nos programas de treinamento oportunidades adicionais de segurança de novas tecnologias ou operar dentro das limitações dessas tecnologias, incluindo o desenvolvimento de competências que levassem o piloto a fazer avaliações mais precisas do risco de voo, bem como gerir o risco de voo corretamente em situações que tradicionalmente causam acidentes fatais, como operações anormais.

Nesse sentido, a formação por competências e definir quais seriam essas competências na formação do piloto para o gerenciamento de aeronaves cada vez mais sofisticadas têm sido apontadas como uma necessidade primordial na visão da comunidade aeronáutica (RONDON, 2012).

Diante dessa mudança de paradigma na operação técnica da aeronave, uma mudança de paradigma na formação do piloto também mostrou-se necessária, levando a Organização da Aviação Civil Internacional [*International Civil Aviation Organization*] – ICAO³ – a mobilizar-se para a criação de uma nova licença que refletisse os anseios do mercado aeronáutico e os avanços dessa nova era tecnológica: a licença de Piloto de Tripulação Múltipla [*Multi-crew Pilot Licence*] – MPL –, cujos prós e contras passaremos a analisar.

MPL: UM NOVO PARADIGMA DE FORMAÇÃO DE PILOTOS

A licença de MPL é a primeira a ser introduzida nos regulamentos da ICAO em mais de 40 anos desde sua publicação, em 1948, quando foram criadas as licenças tradicionais de piloto: piloto privado – PP –, piloto comercial – PC – e piloto de linha aérea – PLA. A MPL foi introduzida em 2006, no documento intitulado Anexo 1 da

¹ BILLINGS, C. E.; REYNARD, W. D. Human factors in aircraft incidents: results of a 7-year study. *Aviation, Space, and Environmental Medicine*, n. 55, p. 960-965, Oct. 1984.

² A FAA é uma autoridade nacional dos Estados Unidos com poderes para regular todos os aspectos da aviação civil. Estes incluem a construção e operação de aeroportos, a gestão do tráfego aéreo, a certificação de pessoal e aeronaves, e a proteção dos interesses norte-americanos durante o lançamento ou a reentrada de veículos espaciais na atmosfera. No Brasil, essas ações, com exceção da gestão do tráfego aéreo, que é da competência do Ministério da Aeronáutica – Decea –, são de responsabilidade da Agência Nacional de Aviação Civil – Anac.

³ A ICAO é uma agência especializada vinculada à Organização das Nações Unidas – ONU –, criada em 1944, durante a Convenção de Chicago (EUA), com o propósito de regulamentar o espaço aéreo internacional, garantindo a paz e a soberania das nações sobre seu território. Com sede em Montreal (Canadá), a ICAO reúne 191 Estados-membros, entre eles o Brasil, e grupos da indústria para chegar a um consenso sobre as normas internacionais e práticas recomendadas de segurança para a aviação civil.

ICAO,⁴ após questionamentos de companhias aéreas do mundo todo de que o caminho tradicional de treinamento poderia ser melhorado utilizando modernas tecnologias e metodologias de ensino. Contudo, sua implantação tem sido vista com reservas no meio aeronáutico, especialmente no Brasil, que ainda não formou pilotos dentro dessa nova abordagem de formação profissional.

O objetivo dessa recente licença é apresentar um caminho alternativo para a formação inicial e contínua, baseada em competências, a fim de o piloto obter uma documentação que permita a condução de uma aeronave comercial dentro de uma operação com elevado nível de eficiência, eficácia e segurança e que satisfaça o treinamento necessário de uma linha aérea específica. Tal formação profissional busca qualificar o piloto a voar como copiloto, com apenas 240 horas de voo (o que é considerado pouco, tendo em vista as 1500 horas de voo atualmente necessárias à formação do piloto de linha aérea) a partir de um programa de treinamento de voo *ab initio*,⁵ cujo treinamento corresponderia à evolução de uma licença de piloto privado, passando pela de piloto comercial até alcançar os conhecimentos e experiência necessários, correspondentes a uma certificação de piloto de linha aérea.

O MPL irá atuar em uma aeronave de tripulação múltipla, ou seja, que requer uma tripulação de pelo menos dois pilotos. Um deles é o piloto em comando (o comandante) e o outro é o copiloto (ou primeiro oficial). Todos os aviões de transporte a jato e a grande maioria das aeronaves de turbina e jatos executivos são aviões de tripulação múltipla.

De acordo com Schroeder e Harms (2007), a formação do piloto MPL tem sido vista com resistência pelos membros da comunidade aeronáutica, inclusive no Brasil. Para muitos, o MPL foi um programa que surgiu como contramedida à escassez de tripulantes na Ásia, especialmente na China e na Índia – países nos quais o quantitativo não conseguiu acompanhar o fluxo de crescimento da indústria aeronáutica –, o que diminuiu o tempo e os custos de investimento na formação. A questão levantada é que, acelerando o processo de formação, haveria mais copilotos disponíveis para as companhias aéreas, mas aumentariam os riscos à segurança. Para os autores que defendiam a proposta (IATA, 2011, 2013, 2015; WIKANDER; DAHLSTRÖM, 2014), a licença de MPL simplesmente reconhecia os avanços significativos na metodologia e tecnologia para a formação, uma vez que, quando o painel da ICAO convocou sua primeira reunião, em 2002, para realizar a atualização das disposições internacionais de treinamento constantes do Anexo 1, a comunidade da aviação ainda sentia as repercussões dos atentados de 11 de setembro de 2001, nos Estados Unidos, a partir de quando se reprimiu a demanda de serviços de transporte aéreo em todo o mundo. Contudo, sabemos que a escassez de pilotos no mundo integra um ciclo sazonal, visto que os ciclos econômicos na indústria da aviação são

4

A ICAO regulamenta a aviação internacional por meio da publicação de documentos chamados "Anexos" à Convenção Internacional de Aviação Civil (Convenção de Chicago, 1944). Cada anexo trata de um tema específico. Assim, em seus 19 anexos, são abordados alguns dos seguintes assuntos: Licenças de Pessoal (Anexo 1); Regras do Ar (Anexo 2); Cartas Aeronáuticas (Anexo 4); Operação de Aeronaves (Anexo 6); Busca e Salvamento (Anexo 12); Investigação de Acidentes de Aviação (Anexo 13); Segurança: Proteção da Aviação Civil Internacional Contra Atos de Interferência Ilícita (Anexo 17), etc. A relação completa dos Anexos da ICAO encontra-se disponível no site: <www.icao.int/>. Acesso em: out. 2016.

5

É um termo de origem latina que significa "desde o início": *ab* (no sentido de origem) + *initio* (começo/início).

muito curtos, impelidos pelo crescente aumento de passageiros e nichos regionais ainda inexplorados.

Para o grupo de especialistas que participavam do painel da ICAO, realizado em 2002, era óbvio que 40 anos depois da publicação do Anexo 1, a metodologia de formação não mais acompanhava as melhores práticas da indústria, bem como não refletia as possibilidades oferecidas por dispositivos de treinamento avançados, especialmente na área de simulação de voo de alta fidelidade. Além disso, era urgente incorporar ao treinamento de pilotos novos conceitos relacionados ao gerenciamento de ameaças e erros como um princípio que elevaria o nível de segurança das operações de voo.

A fim de buscar subsídios para o debate nacional, realizamos uma pesquisa com 39 pilotos brasileiros, formados entre os anos de 1990 e 2015 no curso de Ciências Aeronáuticas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS –, que atuam em aeroclubes, companhias aéreas nacionais e estrangeiras, como Copa Airlines, Emirates, Aerosat, Qatar Airways, Ethiard, China Eastern. Os dados revelaram que 88% acreditam que houve mudança na sua formação ao longo dos anos, sendo que para 65% a atual formação desse profissional atende aos avanços tecnológicos ocorridos na aviação.

Acredita-se que a melhora no nível de formação do piloto se deve, em parte, ao surgimento da formação em nível superior promovida pelas universidades brasileiras, uma vez que ainda não existe no Brasil curso de MPL homologado pela Agência Nacional de Aviação Civil – Anac – para uma análise comparativa.

Outro dado relevante é que 61% desses pilotos têm conhecimento da licença de MPL; contudo 50% dos entrevistados afirmaram que são contra a implementação desse tipo de licença, 46% se disseram a favor e 4% afirmaram que não possuem opinião formada a respeito.

Quando interrogados se eram a favor ou contra a implantação da licença de MPL no Brasil, alguns pilotos ofereceram depoimentos embasados numa experiência internacional já em andamento, conforme o texto a seguir:

Totalmente a favor. Na Qatar Airways trabalho como Fleet training manager do A330/340 e 350. Implantamos MPL primeiramente no A320. O treinamento é muito mais rápido, e o piloto aluno já vem com uma bagagem muito maior em termos de conhecimento da aeronave, já que o tempo em simulador de voo é maior que o convencional. Os resultados estão sendo muito positivos. (Piloto A, 10/11/2015)

Houve ainda depoimentos que destacaram as habilidades não técnicas do piloto, num forte indício de formação por competências.

Sou a favor da implementação do MPL, pois o MPL possibilita desenvolver não só as habilidades técnicas, mas principalmente as habilidades não técnicas. Dessa forma, o piloto formado através do MPL é um piloto que estará pronto para lidar não só com os eventos treinados mas com qualquer tipo de situação. (Piloto B, 16/11/2015)

Outros pilotos, porém, demonstraram intensa oposição à ideia de uma nova licença, valorizando a aviação “pé e mão” em detrimento da certificação acadêmica.

Sou totalmente contra pessoas ESTRANHAS AO MEIO serem credenciadas a avaliar, julgar, opinar sobre o que NÃO CONHECEM a fundo (teoria é bem diferente da prática), nem tampouco sejam titulares de licenças PERTINENTES, a exemplo do amadorístico teste de Inglês da ANAC. [...]. Quero uma aviação onde o avião VOLTE a voar na mão, ainda que o automatismo seja também muito bem-vindo. (Piloto C, 13/11/2015)

A licença de MPL inicialmente parecia significar algo diferente para cada pessoa que expressasse uma opinião a respeito. Foram muitos os pontos de vista em debate, cujas opiniões variavam desde a crença de que fora projetada como solução rápida e econômica para a falta de pilotos no mundo até as limitações do programa, que ampliava as horas de voo em dispositivos de treinamento em detrimento das horas de voo realizadas em aeronave.

No Brasil, o assunto ainda está sendo debatido, mas já encontra respaldo na legislação aeronáutica por meio do Regulamento Brasileiro de Aviação Civil – RBAC – n. 61:

61.117 (a) O candidato a uma licença de piloto de tripulação múltipla deve cumprir todos os requisitos de conhecimentos teóricos referentes à concessão de licença de piloto de linha aérea na categoria avião constantes da seção 61.137 deste Regulamento.

61.121 (a) O candidato a uma licença de piloto de tripulação múltipla deve:

(1) ter realizado, no mínimo, 240 (duzentas e quarenta) horas de voo real e simulado, em um curso de piloto de tripulação múltipla aprovado pela ANAC;

[...]

61.123 (b) A ANAC avaliará continuamente o progresso atingido com o acréscimo do exame de proficiência indicado nesta seção.

(c) A ANAC exercerá vigilância permanente durante a fase inicial de implantação da licença de tripulação múltipla, devendo existir

uma estreita coordenação e cooperação entre a ANAC, os centros de instrução e treinamento e as empresas de transporte aéreo que contratarem titulares deste tipo de licença.

61.125 (a) As prerrogativas e condições para o exercício das funções mencionadas no parágrafo 61.111(a) deste Regulamento referem-se ao piloto devidamente qualificado para exercer a função de segundo em comando em um avião certificado para operação com tripulação mínima de 2 (dois) pilotos, e com vínculo empregatício com a empresa que o treinou na função de piloto de tripulação múltipla. (BRASIL, 2012)

Como se vê, a formação exige do aluno piloto a aquisição de domínio dos fundamentos do voo inerentes à concessão de licença de piloto de linha aérea na categoria avião, dentro de 240 horas de voo real e simulado, em um curso de piloto de tripulação múltipla aprovado pela Anac.

Ressalta-se que a formação do piloto dentro da filosofia da licença de MPL não o habilita para o comando de um monomotor ou de uma aeronave tipo,⁶ mas sim para a função de copiloto em um avião de motor a turbina (motor a reação ou turboélice), certificado para operação com tripulação mínima de dois pilotos, bem como não o autoriza a pilotar sozinho uma aeronave, por menor e menos complexa que seja.

Destaca-se, porém, que, entre as prerrogativas do titular da licença de piloto de tripulação múltipla e as condições a serem observadas para exercê-las, encontra-se o vínculo empregatício com a empresa que o treinou na função de piloto de tripulação múltipla. Ou seja, a atividade profissional do piloto ficaria vinculada exclusivamente à empresa de linha aérea que ofereceu treinamento prático na função de copiloto de tripulação múltipla.

Um fato interessante é relatado por Wikander e Dahlström (2014): em agosto de 2008, a Sterling Airlines, companhia aérea dinamarquesa, demitiu 61 funcionários, incluindo os nove primeiros MPL formados no mundo, como resultado de uma crise financeira que combinou elevação dos preços do combustível e recessão econômica. Quando os pilotos MPL foram procurar emprego em outras companhias, lhes foi sugerido que convertessem sua licença para a de um piloto comercial e, em seguida, cumprissem o currículo de formação tradicional para a aquisição da licença de piloto de linha aérea. O que vemos, nesse caso, é o total descarte do programa de formação para a obtenção da licença de MPL em prol da formação do piloto nos moldes tradicionais.

Nesse sentido, alguns questionamentos são pertinentes: como fica a atividade aérea, caso o piloto não seja contratado pela empresa que o treinou? Caso perca seu vínculo empregatício, como se colocará novamente no mercado de trabalho, uma vez que o exercício de sua

⁶ Aeronave tipo é aquela que apresenta uma operação mais complexa que requer um treinamento avançado e focado apenas na sua operação. Geralmente são aeronaves multimotoras e de duplo comando, com exceção do helicóptero, que, apesar de exigir apenas um piloto para sua operação, é considerado aeronave tipo no Brasil.

atividade profissional está vinculado à empresa aérea que o qualificou como MPL? Poderá o piloto exercer suas prerrogativas da licença como piloto privado? Poderá o piloto exercer suas prerrogativas da licença como piloto comercial? Poderá o piloto exercer suas prerrogativas da licença em voo IFR⁷? Poderá o titular de uma licença de MPL tornar-se um piloto de linha aérea em comando? O que é necessário a um piloto MPL graduado num A320 para pilotar um B737 ou uma aeronave Embraer?

Para alguns centros de treinamento, o principal problema da formação do MPL residiria nas diferenças entre a estrutura dos cursos em diferentes países, dada a tentação, aparentemente irresistível, de incluir componentes existentes de cursos tradicionais, como a adoção de testes teóricos tradicionais em vez de testes que demonstrem competência.

O curso de piloto tradicional estabelece conhecimentos mínimos previstos nos pré-requisitos para obtenção da licença. Já o objetivo do curso de MPL seria desenvolver as habilidades, conhecimentos e atitudes necessários para executar eficazmente as manobras da aeronave. Se o piloto demonstrar que pode executar todos os aspectos do trabalho dentro do padrão de desempenho esperado, lhe é concedida a licença. Nesse sentido, a formação MPL parece ser uma tarefa mais exigente do que a formação do piloto de linha aérea, pois trabalha com padrões de controle de qualidade mais elevados do que os cursos tradicionais de piloto. Além disso, o desempenho do aluno piloto pode ser avaliado de forma contínua em todos os elementos de cada fase de instrução.

A ideia por trás do conceito é concentrar o treinamento nas habilidades reais necessárias em um *cockpit* de uma aeronave moderna, em vez de um valor pré-fixado de horas de voo, como ocorre na formação tradicional. Esta se baseia na quantidade fixa de tempos de treinamento. Na abordagem tradicional baseada em resultados, uma vez que os requisitos de tempo tenham sido cumpridos, presume-se que os objetivos de formação tenham sido atingidos. Ou seja, na formação MPL o objetivo seria alinhar os conteúdos do treinamento com as competências reais necessárias à operação aérea.

Em comparação com os métodos tradicionais de treinamento, a formação de um MPL faz maior uso de simuladores, adota métodos baseados em formação por competências e aplica-se a fatores humanos e gestão de ameaças e erros em todas as fases de treinamento. Observa-se que os métodos tradicionais de formação caracterizam-se por enfatizar a independência e as habilidades individuais do piloto. Embora adequados para operações de piloto que voa solo, eles podem impedir a transferência dessas habilidades para operações de tripulação múltipla, ampliando as probabilidades de um acidente/incidente aeronáutico, quando na condução de aeronaves mais complexas, em que é exigido um gerenciamento dos sistemas de voo e de recursos de cabine.

7

IFR [*Instrument Flight Rules*] significa "regras do voo por instrumentos". É o conjunto de regras utilizadas pelo piloto para conduzir uma aeronave orientando-se pelos instrumentos a bordo. O voo IFR acontece quando o piloto não utiliza as referências visuais externas à aeronave, seja em função da altitude da navegação, da realização do voo durante a noite ou devido a condições meteorológicas que impeçam sua visibilidade.

Em 2006, a ICAO emitiu um conjunto de procedimentos para formação e treinamento do piloto que trata dos procedimentos para os serviços de navegação aérea (PANS-TRG), publicado no DOC 9868 (ICAO, 2006), cuja abordagem enfatiza a formação baseada em competências (*Competency-based training* – CBT) e desloca o foco dos requisitos das horas prescritas de voo para o treinamento e a avaliação com base em competências. Através do PANS-TRG (DOC 9868), a formação do MPL é o sistema de treinamento mais bem documentado da história da ICAO.

Formação baseada em competência: formação e avaliação orientadas para o alcance de um desempenho, com ênfase em padrões de desempenho e sua medição a partir da formação direcionada para os níveis de desempenho especificados.⁸ (ICAO, 2014, p. xi, tradução nossa)

O sucesso do programa tem sido creditado ao melhor aproveitamento do processo de instrução direcionada a cada piloto, ao custo mais acessível e ao tempo reduzido da formação do piloto dentro de uma perspectiva de otimização de tempo e recursos. Além disso, o aluno deverá ter adquirido experiência necessária para alcançar o nível avançado de competência requerido – o que é um conceito novo dentro da aviação.

A licença de MPL trouxe, assim, a necessidade de se rever a formação do piloto e serviu para implementar a metodologia de formação baseada em competências, que deverá, futuramente, ser seguida nos demais cursos de formação para obtenção das outras licenças na área de aviação.

A formação baseada em competência nasce apoiada na ideia de que o domínio do conhecimento deve ser demonstrado, de forma individual, através de sua aplicabilidade dentro do trinômio: conhecimentos/habilidades/attitudes – CHA.

A FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NA AVIAÇÃO

O conceito de competência surgiu na Europa na década de 1980, dentro de um contexto de crise do modelo de produção taylorista/fordista, globalização econômica, elevação da competição entre os mercados e demandas por flexibilização dos processos de produção e de trabalho. Como modelo de formação voltada para o ensino técnico-profissionalizante, a pedagogia das competências foi implementada inicialmente na França, também nos anos 1980, e centrava-se nos conceitos de saberes e ações avaliados através de desempenhos individuais altamente especializados (DELUIZ, 2004).

8

No original: “*Competency-based training*. Training and assessment that are characterized by a performance orientation, emphasis on standards of performance and their measurement and the development of training to the specified performance standards”.

No Brasil, a concepção de competência começou a ser discutida nos anos 1990 numa tentativa de romper a dualidade imposta ao sistema de ensino médio no país: formação profissionalizante, destinada ao mercado de trabalho, *versus* formação propedêutica, que dava acesso à universidade.

Durante muito tempo, a escolarização no Brasil, como herança da educação dos jesuítas, pautou-se pela ideia da educação bancária, em que o professor transmitia o conteúdo para o aluno de forma dogmática e escalonada. Tal ensino, de caráter essencialmente conteudista, mostrou-se ineficaz ao longo do tempo, pois os alunos não sabiam transferir seus conhecimentos para situações da vida real.

Pensando nessas questões, a formação baseada em competência começou a ganhar destaque no âmbito educacional e tornou-se a diretriz para a elaboração de currículos pautados numa formação mais flexível e continuada, voltada para os desafios tecnológicos impostos pela sociedade contemporânea, em especial, na área de aviação civil.

Esses desafios são fruto da interação do homem com a máquina, que demanda mais do que uma simples reforma pragmática no currículo de formação do piloto; uma mudança paradigmática, orientada a novos arranjos de conhecimentos, atitudes e habilidades, dentro de uma atividade complexa que marca a valorização do conhecimento, do processamento de informações e realização simultânea de diferentes atividades, processamento

[...] no qual o trabalhador multiquificado, polivalente, deve exercer, na automação, funções muito mais abstratas e intelectuais, implicando cada vez menos trabalho manual e cada vez mais a manipulação simbólica. (DELUIZ, 2004, p. 74)

A formação baseada em competência volta-se para a mobilização, integração e transferência de conhecimentos, atitudes e habilidades necessários ao desempenho de uma determinada atividade ou tarefa com eficiência. A correta mobilização de conhecimentos e habilidades para a execução de uma determinada tarefa proporciona subsídios para a adequada tomada de decisões em situações inesperadas que possam ocorrer no exercício da atividade aérea.

O trinômio CHA, que embasa o conceito de competência, deve ser aqui mais bem compreendido. Entendem-se por conhecimento os conceitos, ideias e teorias sobre determinado assunto que subsidiam a capacidade de pensar, estabelecer conexões entre ideias e diagnosticar soluções para os problemas. É uma atividade puramente intelectual, ainda que o conhecimento advenha da experiência do sujeito no mundo (o saber). Já a habilidade se refere à atividade laboral prática que emprega o conhecimento na execução técnica de uma tarefa. Ou seja, é uma prática que mobiliza conhecimentos para sua execução (o saber fazer).

Por fim, entende-se por atitude o relacionamento interpessoal que envolve a capacidade de se comunicar, cumprir regras, coordenar, liderar e resolver conflitos (o saber ser).

Em síntese, a realização competente tem nela agregados saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos. A competência caracteriza-se, essencialmente, pela condição de alocar esses saberes como recursos ou insumos, através de análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, ou seja, de esquemas mentais adaptados e flexíveis, em ações próprias de um contexto profissional específico, gerando desempenhos eficientes e eficazes. (BRASIL, 2000, p. 10)

Assim, a competência é a capacidade que o sujeito possui de mobilizar conhecimentos e expressá-los através da execução adequada de uma atividade e da exibição de um comportamento esperado necessários na resolução de um problema. Na aviação, a capacidade de tomar decisões e a experiência estão estreitamente relacionadas na operacionalização de uma competência.

A noção de competência aparece assim associada a expressões verbais como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica, agregando valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo.

Para Fleury e Fleury (2001), a competência individual encontra seus limites no nível dos saberes alcançados pela sociedade ou pela profissão do indivíduo numa determinada época. As competências são sempre contextualizadas. Os conhecimentos e o *know how* não adquirem *status* de competência, a não ser que sejam comunicados e utilizados – e vinculados à prática.

O modelo de competência caracteriza-se pela flexibilidade, transferibilidade, polivalência e empregabilidade. No mundo do trabalho, a gestão por competências implica dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo a fim de solucionar problemas/conflitos e enfrentar imprevistos (crises/incidentes/eventos), requerendo-se, para tanto, a polivalência e a constante atualização de suas competências. Nada mais emblemático para a formação do piloto do que a necessidade de mobilização de suas competências para resolver as novas situações de trabalho que surgem diante dos eventos imprevistos.

Segundo Deluiz (2001), os saberes não formais, como as qualificações tácitas ou sociais e a subjetividade do trabalhador, assumem grande relevância, enfocando, assim, as características individuais dos trabalhadores.

É nesse sentido que Ramos (2002) chama atenção para o emprego da noção de competência em detrimento do conceito de qualificação. Quando associada unicamente à dimensão experimental, a competência pode fragilizar os níveis de formação desejados ao bom desempenho profissional. Primeiro, porque, ao valorizar os saberes tácitos e sociais, os saberes acadêmicos tradicionais, atestados por diplomas, ganham importância secundária numa escala de valores sociais. Em segundo lugar, com a crise de empregabilidade e a valorização das potencialidades individuais que vivemos atualmente, sobressai a habilidade experimental do trabalhador. Segundo ela, “apropriações apressadas e limitadas desta noção podem reduzir a educação profissional a práticas voltadas para formações restritas, num triste recuo a princípios educacionais considerados superados” (RAMOS, 2002, p. 403).

No Brasil, como vimos, o aumento da tecnologia embarcada nas aeronaves automatizadas tem levado um número crescente de pilotos à formação universitária, o que evidencia uma valorização da qualificação, se comparada a um treinamento mais aligeirado com base no modelo de formação proposto pelo curso de MPL. Talvez por isso, no país ainda não haja cursos de MPL homologados.

Ao mesmo tempo em que a formação baseada em competência exige que o trabalhador se reinvente constantemente diante das exigências do mundo do trabalho, traz ela também a possibilidade de intelectualização do trabalhador que desenvolve um trabalho menos prescritivo, envolvendo domínios cognitivos mais complexos, que vão além da dimensão técnica. Há uma valorização dos saberes em ação, que lhe permite lidar com diferentes processos e equipamentos, tornando-o multiquificado para desenvolver competências coletivas a partir do trabalho em equipe, maior comunicação e autonomia para o planejamento, execução e controle dos processos produtivos.

Perrenoud (1999) apresenta alguns questionamentos em relação à matéria competências. Para ele, a argumentação de que as competências somente podem ser expressas através de condutas práticas e observáveis é uma falácia. Não há garantias de que haverá mobilização dos conhecimentos diante de situações complexas da vida profissional. Seguindo a mesma lógica de argumentação, Ramos (2002) defende, com base nos estudos cognitivos de Piaget, que há uma mobilização de saberes e esquemas mentais, nem sempre possíveis de demonstrar na realização de uma atividade, e que ainda assim compõem a competência de um indivíduo. Para ela, as competências profissionais não podem ser reduzidas aos desempenhos observáveis, e a natureza do conhecimento não pode se restringir às competências que ele desencadeia.

A esse respeito, a autora apresenta uma distinção importante entre os conceitos de *competência* e *desempenho* (RAMOS, 2001a). Enquanto as competências constituem saberes interiorizados que permitem ao

sujeito enfrentar situações com iniciativa e responsabilidade, “o desempenho seria a expressão concreta dos recursos que o indivíduo articula e mobiliza no enfrentamento dessas situações” (RAMOS, 2001a, p. 22).

A segunda questão apontada por Perrenoud (1999) diz respeito aos instrumentos de avaliação da competência voltados para desempenhos observáveis, pois esses não devem ser os únicos indicadores confiáveis da competência. Ao se manifestar de diversas formas e ao sinalizar sua existência, mesmo sem condições de se manifestar, a competência deve ser avaliada por instrumentos que dispensem sua observação direta; ou seja, é necessário garantir formas de avaliar que sejam um convite ao raciocínio subjacente. “Se a abordagem de competências não transformar os procedimentos de avaliação – o que é avaliado e como é avaliado – são poucas as suas chances de seguir adiante” (PERRENOUD, 1999, p. 28). Para Ramos (2001a), num processo de avaliação, é o desempenho que pode ser observado diretamente e não as competências, devendo ele ser tomado como objeto de avaliação capaz de inferir sobre um conjunto de competências subjacentes.

Por fim, o autor afirma que a competência é uma construção individual e se realiza de forma diferenciada em cada sujeito, por meio de aprendizagens individuais sobre as potencialidades que cada sujeito apresenta. A essa afirmação contrapõe-se o pensamento de Ramos (2001a, 2001b, 2002), que apresenta contribuições relevantes ao postular que a competência – sob uma lógica de construção individual – re-futa-a como projeto de sociedade e transfere ao sujeito toda a carga de responsabilidade por sua formação e adaptação às mudanças sociais e no campo do trabalho. Para a autora, “a construção de saberes efetivamente significativos implica pensarmos a competência numa dimensão humana e social, isto é, para além de uma característica própria do sujeito individual e abstrato” (RAMOS, 2001a, p. 27).

Na mesma linha de argumentação, Deluiz (2001) sinaliza o conceito de competência a partir de uma matriz crítico-emancipatória, em comparação às matrizes behavioristas, funcionalistas ou construtivistas desenvolvidas até então, e com forte ênfase nos resultados esperados pelo mercado de trabalho. Segundo ela,

[...] a noção de competência profissional engloba não só a dimensão individual, de caráter cognitivo, relativa aos processos de aquisição e construção de conhecimentos produzidos pelos sujeitos diante das demandas das situações concretas de trabalho, mas envolve uma outra dimensão: a de ser uma construção balizada por parâmetros socioculturais e históricos. [...] Busca fazer a transposição das competências investigadas no processo e nas relações de trabalho de modo a estabelecer, no currículo, o diálogo

dos conhecimentos já formalizados nas disciplinas e a experiência do trabalho. (DELUIZ, 2001, p. 20)

Sob essa perspectiva, o currículo deve valorizar os saberes historicamente construídos e promover sua mobilização diante dos desafios práticos impostos pela sociedade contemporânea para ampliar o horizonte de formação e intervenção social desse novo profissional. Do ponto de vista pedagógico, a licença de MPL obriga que cada fase de instrução para a concessão da licença de piloto de tripulação múltipla deva abranger o ensino dos conhecimentos básicos e parte da instrução prática, integrando-se. Essa metodologia de ensino, que deveria ser transposta para a obtenção das demais licenças, indica um amadurecimento da ideia de formação do piloto, que até então se encontrava vinculada a treinamento/adestramento em seu sentido militar.

Para Deluiz (2001), as matrizes curriculares, quando orientadas para a formação baseada em competências, devem seguir algumas orientações básicas: investigação dos processos de trabalho para a identificação de perfis de conclusão; definição dos módulos de competências profissionais; desenho modularizado da estrutura curricular; definição dos itinerários profissionais com pré-requisitos de acesso aos módulos e aos cursos; definição das estratégias de aprendizagem com individualização dos percursos de formação, construção significativa do conhecimento e seleção de situações-problema; e definição do processo de avaliação da aprendizagem.

Ramos (2002) complementa a ideia, apresentando a trilha para a construção do currículo baseado em competência. Primeiramente, a matriz referencial deve partir da análise do processo de trabalho, cujos conteúdos devem ser transpostos para uma organização modular, a ser desenvolvida dentro de uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas.

Por isso as diretrizes recomendam que os currículos sejam modulares, permitindo aos trabalhadores a construção de seus próprios itinerários de formação, assim como preveem mecanismos de avaliação, que possam certificar competências adquiridas pela experiência profissional. (RAMOS, 2002, p. 406)

O treinamento baseado em competências na formação do piloto apoia-se na ideia de que não é possível treinar para situações de emergência e acontecimentos inesperados. Contudo, é possível preparar o piloto para essas situações através da instrução baseada em cenários (resolução de problemas), em que as competências-chave devem ser trabalhadas na formação do piloto do século XXI. A aprendizagem baseia-se, assim, na mobilização de esquemas mentais diante dos desafios reais

ou simulados impostos pelo meio, o que resultaria em aprendizagens profissionais significativas.

A instrução baseada em cenários possui as seguintes vantagens que proporciona: a) avaliação com critérios de referência mais fáceis e confiáveis; b) controle mais eficaz das condutas demonstradas mediante a seleção de ocorrências e condições diante das quais o aluno deve atuar e c) um processo de design estruturado para integrar a instrução e os exames tanto das competências CRM (*Cockpit Resource Management/Gestão de Recursos de Tripulação*) e TEM (*Threat and Error Management/Gestão de Ameaças e Erros*) como das competências técnicas nas fases de voo.⁹ (ICAO, 2006, p. 3-7, tradução nossa)

Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico deslocam o foco do trabalho educacional do ato de ensinar para o processo de aprender e do que é preciso aprender para o mundo contemporâneo e do futuro, com explícita valorização do emprego de ferramentas tecnológicas avançadas (BRASIL, 2000). Assim, o aluno pode sair de uma formação inicial *ab initio* (zero tempo de voo) e alcançar uma licença equivalente à de um copiloto de linha aérea e todo o preparo técnico e responsabilidade que essa função envolve.

É fato que nenhum currículo é capaz de captar as múltiplas dimensões da realidade e as constantes transformações e exigências do mundo do trabalho, mas pode contribuir para a ampliação das capacidades intelectuais do trabalhador, subsidiando-o para o desenvolvimento das competências profissionais desejadas.

A capacidade de tomar decisões e a experiência estão estreitamente relacionadas na operacionalização de uma competência. Tomar uma decisão, muitas vezes, implica certo grau de improvisação, mas uma improvisação orientada pela experiência e pelo conhecimento.

Os principais elementos de competência a serem contemplados na formação do piloto de tripulação múltipla podem ser assim definidos: comunicação; consciência situacional; liderança e trabalho em equipe; gerenciamento da carga de trabalho; resolução de problemas e tomada de decisão; transferência de conhecimento; aplicação correta de procedimentos; gerenciamento de voo automatizado e controle manual da aeronave. Essas competências e seus respectivos critérios de desempenho constituem o conjunto completo de comportamento observável para uma operação segura, eficiente e eficaz de voo de tripulação múltipla (IATA, 2011). Para melhor visualização dessas competências, sua descrição e critérios de *performance* que embasam a avaliação do aluno, selecionamos quatro desses elementos para discussão.

9

No original: "3.9.4 Scenario-based training has the advantages that it provides: a) easier and more reliable criterion-referenced evaluations; b) more effective control over the behaviours that need to be demonstrated through the selection of occurrences and conditions against which the student has to perform; and c) a structured design process for integrating the training and testing of both CRM and TEM competencies and the technical phase-of-flight competencies".

A demonstração de *aplicação correta de procedimentos*, por exemplo, deve ser observada com base na aplicação dos procedimentos de acordo com as instruções contidas nas publicações aeronáuticas. Nessa competência, o critério de *performance* do aluno é avaliado por meio da observação do uso adequado dos sistemas, controle, instrumentos e manuais de operação, de forma a potencializar o melhor desempenho para a operação da aeronave, incluindo combustível, ambiente, satisfação dos passageiros, conforto e pontualidade, a fim de alcançar e manter a segurança de voo.

A *comunicação* é um elemento-chave para a formação do piloto, em que ele deve demonstrar o uso adequado da linguagem para *feedbacks* e resolução de mal-entendidos. Durante a avaliação, observa-se se o aluno sabe *o quê, quando, como e com quem* precisa se comunicar, além de transmitir informações de forma clara, apurada, tempestiva e adequada. Deve demonstrar ainda que é capaz de assegurar que os outros tenham tido correto entendimento da informação transmitida, assim como demonstrar compreender quando recebe uma informação. Deve fazer perguntas relevantes e efetivas e oferecer sugestões, além de usar apropriadamente a linguagem corporal, o contato visual e interpretar corretamente a comunicação não verbal dos outros tripulantes.

A *consciência situacional* é outra competência relevante para a formação do piloto. Nela, o aluno deve demonstrar que possui consciência do estado da aeronave no ambiente, projetar e antecipar mudanças. Essa competência traduz-se na afirmativa “voar à frente da aeronave”, em que o piloto deve antecipar mentalmente todas as ações que irão acontecer. Nesse sentido, o critério de *performance* é observado a partir da consciência que o aluno demonstra em relação aos seguintes itens: o que a aeronave e seu sistema estão fazendo; monitoramento da faixa de tempo e combustível; condição das pessoas envolvidas na operação, incluindo os passageiros; reconhecimento do que é provável de acontecer, planejamento e capacidade de permanecer à frente da situação; capacidade de desenvolver possíveis cenários e planos de contingência e identificar ameaças para a segurança da aeronave e das pessoas, tomando as ações apropriadas.

A *liderança e o trabalho em equipe* são fatores fundamentais para o gerenciamento de um bom voo. Essa competência define-se pelo uso apropriado da autoridade do piloto a fim de garantir o foco na tarefa realizada e dar suporte na realização das atividades dos demais membros da tripulação. A *performance* do aluno deve ser avaliada a partir da maneira como ele conduz a tripulação; considera a opinião dos outros; tem iniciativa; é responsável com o que lhe é requisitado; antecipa a necessidade dos outros membros da tripulação; está aberto a outras ideias, pensamentos, preocupações e intenções; oferece e recebe tanto crítica como elogios e admite erros; demonstra empatia, respeito e tolerância pelas outras

peças e envolve os outros no planejamento e distribuição de atividades de forma justa e apropriada de acordo com suas habilidades.

A formação e a avaliação por competência baseiam-se essencialmente na padronização dos níveis de conhecimentos e habilidades esperados pela comunidade aeronáutica. Em síntese, o treinamento deve enfatizar a necessidade do piloto de reconhecer uma divergência tão logo seja possível e imediatamente tomar as medidas corretivas e decisões necessárias para retornar a aeronave para a rota planejada.

Os centros de treinamento defendem os seguintes benefícios para o aluno piloto aspirante a uma licença de MPL: um treinamento de elevada qualidade num tempo mais reduzido e o caminho mais rápido para a cabine de um avião comercial. O programa de MPL ajuda as companhias aéreas a reduzir o tempo total e os custos relacionados com a formação *ab initio*.

O programa de treinamento MPL é dividido em quatro fases conforme definido pela ICAO: Principais habilidades de voo, Básico, Intermediário e Avançado. O programa de MPL incorpora intenso uso de simuladores de voo para desenvolver as habilidades exigidas de um piloto de avião, em especial operações de tripulação múltipla e gestão de ameaças e erros.

A Tabela 1, a seguir, apresenta uma breve descrição das fases do programa de formação.

TABELA 1
NÍVEIS DA FORMAÇÃO BASEADA EM COMPETÊNCIAS PARA A OBTENÇÃO DA LICENÇA DE MPL

PRINCIPAIS HABILIDADES DO VOO
A primeira parte do programa inclui de 60 a 120 horas de tempo de voo real. O aluno piloto participa do treinamento de solo (<i>ground school</i>) utilizando tecnologia moderna e recebe treinamento em uma aeronave monomotor ou multimotor, aprende a gerenciar recursos de tripulação, realizar navegações, reconhecer instrumentos básicos de voo e realiza o primeiro voo solo.
NÍVEL BÁSICO DE COMPETÊNCIA
O aluno piloto é introduzido em operações de tripulação múltipla e de voo por instrumentos. Além do voo noturno, o aluno será treinado na recuperação do controle da aeronave e no uso das Regras de Voo por Instrumentos (IFR) nos voos de travessia.
NÍVEL INTERMEDIÁRIO DE COMPETÊNCIA
O aluno piloto irá progredir para um simulador de alto desempenho de uma aeronave multimotor, além de instrução de CRM, Line-Oriented Flight Training (LOFT) ¹⁰ e manuseio de situações anormais e de emergência, perigo e gestão de risco.
NÍVEL AVANÇADO DE COMPETÊNCIA
No nível final do curso, o aluno piloto avança seus treinamentos para um simulador de seis eixos (nível D) e, finalmente, realiza 12 pousos e decolagens como piloto em comando numa aeronave. Após atingir os altos padrões e níveis de competência esperados, o aluno torna-se um MPL qualificado como copiloto de uma aeronave tipo. O piloto é, então, introduzido na linha aérea sob a supervisão de um comandante.

Fonte: DOC 9868 (ICAO, 2006).

10

O Line Oriented Flight Training – LOFT – é um procedimento de treinamento realizado em um simulador de voo, como parte da formação inicial ou recorrente da tripulação. Inclui uma ênfase especial em situações anormais que envolvem comunicação, gestão e liderança. As situações anormais e de emergência que serão encontradas durante o treinamento não são informadas previamente.

No treinamento, prevenção da queda e recuperação do controle da aeronave são elementos novos na formação MPL. Servem para

aumentar a capacidade do piloto para reconhecer, prevenir e evitar situações de perda de controle bem como melhorar sua capacidade de recuperar o controle da aeronave. Além disso, deve inculcar mais confiança nas principais habilidades de voo. Isso pode ser feito a qualquer momento durante o curso, de preferência no final da Fase 1 ou na Fase 2. O treinamento ideal para recuperação do controle da aeronave deve consistir numa composição curricular que mescle teoria de voo, lições práticas em aeronaves e simuladores, aspectos sensoriais humanos e características de voo das modernas aeronaves de transporte a jato.

Por outro lado, não se podem desconsiderar completamente as aprendizagens necessárias para o controle manual da aeronave, mesmo que esta possua o controle automatizado – uma vez que, em situação anormal ou de emergência, é necessário que a tripulação esteja preparada e saiba como conduzir a aeronave utilizando suas habilidades manuais. Nesse sentido, os treinamentos práticos em aeronaves tecnologicamente avançadas não podem prescindir dos fundamentos basilares da aviação “pé e mão”, conforme demonstrado entre as competências de formação do MPL que prevê, entre outras, o *controle manual da aeronave*.

Em 2008, o voo 731 da United Airlines perdeu metade de seus painéis, rádios, transponders e TCAS. Felizmente, os pilotos foram capazes de manter o controle do voo manual a fim de pousar de volta em seu aeródromo de partida. A necessidade de manter a arte de pilotar destaca-se, assim, mesmo durante esses tempos de automação.¹¹ (PEREZ GONZALEZ, 2011, s./p, tradução nossa)

Por fim, vale comentar os resultados do Simpósio sobre MPL realizado pela ICAO em Montreal, em dezembro de 2013, quando se observou que tanto o regulador como as companhias aéreas acreditavam que a licença de MPL preparava tão bem ou até melhor para a carreira de piloto de linha aérea – se comparada aos programas tradicionais de formação de piloto. Porém o número limitado de instrutores qualificados e a ausência de um sistema mais robusto de formação teórica baseada em competências mostraram-se ponto desfavorável para o aumento do número de cursos de formação, que à época contavam com 785 pilotos MPL graduados e 2.471 alunos em formação em todo o mundo.

Com efeito, a transição da formação tradicional para a formação baseada em competência dos cursos de piloto MPL ainda é um desafio e encontra barreira nas legislações locais. Um aspecto problemático é que os reguladores estão mudando e adaptando as intenções da formação baseada em competência de acordo com a realidade de cada Estado, o que dificulta a harmonização da formação em nível global.

11

No original: “In 2008, United Airlines Flight 731 lost half of its display panels, radios, transponders and TCAS. Fortunately, the pilots were able to maintain manual flight control to land back at their departure aerodrome. The necessity to maintain airmanship is thus highlighted even during this age of automation”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o avanço tecnológico e a automação das aeronaves, a formação do piloto hoje exige um nível de conhecimento cada vez mais elevado, com ênfase em aspectos cognitivos em detrimento da dimensão psicomotora. Isso tem levado um número crescente de pilotos a uma formação em nível superior. Tal conclusão, aliada aos principais acidentes da aviação comercial que ainda apontam falhas sistêmicas na instrução ministrada às tripulações, contribuiu para que a ICAO repensasse o processo de formação de piloto e propusesse uma nova licença: a MPL.

A formação do piloto MPL propõe uma instrução com base em competências e apresenta uma abordagem de formação e treinamento proativa, focada em atender às necessidades de formação de cada indivíduo a fim de reduzir os erros e falhas que têm levado a acidentes. No entanto, apresenta limitações que deverão ser discutidas no futuro, como a ênfase na dimensão experimental do conhecimento em detrimento da qualificação formal, ou a preocupação com o produto (resultados) em oposição aos processos de construção de competências. Ainda não há informação de que um piloto MPL tenha sido promovido a comandante, mas, com o tempo, é provável que essa discussão venha a surgir, já que contém perspectivas sobre a segurança e a economia em relação ao crescimento futuro da indústria aeronáutica.

As atuais ferramentas de treinamento, como simuladores de voo e treinamento baseado em programas de computador, têm o potencial de oferecer uma formação mais rápida e qualificada, cujo treinamento deve ser continuamente reavaliado.

A necessidade de treinamento mais eficaz levou vários Estados a desenvolver requisitos de formação e avaliação baseados em competência. Isso deverá contribuir, no futuro, para redesenhar os cursos de formação de piloto atualmente baseados em metodologias tradicionais.

Contudo, um debate se instalou no meio aeronáutico entre defensores e críticos dessa abordagem de formação. Para alguns, a licença de MPL encontra as seguintes limitações à sua implantação: falta de interesse da indústria, engessamento regulamentar das autoridades aeronáuticas, descrédito na formação aligeirada em tempo reduzido, custos mais baixos, metodologia diferenciada e ideia de degradação da habilitação.

Já para os defensores dessa proposta, é necessário reconhecer que a duração do curso e o número de horas de formação não são critérios significativos para avaliar a qualidade ou o sucesso de um programa de formação baseado em competências. Para eles, o treinamento intensivo focado nas habilidades do aluno e o aumento de horas de uso de simuladores de alta fidelidade, juntamente com uma avaliação continuada da aprendizagem, são os pontos fortes do programa de treinamento.

Não há dúvidas de que a formação baseada em competências cria um desafio à normalização. Os reguladores em geral parecem ainda não dominar o assunto e lhes falta conhecimento necessário para regular a formação desenvolvida sob uma nova metodologia. Para que o programa seja bem-sucedido, é necessário seu acompanhamento criterioso com as ferramentas necessárias capazes de demonstrar a evolução dos alunos individualmente e o desempenho global da organização, bem como os conhecimentos e habilidades dos instrutores, que também precisam ser desenvolvidos. Tão importante quanto saber *o que* ensinar é saber *como* ensinar.

Constata-se certa indefinição quanto ao detalhamento das competências desejadas que os futuros pilotos precisariam dominar e como estas devem ser desenvolvidas dentro de um programa de treinamento voltado para a formação do MPL.

Além da atualização metodológica, também é fundamental rever os requisitos de conhecimentos teóricos que orientam a matriz de formação do piloto e que não passaram por qualquer modernização mais profunda desde sua implementação. Assim, a formação teórica precisa evoluir em relação ao seu conteúdo, inaugurando a instrução e os exames baseados em cenários que explorem as competências-chave essenciais à formação do piloto.

Ainda não há dados suficientes para comprovar a eficácia da licença de MPL, uma vez que menos de um terço dos Estados contratantes da ICAO adotaram a regulamentação MPL e, portanto, ainda há um longo caminho a percorrer. Observa-se, porém, que a formação MPL tem avançado bastante nos últimos anos no setor de treinamento da aviação, especialmente na Ásia e no Oriente Médio. Entre os operadores que recentemente relataram suas intenções de iniciar a formação MPL estão a companhia aérea Japan Airlines – JAL –, a All Nippon Airlines – ANA – e a Etihad Airways. A Autoridade de Aviação Civil Geral – GCAA –, nos Emirados Árabes Unidos, também relatou no simpósio MPL uma projeção nacional de mais de 400 pilotos MPL sendo produzidos por ano a partir de 2016 (WIKANDER; DAHLSTRÖM, 2014).

A licença de MPL é, assim, apenas uma das muitas iniciativas possíveis para melhorar a formação e o treinamento de pilotos no Brasil e no mundo; e demanda a cooperação de todos os envolvidos no processo: organizações de instrução, companhias aéreas e reguladores, que definirão o perfil dos pilotos da próxima geração de profissionais da aviação.

REFERÊNCIAS

AVIATIONKNOWLEDGE. *Multi-Crew Pilot License (2)*. Disponível em: <<http://aviationknowledge.wikidot.com/aviation:multi-crew-pilot-license-2>>. Acesso em: 6 fev. 2015.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=719>>. Acesso em: 3 set. 2015.
- BRASIL. Agência Nacional de Aviação Civil. Resolução ANAC n. 237, de 05 de junho de 2012. Regulamento Brasileiro de Aviação Civil n. 61 (RBAC 61). Emenda n. 05. *Diário Oficial da União* n. 120, de 22 de junho de 2012, Seção 1, p. 3.
- DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13-25, set./dez. 2001.
- DELUIZ, N. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 73-79, 2004.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 5, p. 183-196, 2001. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ra/v5nsp/v5nsp10.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2015.
- INTERNATIONAL AIR TRANSPORT ASSOCIATION – IATA. *Guidance material and best practices for MPL implementation*. 1st ed. Montreal-Geneva, October, 2011. Disponível em: <<http://www.iata.org/whatwedo/ops-infra/itqi/Documents/guidance-material-and-best-practices-for-mpl-implementation.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2015.
- INTERNATIONAL AIR TRANSPORT ASSOCIATION – IATA. *Evidence-Based Training Implementation Guide*. 2013. Disponível em: <<http://www.iata.org/whatwedo/ops-infra/itqi/Documents/ebt-implementation-guide.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2015.
- INTERNATIONAL AIR TRANSPORT ASSOCIATION – IATA. *Guidance Material and best practices for MPL implementation*. 2nd ed. Montreal-Geneva, July, 2015. Disponível em: <<https://www.iata.org/whatwedo/ops-infra/itqi/Documents/guidance-material-and-best-practices-for-mpl-implementation.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2015.
- INTERNATIONAL CIVIL AVIATION ORGANIZATION – ICAO. Convenção de Aviação Civil Internacional. *Doc 9868 – Procedures of Air Navigation Services – Training PANS-TRG*. First Edition, 2006.
- INTERNATIONAL CIVIL AVIATION ORGANIZATION – ICAO. *MULTI-CREW PILOT LICENSE SYMPOSIUM*. Montreal, 10-12 December, 2013. Disponível em: <<http://www.icao.int/meetings/mpl/Documents/Forms/AllItems.aspx>>. Acesso em: 11 fev. 2015.
- INTERNATIONAL CIVIL AVIATION ORGANIZATION – ICAO. *Multi-Crew Pilot Licence (MPL)*. July, 2013. Disponível em: <<http://www.icao.int/icao/en/trivia/peltrgFAQ.htm>>. Acesso em: 4 fev. 2015.
- INTERNATIONAL CIVIL AVIATION ORGANIZATION – ICAO. Manual on Aeroplane Upset Prevention and Recovery Training. *Doc 10011. AN/506*. First Edition, 2014.
- PEREZ GONZALEZ, J. D. *Automation in aviation*. 2011. Disponível em: <<http://aviationknowledge.wikidot.com/aviation:automation>>. Acesso em: 9 jul. 2015.
- PERRENOUD, P. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RAMOS, M. N. Qualificação, competências e certificação: visão educacional. *Formação*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 19-28, maio 2001a. Disponível em: <<http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/profae/Revista2002.pdf#page=19>>. Acesso em: 24 out. 2015.
- RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001b.
- RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002.
- RIBEIRO, E. F. *A formação do piloto de linha aérea: caso Varig. O ensino aeronáutico acompanhando a evolução tecnológica*. 2008. 386f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

RONDON, M. H. D. de F. *A formação e o exercício profissional de piloto da aviação civil: uma política em questão*. 2012. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

RONDON, M. H. D. de F.; CAPANEMA, C. F.; FONTES, R. S. de. A interação homem-máquina nas aeronaves tecnologicamente avançadas. *Aviation in Focus*, v. 5, n. 2, p. 50-60, jul./dez. 2014.

SCHROEDER, C.; HARMS, D. MPL represents a state-of-the-art ab initio airline pilot training programme. *The ICAO Journal*, v. 62, n. 3, p. 15-16, 31-32, 2007. Disponível em: <http://www.casa.gov.au/wcmswrt/_assets/main/fcl/multicrew/icaoarticle.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2015.

UNITED STATES. Federal Aviation Administration. *General aviation technically advanced aircraft, FAA-Industry, safety study: final report of TAA safety study team*. August 22, 2003. Disponível em: <http://www.faa.gov/training_testing/training/fits/research/media/TAA%20Final%20Report.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2015.

WIKANDER, R.; DAHLSTRÖM, N. *The Multi Crew Pilot License*. Revolution, evolution or not even a solution? A Review and analysis of the emergence, current situation and future of the Multi-Crew Pilot License (MPL). 2014. 151 f. Bachelor thesis (School Aviation) – Lund University, Lund, Sweden, 2014.

REJANE DE SOUZA FONTES

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História – PUC-RS –, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; especialista em Regulação da Agência Nacional de Aviação Civil – Anac –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
rejane.fontes@anac.gov.br

CLAUDIA MUSA FAY

Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em História e da Faculdade de Ciências Aeronáuticas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS –, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
cmusafay@pucrs.br

ARTIGOS

RUPTURAS PARADIGMÁTICAS E NOVAS INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO E SAÚDE

GIOVANNI GURGEL ACIOLE

RESUMO

A partir de sua experiência de trabalho com a educação em saúde, o autor discute as novas demandas da saúde que requerem profissionais críticos e reflexivos, competentes para o trabalho em equipe colaborativa e interdisciplinar. No contexto de ruptura paradigmática da formação profissional, em que o processo ensino-aprendizagem é assumido como construção social, se centra no protagonismo do aluno, e se estrutura pelos pressupostos de processo colaborativo, interacional e coletivo, exigindo a revisão dos papéis dos professores diante das novas funções educacionais. Demandas que incluem o uso de tecnologia computacional em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem. Ao final, considera essas inovações e demandas como potenciais interfaces de políticas de formação de profissionais de saúde.

TECNOLOGIA EDUCACIONAL • ENSINO A DISTÂNCIA • EDUCAÇÃO • SAÚDE

PARADIGMATIC RUPTURES AND NEW INTERFACES BETWEEN EDUCATION AND HEALTH

ABSTRACT

Based on his experience working with health education, the author discusses the new health demands that require critical and reflective professionals, able to work in a collaborative and interdisciplinary team. In the paradigmatic rupture context of vocational training, in which the teaching - learning process is assumed as a social construction, the focus is on the role of the student, and the former is structured by the collaborative process of assumptions, interactional and collective. This demands a revision of teachers' roles in view of the new educational functions. These demands include the use of computer technology in virtual teaching - learning environments. Finally, these innovations and demands are considered as potential interfaces regarding training policies of health professionals.

EDUCATIONAL TECHNOLOGY • EDUCATION • DISTANCE EDUCATION • HEALTH

RUPTURES PARADIGMATIQUES ET NOUVELLES INTERFACES ENTRE ÉDUCATION ET SANTÉ

RÉSUMÉ

A partir de son expérience de travail en éducation, l'auteur discute les nouvelles demandes dans le domaine de la santé de professionnels critiques, réflexifs et compétents, aptes à travailler en équipe collaborative et interdisciplinaire. Dans un contexte de rupture paradigmatique de la formation professionnelle, le processus d'enseignement-apprentissage conçu comme une construction sociale, s'oriente vers le protagonisme de l'élève et se structure à partir des présupposés du processus collaboratif, interactionnel et collectif, ce qui exige une révision du rôle des professeurs quant à leurs nouvelles fonctions éducatives. Ces demandes passent par l'inclusion de la technologie informatique dans les environnements virtuels de l'enseignement-apprentissage. En effet, ces innovations et demandes doivent être considérées comme des interfaces potentielles en ce qui concerne la formation des professionnels de la santé.

TECNOLOGIE DE L'ÉDUCATION • ENSEIGNEMENT À DISTANCE • ÉDUCATION •
SANTÉ

RUPTURAS PARADIGMÁTICAS Y NUEVAS INTERFACES ENTRE EDUCACIÓN Y SALUD

RESUMEN

A partir de su experiencia de trabajo con educación en salud, el autor discute las nuevas demandas de salud, que requieren profesionales críticos y reflexivos, competentes para el trabajo en equipo de forma colaborativa e interdisciplinaria. En el ámbito de ruptura paradigmática de la formación profesional, el proceso de enseñanza-aprendizaje se asume como construcción social, se centra en el protagonismo del alumno y se estructura por medio de los presupuestos de proceso colaborativo, interactivo y colectivo, y ello exige la revisión de los roles de los profesores frente a las nuevas funciones educacionales. Tales demandas incluyen el uso de tecnología computacional en ambientes virtuales de enseñanza-aprendizaje. Al final, considera dichas innovaciones y demandas como potenciales interfaces de políticas de formación de profesionales de salud.

TECNOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN • ENSEÑANZA A DISTANCIA • EDUCACIÓN •
SALUD

ESTE ARTIGO É RESULTADO DA VIVÊNCIA A QUE O AUTOR TEM SE DEDICADO EM CURSOS de formação em saúde, utilizando metodologias ativas e inovações tecnológicas como ambientes computacionais e virtuais, envolvendo formação em saúde de estudantes de graduação, de profissionais de saúde em pós-graduação e ainda de adultos em situações de aprimoramento ou treinamento técnico, ao longo dos últimos quinze anos. Todas essas experiências utilizaram metodologias ativas de ensino-aprendizagem, combinando atividades presenciais com educação a distância, e exigiram o aporte de recursos tecnológicos como as ferramentas computacionais disponíveis para a relação entre os estudantes e o professor, o qual, no caso, atua como orientador de aprendizagem, ora diretamente com os próprios estudantes, ora com os facilitadores de aprendizagem, na modulação de um tutor/facilitador para grupos de oito a dez estudantes.

Essa experiência acumulou forte empiria sobre as rupturas quanto ao papel docente e discente na aprendizagem, bem como acerca da riqueza e das potencialidades que nos oferecem as metodologias ativas enquanto tecnologia educacional e instrumento de mediação pedagógica. E acabou por nos levar a uma reflexão sobre os novos paradigmas que conformam o atual campo da educação como prática e como disciplina, com a qual buscamos elaborar as recentes necessidades e conceitos trazidos por esses paradigmas, à luz das novas demandas geradas pelos desafios disruptores da atenção integral à saúde, expressas nos

princípios e diretrizes da política nacional de saúde, que é o Sistema Único de Saúde – SUS.

À nossa experiência, articulada em ambientes de trabalho colaborativo e interdisciplinar, contrapomos algumas reflexões em torno das ideias de aprendizagem significativa, vista como mais que forma de trabalho em equipe. A aprendizagem colocada por essas situações demanda e, ao mesmo tempo, pretende desenvolver habilidades e atitudes específicas dos indivíduos em seu contexto. Dada essa relação, buscamos aproximações dos conceitos de ensino-aprendizagem e suas rupturas paradigmáticas – temática própria do campo da educação – com os conceitos de integralidade e trabalho em equipe multiprofissional, em contexto colaborativo, temática central das rupturas no campo da saúde hoje.

Entendemos que as interfaces aduzidas por esses referenciais assinalam um novo platô na maneira de entender a relação entre educação e saúde, seja no processo de construção do conhecimento, seja na produção de agentes para a prática em saúde que se deseja transformar.

A reflexão representa, pois, uma oferta de subsídios para o debate e a produção de experiências concretas na construção de uma agenda operativa em torno dos novos desafios pedagógicos, das exigências de novas configurações no processo ensino-aprendizagem e das necessidades de formação de profissionais com as competências e habilidades particularmente requeridas para o agir em saúde. Profissionais que, deseja-se, ajam interdisciplinarmente, sejam crítico-reflexivos, tenham sensibilidade social e operem em colaboração dialógica.

A EDUCAÇÃO E A SAÚDE DA SOCIEDADE ATUAL: RUPTURAS PARADIGMÁTICAS, NOVOS DESAFIOS PEDAGÓGICOS E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

Na sociedade atual, o multiculturalismo e a interdisciplinaridade se consolidam, embora ainda convivamos com diferenças sociais e culturais excludentes; a globalização, saudada como epítome da contemporaneidade, mal elude a existência de focalização, e tampouco oculta a fragmentação das informações e do conhecimento. Essa tensa dinâmica aponta a necessidade urgente e imperiosa de a educação enfrentar novos desafios e adequações ao que vem sendo chamado de sociedade do conhecimento, fundamentada em pilares como aprender não apenas conteúdos cognitivos, mas também habilidades e atitudes em ser, fazer e viver coletivamente (DELORS, 2000). Pilares tão significantes que delimitam o futuro da educação como elemento de desenvolvimento humano; o que a torna uma necessidade permanente e não uma etapa da vida marcada pelo ambiente escolar (TEDESCO, 2005).

No seio da sociedade brasileira, tem vicejado, igualmente, a discussão do papel formador da universidade e a necessidade de

aproximá-la, mais estruturalmente, às necessidades sociais das pessoas. Esse conjunto de demandas não apenas tem implicado a redefinição do papel da escola na sociedade, mas também tem influenciado a construção de novos modelos político-pedagógicos que respondam a uma formação cidadã, indo muito além da transmissão de conhecimentos.

Essa formação tem sido proposta por um conjunto de premissas, em que se sobressaem: a aliança entre trabalho e formação (GUIZARDI et al., 2006); a construção de processos de educação permanente; a consolidação de redes de cooperação; e, principalmente, o reconhecimento de que tanto os processos de formação como os de trabalho produzem conhecimentos técnicos e políticos. Esses são princípios que balizam um novo compromisso social das instituições formadoras e, no caso da saúde, uma nova participação do SUS na formação de profissionais da saúde (CECCIM; CARVALHO, 2006), sob os desafios ético-políticos da integralidade e transdisciplinaridade (BARROS, 2006).

Vista sob esse arco de necessidades sociais, a aprendizagem, além de ser contínua e permanente, portanto inacabada, precisa mudar suas características tradicionais e se revestir de outros saberes fundamentais: desenvolver sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa e desenvolvimento integral da pessoa em formação, isto é, ensinar o ser humano a *ser* humano, combinando razão e sensibilidade; tratar do destino individual, social e histórico; promover a capacidade de pensar o global, o contexto, o multidimensional, o complexo, de pensar as relações entre o todo e as partes de forma dinâmica; enfrentar as cegueiras do conhecimento com lucidez e nos tornar capazes de compreender a incerteza do real, desconsiderar o acaso, o aleatório, o inesperado, o imprevisto, o emergente; atuar como um contrapeso às diferenças sociais e aos mecanismos de ruptura das formas de solidariedade local e de coesão social, ensinando a resistência à vida utilitária, ao consumo/consumismo, à tirania, à opressão e à violência, ao egocentrismo e a todas as formas de exclusão; contribuir para a construção da democracia, do diálogo e da participação cidadã; em suma, preservar a unidade humana e a biodiversidade (MORIN, 2002).

Em relação ao contexto ético-político de uma educação para e em saúde, podemos mencionar que a política de educação superior desenvolvida no país nos últimos anos, especialmente a partir da ação intersetorial dos Ministérios da Saúde e da Educação, tendeu a uma aproximação mais orgânica, com a incorporação dos princípios pragmáticos e eixos de organização político-gerencial do SUS.

Esse intenso movimento, que expressa um desejo evidente de aproximar a formação da realidade social na qual se realiza, parece ter ensejado a formulação de um projeto político para a formação superior na saúde, a que o Ministério da Saúde vem perseguindo dar consistência

e estruturação. Projeto cujo escopo disruptivo já pode ser vislumbrado a partir dos objetivos apontados em seus delineamentos e pressupostos: construir uma política nacional de formação e desenvolvimento para o conjunto dos profissionais de saúde – profissionalização técnica, mudança na graduação, mudança e oferta de residências e especializações em serviço, construção da educação permanente em saúde e produção de conhecimento para a mudança das práticas de saúde –, bem como implementar a educação popular para a gestão social das políticas públicas de saúde e instituir o trabalho intersetorial entre os Ministérios da Saúde e da Educação para orientar programas conjuntos e decisões relacionadas à formação dos profissionais de saúde, articulada na Política Nacional de Educação Permanente para o SUS (BRASIL, 2007).

Além desses objetivos, a política de formação profissional na saúde tem sido alimentada por novas inclusões: a busca da integralidade e a humanização das práticas. Para isso, é preciso que as pessoas, e especialmente os profissionais de saúde, aprendam a trabalhar de forma cooperativa, o que implica despertar a necessidade de a aprendizagem ser também colaborativa. Sob esse enfoque, a tendência é a valorização de quem aprende e ensina a viver com os outros, a compreender os outros, a desenvolver a percepção da interdependência, a administrar conflitos, a participar de projetos comuns, a ter prazer no esforço comum.

Nos padrões atuais da educação e da formação profissional, entretanto, predomina a transmissão de conhecimentos de forma acrítica, a-histórica, centrada apenas no indivíduo, ancorada na contradição professor/aluno na qual este último é visto como um ser passivo e aberto aos conteúdos que lhe são depositados como um capital que se acumulasse e rendesse os dividendos da formação no final (FREIRE, 2000).

Nesse formato tradicional, baseado no conceito de ensino como transmissão de conhecimento, o ensino/aprendizagem se desenvolve em salas fechadas onde o professor exerce a autoridade máxima do ambiente. O ensino é originado no professor e o aluno recebe passivamente as informações que lhe são repassadas. A aprendizagem tem um caráter individual e solitário e está baseada na memorização, no estímulo às capacidades intelectuais, em detrimento da educação sentimental e de valores humanísticos, na dissociação teoria-prática. Com essas características, ela está longe de um objetivo essencial: o do desenvolvimento pleno do homem (SABINA; MAURA; PÉREZ, 2002).

Segundo as exigências apontadas pelas rupturas paradigmáticas e políticas em curso, que destacamos anteriormente, a formação deveria, ao contrário, adotar estratégias pedagógicas que estimulassem a aprendizagem ativa, relacionando os temas estudados com a experiência de vida dos estudantes, por meio de uma pedagogia problematizadora, isto é, que fomentasse a relação dialógica do estudante com o contexto social no qual está inserido, num processo que conduz a

resultados, conclusões ou compromissos para com a prática, utilizando a autoaprendizagem como instrumento/forma de valorizar a curiosidade, a autonomia e a atenção.

Em outras palavras, induzir o estudante e/ou futuro profissional a: aprender a pensar, inclusive o novo, reinventar-se, saber trabalhar coletivamente, ter iniciativa, gostar de certa dose de risco, ter intuição, saber comunicar-se, saber resolver conflitos, ser flexível, reunir competências capazes de torná-lo apto para enfrentar, de forma autônoma, solidária e crítica, as necessidades e exigências sociais no contexto atual e futuro (DEMO, 2002; MORIN, 2002).

Nesse horizonte de rupturas educacionais, uma necessidade fundamental, tanto quanto de se reformar o aluno e repensar o papel do professor, tem sido a dos espaços de sua realização. Ao professor se considera que deve passar a ser um mediador da comunidade de aprendizagem, sendo o responsável pela motivação dos alunos e pela criação de oportunidades de aprendizagem; deve ser visto como aquele que orienta, não monopoliza, que não envia opiniões a cada instante e deixa que a teia de conexões se estabeleça pelas reconstruções, estimulando o afetivo contra a solidão virtual; deve ser visto como animador da inteligência coletiva (AZEVEDO, 2005, s/d).

O fundamental é que esse papel se insira nas rupturas paradigmáticas da educação atual, que recoloca e (re)significa a relação entre educandos e educadores e define novas funções para este último, que pode ser chamado de educador, facilitador de aprendizagem, tutor, mas que tenha assumido o desafio freireano de dotar a sua prática de uma função libertadora e implicada com a mudança social (FREIRE, 2001, 1991).

Quanto aos espaços de ensino-aprendizagem, têm sido redefinidos em termos de sua transposição à presença. De fato, as novas tecnologias de comunicação, em que convergem saberes da microeletrônica, das telecomunicações e da informática, têm se revelado poderosas aliadas no enfrentamento dos desafios da “nova” educação, pela eliminação das barreiras físicas de espaço e tempo, por exemplo, e pela abertura que representam em termos de oferta e disponibilidade de acesso, permitindo interligar distâncias e aproximar grupos e regiões (KENSKI, 2002, 2012). Essas características têm tornado a educação a distância uma das formas de educação e de formação para o trabalho mais interativas, flexíveis e participativas, traduzindo-se em melhores condições de oferta para o processo ensino-aprendizagem. Por essa razão, numa sociedade marcada pela inovação e valorização dos saberes, caminha para ser, cada vez mais, indispensável a aprendizagem colaborativa no ciberespaço (LÉVY, 1994).

Em suma, nesse contexto de rupturas e inovações, o ensinar e o aprender exigem flexibilidade espaço-temporal, pessoal e grupal,

menos conteúdos de ensino e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação (ALARCÃO, 2005). A característica essencial dessa nova forma de ensinar reside na ampliação de possibilidades de aprendizagem e no envolvimento de todos os que participam do ato de ensinar; como consequência, a prática de ensino envolvida torna-se uma ação dinâmica e mista, pois autores e leitores, professores e alunos se mesclam nas redes informáticas na situação de produção/aquisição de conhecimentos. Esse é um dos principais pontos de alteração na dinâmica da escola: a formação de comunidades de aprendizagem em que se desenvolvam os princípios do ensino colaborativo em equipe.

Para desenvolver tais competências, envolvendo capacidades e habilidades, quer no ensino presencial quer na educação a distância, é necessário dispor de uma metodologia, ou de um conjunto de metodologias, que trabalhe o conhecimento, o que leva, por consequência lógica, a que o próprio professor deva passar por transformações do seu papel e das ferramentas cognitivo-afetivas que deve utilizar (FREIRE, 1997); muda a própria escola, que deve se tornar um espaço aberto a novas formas de comunicação e assumir um caráter fortemente reflexivo (ALARCÃO, 2005).

Essa nova atitude pessoal e profissional se valerá de um conceito já bastante conhecido pela psicopedagogia, que é a *mediação pedagógica* (RIBEIRO, 2003; MORAN et al., 2002). Definida como o resultado da interação entre indivíduo e seus contextos socioculturais, em dado momento histórico, estabelece a formação de processos psicológicos superiores (linguagem oral, jogo simbólico, leitura, escrita, etc.) como tendo uma origem social e como o elemento capaz de proporcionar uma educação fundada nos pilares já mencionados.

A mediação pedagógica parte de uma concepção radicalmente oposta à dos sistemas de instrução baseados na primazia do ensino como mera transferência de informação, como acontece no paradigma da escola tradicional. Mediação pedagógica é o tratamento de conteúdos e de formas de expressão dos diferentes temas, o qual torna possível o ato educativo dentro do horizonte de uma educação concebida como participante, criativa, interativa e comunicativa. Sua ação se sustenta na atitude por meio da qual o aluno interaja em contextos adequados e minimamente estimulantes; e, ajudado pelo professor, ou outro mediador, analise e reflita sobre o que fez e faz. Seu arsenal é formado por ferramentas culturais de diversos graus de materialidade, histórica e culturalmente situadas para provocar interação, aquisição de domínio na estruturação cognitiva e no desenvolvimento das funções sociopsicológicas superiores da pessoa enquanto sujeito (TEDESCO, 2005; MORIN, 2002).

Uma vez que a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados e resultam de interações sociais e comunicativas, o sujeito,

sob essa ótica, passa a ser visto não só como ativo, mas interativo, pois, a partir de relações com outros sujeitos e consigo mesmo, vai internalizando conceitos, papéis e funções sociais que permitem a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social – relações interpessoais – para o plano individual interno – relação *intrapessoal*: processo *mediado* pedagogicamente.

O desenvolvimento humano é resultado dessa permanente e mútua cooperação entre pessoas, e a educação é o elemento que conduz esse desenvolvimento em todos os planos e contextos da vida. Para que ocorra, são necessários quatro fatores essenciais: a emergência espontânea de intencionalidades coletivas; problematizações contextualizadas decorrentes de trocas de experiências; a cooperação, resultante da parceria e do prazer em “estar junto” e visando à aprendizagem transformadora (OKADA, 2003).

A aprendizagem é, por seu turno, o resultado do processo de mediação que acontece quando duas ou mais pessoas cooperam em uma atividade interpessoal, o que possibilita ao indivíduo ganhos cognitivos, psicomotores ou atitudinais, denominada de aprendizagem ativa (TEDESCO, 2005) ou significativa (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1998). A boa aprendizagem é, em suma, aquela que aproxima os diferentes, horizontaliza as relações de poder e dilui as diferenças cognitivas individuais (GUTIERREZ; PRIETO, 1994). A tarefa fundamental a desenvolver é a de criar um ambiente propício à troca de saberes, numa atividade conjunta que crie um contexto favorável para a interação entre os vários profissionais; da mesma forma que, no campo estrito da educação, alunos e professores devem se tornar educandos/educadores (TEDESCO, 2005).

Desse contexto de ruptura resulta a, cada vez maior, utilização de processos de ensino-aprendizagem, de aperfeiçoamento e formação profissional, que buscam superar os limites tradicionais ainda predominantes, utilizando novas estratégias metodológicas e recursos pedagógicos. Destacaremos, em particular, uma questão que alimenta tais processos e os arrasta como demanda: o trabalho em saúde e suas novas necessidades de ensino-aprendizagem.

A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO EM SAÚDE: NOVAS DEMANDAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Nos moldes em que vem sendo pensada a questão da atenção à saúde hoje, sua realização passa pelo alcance de determinadas características que não apenas exigem arranjos organizacionais inovadores, mas também ensejam a necessidade de equipes de trabalho cada vez mais amoldadas aos novos pressupostos ético-políticos do agir em saúde.

Nada mais necessário, portanto, para o trabalho em saúde – que pressupõe um agir em equipe, em coletivos organizados, e representa o

desafio de integrar, num todo coerente, os vários saberes em diálogo –, que ele se constitua por meio de relações horizontais de poder e repletas de interação entre os diferentes indivíduos, grupos e contextos.

De resto, essa é, contudo, uma integração sempre problemática pela diferente capacidade de cada um resolver um problema e pela disputa corporativa que ainda preside o diálogo entre as profissões, obscurecendo o ganho resolutivo do problema em colaboração entre pares. Esse agir colaborativo e integrado persiste sendo uma dificuldade quase intransponível para a maioria das equipes de saúde, em seus cenários reais de atividade. Tanto quanto aprender a trabalhar junto, uma equipe de saúde precisa transformar a ação cotidiana feita em conjunto num dispositivo de mediação que dê suporte à aprendizagem interativa e se torne intencional.

De maneira contraditória a essas evidências de rupturas e a esses princípios programáticos aqui sumarizados, a formação profissional em saúde ainda tem sido predominantemente fundada na presunção de que o domínio e a transmissão de conhecimento e habilidades, lastreadas apenas nos últimos avanços técnico-científicos do campo biológico, conduzem necessariamente a uma prática profissional adequada. Os currículos tradicionais são organizados em torno de disciplinas que privilegiam a aquisição de bagagem cognitiva, psicomotora e, em menor extensão, afetiva.

De outro lado, a concepção hegemônica de assistência à saúde ainda é a centrada no médico e no hospital, o que reduz o desenvolvimento de capacidades do profissional de saúde, pela utilização de poucos cenários de aprendizagem e de serviços, que, na maioria das vezes, funcionam segundo uma abordagem inadequada às necessidades demandadas e à natureza dos problemas de saúde enfrentados.

Uma das soluções encontradas para enfrentar o hiato entre padrões de formação e necessidades de pessoal tem sido a da realização de processos de pós-graduação, em que a modalidade “especialização” acontece com relativo predomínio. Mais do que isso, também aqui, na especificidade do aprimoramento do pessoal da saúde, ocorre o encontro com o campo da educação de adultos, e das características que este tem assumido.

No envolvimento com a formação profissional de adultos, temos-nos centrado na perspectiva de aprendizagem colaborativa, isto é, na experiência de ensino/aprendizagem que trabalha com tutoria, individual ou em grupo, na qual temos utilizado um conjunto de recursos pedagógicos e de inovação tecnológica disponíveis para o ensino, de modo a nos aproximarmos das preocupações e premissas que cercam a questão da formação profissional em saúde, tal como a apresentamos até aqui.

As novas necessidades de trabalho em saúde têm se tornado, cada vez mais, demandas para os espaços formais e informais de ensino-aprendizagem, e lugares de convivência e produção coletivas. Esses usos vêm sendo empregados com dupla função, ou valor: como ferramenta de mediação pedagógica e espaço de interação colaborativa e como espaço de difusão e produção de conhecimento. E sua experimentação tem sido fecunda, especialmente pelos desafios colocados pelas propostas de reorganização gerencial do trabalho e do cuidado presentes nas propostas de apoio matricial (CAMPOS, 2007; CAMPOS; DOMITTI, 2007) e de educação permanente (CECCIM; CARVALHO, 2006).

Para ser bem estruturados, esses espaços devem dar suporte à extrema variabilidade de informações; neles, todos os envolvidos precisam desenvolver uma capacidade, a um só tempo respeitosa e crítica, de serem ágeis no seu funcionamento, permitindo a existência de diferentes e simultâneos processos de acumulação, troca e participação; e, fundamentalmente, constituir o que em informática se chama de “sistema amigável”, mas podemos chamar de equipe de saúde (PEDUZI, 2001).

Ou seja, possibilitar que todos os indivíduos, nos mais variados níveis de aproximação com temas ou assuntos em discussão, bem como com diferentes atitudes, dos mais tímidos aos extrovertidos, possam se manifestar. Isso torna necessário o desenvolvimento de uma relação entre os participantes do espaço – docente (ou tutor, facilitador, apoiador, consultor) e estudantes –, garantindo a dimensão que possibilite ganhos e acumulações pelo grupo, em termos não apenas cognitivos, mas também atitudinais e de habilidades relacionais, desenvolvendo segurança, confiabilidade, respeito ao individual e ao grupal, que estão presentes na dinâmica do processo. Asseguradas essas características, o processo de trabalho em grupo se constitui numa ferramenta bastante adequada à aprendizagem colaborativa, permanente e adaptada às exigências da sociedade atual.

A partir das características apontadas, e de ser um espaço de comunicação textual e não textual, o trabalho em saúde auxilia no entendimento ampliado dos significados cognitivos, e não apenas das expressões destes, em benefício do aprofundamento crítico e em detrimento da superficialidade. À intervenção individual, seguida de discussão, soma-se uma aprendizagem socializada, proporcionada por respostas de outros participantes e por conseqüentes discussões, que tornam o processo de aprender uma dinâmica contínua e em permanente construção.

Esses aspectos são particularmente agudos, pois toda situação educativa deve considerar três elementos integrantes: o educador, o aluno e a interação entre ambos. Nos processos de educação, quer presencial quer à distância, o estudante deve viver situações que potencializam a cooperação mútua, em um sítio de democratização do ensino, já que,

em um mesmo âmbito, convivem diferentes realidades, interesses, necessidades e objetivos. Nesse contexto, o tutor deve fazer com que os estudantes conheçam a si mesmos e ao grupo, que descubram e assumam suas responsabilidades e que coordenem seus esforços, conforme o bem comum de cada um e do campo profissional específico do trabalho em grupo.

Esse tipo de atitude favorece o desenvolvimento de níveis mais avançados de pensamento e leva os alunos a reterem informação por mais tempo do que aquele dos alunos que trabalham individualmente. A troca ativa de ideias em pequenos grupos não somente aumenta o interesse, mas também promove o pensamento crítico (BLEGER, 2003; ANZIEU, 1993). Cumpre, assim, o reconhecimento de que a inteligência ou a cognição é resultado de uma rede complexa, isto é, não sou eu que sou inteligente, mas eu com o grupo humano do qual sou membro. O pretense sujeito inteligente nada mais é do que um dos microatores de uma ecologia cognitiva que o engloba e restringe.

Visto sob a dupla função e utilidade que destacamos, o trabalho em saúde realizado por equipe profissional configurar-se-ia como uma modalidade específica de trabalho em grupo, que apresenta, além disso, algumas características e potencialidades para a formação profissional, a saber:

a) É um espaço que, independentemente de ser presencial ou virtual, de comunicação ou de troca de mensagens, constitui ampla interação social, no interior do qual o indivíduo se relaciona de modo mais próximo e direto com outros saberes, outros fazeres e outros sujeitos. Essa característica exige, contudo, compromisso e envolvimento de participação, que pode variar em função da agenda de tarefas e interesses de cada indivíduo, marcados pelos vieses ideológicos e visões de mundo de cada um de nós.

b) O trabalho em grupo é potencialmente um excelente indutor de autonomia, pois permite a cada participante que decida a frequência e intensidade com que contribuirá no processo de trabalho, característica que remete à corresponsabilização desejada no processo de trabalho em saúde. Por outro lado, essa característica configura um limite, pois não há como garantir, assegurar ou controlar o volume e a frequência dessa participação, ainda que, muitas vezes, seja feito prévio acordo com relação a isso. E ela não é nem mesmo garantida, ainda que ocorra em ambientes de trabalho fortemente normatizados ou burocratizados. Na nossa experiência, esse caráter constitui uma dificuldade a ser enfrentada com um cuidado especial e o esforço pessoal de todos os participantes indistintamente, o que leva a pensar na necessidade de uma função como a do apoio matricial, que atuaria de modo a reduzir eventuais assimetrias. Tal cuidado implica um esforço bastante intenso de concentração e focalização para não perder os *timings* de cada intervenção individual.

c) O trabalho em grupo possibilita a participação democrática de todos na discussão de temas propostos pelos próprios participantes do grupo. Ao contrário de uma sala de aula comum (quase sempre superlotada ou com grande contingente de alunos), no grupo, os participantes podem dizer o que pensam e se posicionarem perante o que está sendo discutido de forma mais livre e despida do constrangimento que, em geral, advém do imaginário do acerto e/ou do erro. Em contrapartida, tal trabalho exige que se filtrem os limites entre o que constitui mera opinião e “achismo” e o que é manifestação fundada em apoio teórico. Essa dificuldade exige que o moderador questione e estimule cada participante a expor suas fontes e evidências, deixando claro quando se trata de opinião ou reflexão baseada em fatos ou evidências empíricas de leituras e aprofundamentos reflexivos.

d) Com essa última característica, o trabalho em grupo favorece o aprofundamento reflexivo dos envolvidos diretamente, na medida em que ocorre a participação *tête-à-tête* e os demais participantes podem apontar questões e dúvidas. Estas levam-nos a elaborar/reelaborar e organizar seus argumentos, acrescentar referências teóricas para fundamentar seus argumentos, possibilitando alcançar níveis mais elevados em conteúdo. Conquanto seja um espaço coletivo que permite sucessivas aproximações na produção do conhecimento e sua contínua (re)elaboração, requer decerto a existência/presença novamente de um sujeito que atue como tutor/apoiador, com a função específica de estimular a reflexão, o debate e a construção coletiva, agrupando e reordenando argumentos ou contrapondo as ideias que são apresentadas pelos participantes.

e) É, enfim, um espaço potente de construção coletiva, posto que a atividade em grupo permite uma menor competitividade pela mediação afetiva, que pode reunir propostas e manifestações dos envolvidos, ainda que desprotegidos de eventuais constrangimentos e oposições no processo de discussão dos problemas. A situação presencial não reduz obstáculos – como timidez, hesitações ou lapsos argumentativos, ou questões correlatas ao ato de emitir opiniões e juízos acerca de um assunto ou tema em debate – de quem não se sente seguro em relação a fontes ou referências. Porém nada mais útil e necessário às formações profissionais, para as quais se deseja consolidar um agir grupal e interdisciplinar; aqui, mais uma vez, a existência de um moderador se impõe, pois depende dele estimular todos os participantes, reconhecendo suas diferenças de atitude, suas hesitações e lapsos, de modo a difundir uma atitude acolhedora e aberta às diferenças (SANTOS; REZENDE, 2002).

f) Acaba sendo um espaço de mediação pedagógica, pela intervenção de um fator facilitador ou moderador das discussões, que pode ser desde um sujeito concreto até a situação em exame, ou a pessoa sob cuidado. Afinal, o grupo ou a equipe deve contornar eventuais dilemas

éticos, ideológicos, conceituais, sociais ou culturais entre os participantes. Assim, as discussões podem contribuir para o desenvolvimento da interação dinâmica entre o sujeito cognoscente e seu entorno social (mesmo que, no caso, se restrinja ao grupo em que se está interagindo), à medida que estabeleça e desenvolva uma ação sinérgica, promotora da mudança qualitativa do sujeito, pela atividade interpessoal que produz uma (re)elaboração do conhecimento entre pessoas que cooperam. Função especialmente importante na formação profissional de adultos, cujo recorte corporativo conduz a polarizações de saberes e a conflitos de competências. Em geral, constitui a principal função a ser desempenhada pelo moderador, que deve representar a própria atitude pedagógica, valendo-se inclusive das tarefas anteriores para consolidar sua “presença” no grupo como um participante dotado de um papel específico.

g) É um espaço de integração social. Os envolvidos podem modelar a solução apropriada, buscar apoio estruturado à solução do problema, para facilitar o crescimento e a aquisição de conhecimentos cognitivos individuais. O compartilhamento do saber fazer exige que cada membro submeta suas colaborações à crítica de todos, podendo agregar novos aspectos ao conhecimento sobre o assunto em relevo. A imersão nesse espaço pode desencadear aprendizagem pelos conflitos cognitivos, solucionados em ambiente protegido, isto é, sem os constrangimentos da relação hierarquizada, burocrática ou instituída por normas e regras do convencional. Novamente, a produção ou não de constrangimentos depende do reconhecimento da participação de todos por todos, embora trabalhem com diferentes fluxos e intensidades de participação.

h) É uma modalidade de aprendizagem colaborativa. Nenhum elemento do grupo pode se posicionar como líder ou como *expert* no assunto tratado. Antes, o grupo ou equipe é útil para que todos ponham suas perspectivas, competências e conhecimentos existentes ou prévios, ou encontrados no processo de busca, em comum. As atividades devem exigir colaboração em vez de competição, e horizontalidade de relações em vez de hierarquia de poderes. O grupo atua, pois, como um grupo operativo (PICHON-RIVIÈRE, 2000). Para tanto, os participantes devem estar envolvidos com seu próprio aprendizado. Os desafios propostos devem ser focados em situações reais que articulem o aprendizado com o contexto e as experiências dos alunos. Os tutores/apoiadores podem e devem adaptar a estrutura ao contexto e às necessidades, expectativas e experiências prévias dos alunos. Além disso, no decorrer do processo, eles devem ter flexibilidade para construir o conteúdo do ambiente ao longo da trajetória do grupo, o que requer um conjunto de atitudes e habilidades a serem desenvolvidas na condução do trabalho. Entre essas, identificamos a atitude aberta ao novo, mediadora de conflitos e

divergências, o estímulo à exposição de motivos, acolhimento às dificuldades, etc.

i) Contribui para formar competências no trabalho em equipe. Os participantes, em grupo, têm um objetivo a perseguir e devem trabalhar eficazmente para alcançá-lo. São responsáveis por sua própria auto-poiese, isto é, sua autoprodução, e também por facilitar a aprendizagem de todos os membros do grupo.

O sucesso da atividade está diretamente relacionado, portanto, à responsabilidade de cada membro do grupo assumir integralmente a sua tarefa e dispor de espaço e tempo para partilhar com o grupo e receber suas contribuições. A vivência no fórum deve permitir o desenvolvimento de competências pessoais e, de igual modo, o desenvolvimento de competências de grupo como participação, coordenação, acompanhamento e avaliação. Novamente, tais competências são muito dependentes do papel de estímulo que o moderador exerça nas suas intervenções.

A aprendizagem colaborativa destaca vantagens em dois níveis: individual e grupal. No primeiro, ela pode contribuir para: ampliar e/ou construir as competências sociais, de integração e comunicação efetivas; incentivar o desenvolvimento do pensamento crítico e a abertura mental; conhecer diferentes temas e adquirir nova informação; reforçar a ideia de que a aprendizagem emerge do diálogo ativo entre professores e alunos; diminuir os sentimentos de isolamento e de temor à crítica; e, finalmente, aumentar a segurança em si mesmo, a autoestima e a integração no grupo.

Adotando a forma de trabalho em pequeno grupo, a aprendizagem colaborativa pode: fortalecer o sentimento de solidariedade e respeito mútuo, baseado nos resultados do trabalho; alcançar objetivos qualitativamente mais ricos em conteúdo, reunindo propostas e soluções de vários atores; incentivar os alunos a aprender entre eles, a valorizar os conhecimentos dos outros e a tirar partido das experiências de aprendizagem de cada um, aumentando o interesse e o compromisso entre eles; favorecer uma maior aproximação e uma maior troca ativa de ideias; transformar a aprendizagem numa atividade eminentemente social; e aumentar a satisfação com o próprio trabalho. Por fim, o aprender partilhando permite que os alunos/profissionais de saúde se integrem na discussão e tomem consciência da sua responsabilidade na aprendizagem, como parte do processo de permanentemente aprender/reaprender a cuidar.

O trabalho em equipe, assim estimulado, contribui para o alcance de elementos característicos de uma aprendizagem colaborativa (DRISCOLL; VERGARA, 1997), a saber: responsabilidade individual (cada um dos participantes é responsável pelo desempenho pessoal no contexto grupal); interdependência positiva (para atingir os objetivos

pretendidos, os membros do grupo devem depender uns dos outros); habilidade relacional (necessária para que o grupo funcione de forma efetiva, como o trabalho em equipe, liderança e solução de conflitos); interação incentivadora (os membros do grupo interagem para desenvolver relações interpessoais e estabelecer estratégias efetivas de aprendizagem); reflexão e avaliação (o grupo reflete sobre si de forma periódica, bem como avalia seu funcionamento, efetuando as mudanças necessárias para incrementar sua efetividade).

Essas cinco características, decerto, são bastante fundamentais para o alcance das características que se pretende implementar no trabalho das equipes de saúde voltadas para a produção do cuidado integral, sob o enfoque da saúde como direito de cidadania. O trabalho com essas características exige: conhecimento compartilhado; autoridade compartilhada; responsabilidade compartilhada; aprendizagem mediada em ambiente colaborativo; valorização das diversidades e das diferenças; a construção de significações e ressignificações no processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, requer flexibilidade dos papéis e movimentos no processo das comunicações e relações que fazem a mediação da aprendizagem, na educação, da mesma maneira que fazem a mediação do cuidado e sua produção, na saúde.

A valorização das diferentes autorias do professor e alunos participantes, num processo de horizontalidade dos múltiplos saberes, induz e estimula a democratização das participações dos sujeitos, nos diversos momentos, espaços e tempos de colaborações individuais e coletivas dos grupos de trabalho. Da mesma maneira, o alcance de metas estabelecidas coletivamente, bem como os debates que privilegiam novas leituras, interpretações, associações e críticas, em espaços formais e informais de suporte aos esforços individuais, constituem atitudes e habilidades que se quer encontrar nos diferentes espaços e ambientes de produção do cuidado em saúde por equipes multiprofissionais e cooperativas.

Além disso, as informações coletadas nos diversos ambientes e meios tecnológicos passam a estar em permanente transformação: devem ser analisadas e discutidas, não mais como verdades absolutas, mas compreendidas criticamente como contribuições para a construção coletiva dos conhecimentos que irão auxiliar na aprendizagem de cada um.

O processo de aprendizagem torna, pois, imperativa a interação com o conhecimento e com as pessoas, no sentido de que todos trabalhem seus próprios conceitos, discutam opiniões e saberes, comuniquem suas trocas e interações. Esse conjunto de atividades e atitudes coloca em contato os múltiplos posicionamentos diante das informações disponíveis. Os debates decorrentes, bem como as análises críticas nele acontecidas, auxiliariam a compreensão e elaboração cognitiva num processo permanente. Processo derivado do fato de que as múltiplas interações e trocas comunicativas do ato de aprender possibilitarão

que esses conhecimentos sejam permanentemente reconstruídos e reelaborados.

Em outras palavras, o processo de ensino-aprendizagem deve valorizar, especialmente, a ação reflexiva, a disciplina, a capacidade de estudar, refletir e sistematizar o conhecimento, competências e habilidades mais condizentes com os padrões da sociedade atual.

Diante desses objetivos, algumas dinâmicas são fundamentais: formular um objetivo comum para aprendizagem; estimular a busca de exemplos da vida real; estimular o questionamento inteligente; dividir a responsabilidade pela facilitação; estimular a avaliação; compartilhar recursos; estimular a escrita coletiva, de modo a funcionar como um grupo operativo (PICHON-RIVIÈRE, 2000).

Nesse tipo de trabalho, a mediação pedagógica ocupa um lugar privilegiado, mais do que em qualquer sistema de ensino, e se adapta às atuais necessidades do trabalho em saúde, sua natureza interdisciplinar e seu desafio de produzir atenção integral à saúde, sem desintegrar seus agentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade em que vivemos funciona sob os signos da transformação, inovação e ruptura permanentes. Nela, o conhecimento e as técnicas das várias áreas de atividade humana caminham e cambiam numa velocidade vertiginosa. Essa mudança complexa e constante exige um processo de formação contínua para que nos mantenhamos em sintonia com as demandas da sociedade atual. O novo tipo de ensino deve estar afeito a novos ambientes de aprendizagem, tornados, inclusive, não presenciais. Nessa concepção de educação, de deslocamento em relação ao seu objeto e ao seu espaço referencial, o professor passa a desenvolver outros papéis: de orientador, de mediador, de facilitador. O centro do processo se desloca para a aprendizagem e não fica, portanto, restrito ao ensino.

É isso que vem sendo denominado de processo ensino-aprendizagem proativo, investigativo, processual, problematizador, crítico-reflexivo, que se realiza em grupo e tem por objetivo a formação de competências para a resolução de problemas. Nele, o conhecimento teórico deve ser adquirido/buscado pela atividade exploratória, pois não pressupõe apenas a atitude passiva de receber informações e dados. O desafio para a aprendizagem é que esta possa promover um ambiente de educação abrangente e global, capaz de proporcionar mudanças, a partir de um conhecimento construído coletivamente e referenciado socialmente.

No caso brasileiro da formação em saúde, em particular, o cenário de princípios e diretrizes centrado em consignas como a integralidade, o trabalho em equipe multiprofissional e interdisciplinar, torna candente a formação de profissionais cooperativos, críticos e reflexivos, capazes de interagir de forma colaborativa e solidária. Esse conjunto de

habilidades e atitudes faz necessária outra formação profissional, o que significa não uma substituição pura e simples das formas tradicionais de ensinar e de aprender, mas uma ruptura paradigmática no processo de ensino-aprendizagem, que passa do ensinar a aprender para o aprender a aprender. Condições para as quais a utilização de novas metodologias educacionais e ferramentas pedagógicas como as de educação a distância, e de ferramentas tecnológicas como o fórum virtual, são significativas e cada vez mais imprescindíveis.

Na educação a distância, por exemplo, a aprendizagem colaborativa pode resultar de uma estratégia educativa em que dois ou mais sujeitos constroem o seu conhecimento a partir da discussão, da reflexão e da tomada de decisões: processo no qual os recursos informáticos atuam como mediadores.

As comunidades de aprendizagem, articuladas em fóruns virtuais, podem ser mediadoras das práticas de inteligência colaborativa, na medida em que facilitam a coordenação progressiva dos esquemas cognitivos que os atores envolvidos no processo possuem, ativam a reestruturação dos mesmos e, além disso, propiciam uma situação de responsabilidade coletiva para todos os participantes.

Esse desafio potencializa o trabalho em grupo, protegido pela ausência da situação presencial, permitindo confronto e integração de diferentes pontos de vista. Nos espaços virtuais, as atividades de busca ativa e de protagonismo na formação pessoal dos estudantes são estimuladas. Consistem na exploração de problemas que, pelo processo de compartilhamento e produção grupal, contêm os conflitos fundamentais do fenômeno de aprendizagem: requisitos prévios para a aquisição de conhecimento.

Na educação em, e para a saúde, portanto, a questão do tempo – e da perenidade das atividades dos participantes – exige uma relação pedagógica diferente da que acontece na educação formal predominante. Aqui, o aprendizado demanda práticas mais colaborativas, mais operativas, mais proativas, ao mesmo tempo que protegidas da exposição presencial e seus fatores de constrangimento.

Ao desconstruir as fronteiras disciplinares que nos encarceram no espaço corporativo e no tempo monoprofissional, produzindo conectividade de saberes e interligando núcleos de práticas profissionais, a troca de informações e experiências contribui, igualmente, para o estímulo a uma aprendizagem construída coletiva e permanentemente. De modo que ao profissional, agora estudante, abre-se a possibilidade de aprender a aprender, pelo exercício contínuo de reelaboração do conhecimento, realizado num contexto espaço-tempo de íntima subjetividade: por suas características funcionais e operacionais; pela participação coletiva; e pelo estímulo e promoção, nos outros profissionais e parceiros, de um maior grau de desenvolvimento cognitivo e interacional,

dados que conhecimento e habilidades sociais estão intimamente ligados e são necessários ao desempenho do trabalho de cuidar.

Por fim, além da construção da equipe, a situação coletiva reduz ao máximo fatores como a timidez ou os constrangimentos de poder, que podem mediar as participações e a troca de opiniões, tal qual ocorre nos contextos organizacionais mais duros.

As questões aqui apresentadas devem ser orientadoras dos processos de ensino/aprendizagem profissional em (e para a) saúde, de forma que as renovações e reformas curriculares abracem o desenvolvimento de atitudes, habilidades e aportes cognitivos com que os futuros profissionais de saúde, inseridos no contexto real de trabalho e de vida em que interagem, construam processos de aprendizagem singulares. Uma aprendizagem significativa, construída colaborativamente, e impulsionada para a ativação da mudança, socialmente sustentada em princípios éticos e humanísticos, de que se beneficiará a população brasileira, principalmente a assistida pelo SUS.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ANZIEU, D. *O grupo e o inconsciente: o imaginário grupal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1998.
- AZEVEDO, W. *Capacitação de recursos humanos para educação a distância*. Rio de Janeiro: Armazém Digital, 2005. Disponível em: <<http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/crob.html>>. Acesso em: 6 maio 2006.
- AZEVEDO, W. *Comunidades virtuais precisam de animadores da inteligência coletiva*. [entrevista s/d]. Disponível em: <<http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/entruvb.html>>. Acesso em: 6 maio 2009.
- BARROS, M. E. B. Desafios ético-políticos para a formação dos profissionais de saúde: transdisciplinaridade e integralidade. In: PINHEIRO, R.; CECCIM, R. B.; MATTOS, R. A. (Org.). *Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde*. Rio de Janeiro: IMS/UERJ, Cepesq Abrasco, 2006. p. 131-152.
- BLEGER, J. *Temas de psicologia: entrevista e grupo*. São Paulo: Martins fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. *Portaria 1996, de 20 de agosto de 2007*. Dispõe sobre as diretrizes para implementação da Política Nacional de Educação Permanente para o SUS. Brasília: MS/GM, 2007.
- CAMPOS, G. W. S. Clínica e saúde coletiva compartilhadas: teoria paidéia e reformulação ampliada do trabalho em saúde. In: CAMPOS, G. W. S. et al. (Coord.). *Tratado de saúde coletiva*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. p. 41-80.
- CAMPOS, G. W. S.; DOMITTI, A. C. Apoio matricial e equipe de referência: uma metodologia para gestão do trabalho interdisciplinar em saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 23, n. 2, p. 399-407, 2007.
- CECCIM, R. B.; CARVALHO, I. M. Ensino da saúde como projeto de integralidade: a educação dos profissionais de saúde no SUS. In: PINHEIRO, R.; CECCIM, R. B.; MATTOS, R. A. (Org.). *Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde*. Rio de Janeiro: IMS/UERJ, Cepesq Abrasco, 2006. p. 69-92.

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco. Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 2000.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DRISCOLL, M. P.; VERGARA, A. Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro. *Pensamiento Educativo*, n. 21, p. 25-37, 1997.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GUIZARDI, F. L. et al. A formação dos profissionais orientada para a integralidade e as relações político-institucionais na saúde: uma discussão sobre a interação ensino-trabalho. In: PINHEIRO, R.; CECCIM, R. B.; MATTOS, R. A. (Org.) *Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde*. Rio de Janeiro: IMS/UERJ, Cepesq Abrasco, 2006. p. 153-178.

GUTIERREZ, F.; PRIETO, D. *A mediação pedagógica: educação a distância alternativa*. Campinas: Papirus, 1994.

KENSKI, V. M. Processos de interação e comunicação mediados pelas tecnologias. In: ROSA, D.; SOUZA V. (Org.) *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: 34, 1994.

MORAN, J. M. et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2002.

MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.

OKADA, A. L. P. *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003.

PEDUZI, M. Equipe multiprofissional de saúde: conceito e tipologia. *Rev. Saúde Pública*, v. 35, n. 1, p. 103-109, 2001.

PICHON-RIVIÈRE, E. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RIBEIRO, A. *Sistema de apoio ao aluno em cursos à distância: opção ou exigência?* Dissertação (Mestrado) – Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha, 2003.

SABINA, E. M.; MAURA, V. G.; PÉREZ, M. G. Experiencias en el apoyo a la formación de profesores de la educación superior. *Rev. Invest e Innov Educ.*, n. 30, p. 63-77, jan./abr. 2002.

SANTOS, H.; REZENDE, F. Formação, mediação e prática pedagógica do Tutor-Orientador em ambientes virtuais construtivistas. *Tecnologia Educacional*, v. 31, p. 157-158, abr./set. 2002.

TEDESCO, J. C. Los pilares de la educación del futuro. *Rev. Col. de Sociología*, n. 25, p. 11-23, 2005. Disponível em: <<http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>>. Acesso em: 5 maio 2009.

GIOVANNI GURGEL ACIOLE

Professor associado do Departamento de Medicina da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar –, São Carlos, São Paulo, Brasil; Programa de Pós-Graduação em Gestão da Clínica da UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil; coordenador do Grupo QUIRON/CNPq: estudos e práticas de saúde giovanni.aciole@gmail.com

ARTIGOS

AS FUNÇÕES EDUCATIVAS DOS E-PARLAMENTOS: UMA ANÁLISE LONGITUDINAL DO CASO BRASILEIRO

SÉRGIO SOARES BRAGA • ISABELE BATISTA MITOZO • JULIA TADRA

RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar a análise dos websites legislativos brasileiros em nível estadual (assembleias legislativas), observando de modo ilustrativo o Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado Federal), tendo em vista as funções exercidas pelos parlamentos, tais como as de legislação, legitimação, representação, supervisão, educação e participação. A investigação se concentra em comparar os websites nos anos de 2014 (início das legislaturas) e 2016, preocupando-se em verificar a influência de fatores socioeconômicos e políticos sobre os índices, bem como sua evolução ao longo desse período. Os resultados indicam que, ao contrário do esperado, não houve uma atenuação da fratura digital, especialmente em relação às funções educativas dos e-parlamentos.

INTERNET • BRASIL • PARLAMENTO • EDUCAÇÃO

EDUCATIONAL FUNCTIONS OF E-PARLIAMENTS: A LONGITUDINAL ANALYSIS OF THE BRAZILIAN CASE

ABSTRACT

This article aims to analyse the Brazilian Legislative websites at state level (Legislative Assemblies), observing, for illustrative purposes, the National Congress (Chamber of Deputies and Federal Senate), in relation to the legislative functions: legislation, legitimation, representation, scrutiny, education, and participation. The investigation focuses on comparing the performance of these websites between 2014 and 2016, regarding how socioeconomic and political factors influence the index of each function mentioned above. The results indicate that, contrary to expectations, there was no lessening of the digital divide, especially in relation to the educational functions of e-parliaments.

INTERNET • BRAZIL • PARLIAMENT • EDUCATION

LES FONCTIONS ÉDUCATIVES DES PARLEMENTS ÉLECTRONIQUES: UNE ANALYSE LONGITUDINALE DU CAS BRÉSILIEN

RÉSUMÉ

Cet article présente une analyse des sites législatifs brésiliens au niveau subnational (Assemblées législatives des états), n'observant ceux du Congrès (Chambre des députés et Sénat) qu'à titre illustratif. Il tient compte des fonctions exercées par les parlements, telles que celles concernant la législation, la légitimité, la représentation, la supervision, l'éducation et la participation. La recherche se concentre sur la comparaison des sites législatifs des années 2014 (le début des législatures) et 2016 pour vérifier l'influence de facteurs socio-économiques et politiques sur les indices ainsi que son évolution au cours de cette période. Les résultats indiquent que, contrairement aux attentes, il n'y a eu aucune atténuation de la fracture digitale, en particulier en ce qui concerne les fonctions éducatives des parlements électroniques.

INTERNET • BRÉSIL • PARLEMENT • ÉDUCATION

LAS FUNCIONES EDUCATIVAS DE LOS E-PARLAMENTOS: UN ANÁLISIS LONGITUDINAL DEL CASO BRASILEÑO

RESUMEN

En este artículo se presenta el análisis de los portales web legislativos brasileños a nivel estatal (asambleas legislativas), observando de manera ilustrativa el Congreso Nacional (Cámara de Representantes y Senado Federal), en vista de las funciones ejercidas por los parlamentos, tales como las funciones de legislación, legitimación, representación, supervisión, educación y participación. La investigación se centra en la comparación de los sitios web en los años 2014 (comienzo de las legislaturas) y 2016, preocupándose de comprobar la influencia de los factores socioeconómicos y políticos en los índices, así como su evolución a lo largo de este período. Los resultados indican que, contrariamente a lo esperado, no hubo atenuación de la fractura digital, especialmente en relación con las funciones educativas de los e-parlamentos.

INTERNET • BRASIL • PARLAMENTO • EDUCACIÓN

AS FUNÇÕES DO PARLAMENTO E A INTERNET

O parlamento é uma instituição que, criada para representar os cidadãos no processo decisório sobre assuntos públicos, foi tratada durante muito tempo, conforme sua nomenclatura, como um corpo voltado exclusivamente para a elaboração de leis e fiscalização dos órgãos governamentais. Com a evolução dessa instituição, essas funções originais passam a ser desdobradas em pelo menos mais duas: representar e legitimar-se perante os cidadãos. Uma contribuição importante da literatura mais recente sobre e-parlamentos é a de demonstrar que, além de suas funções tradicionais e estipuladas nos códigos regimentais, os órgãos parlamentares desempenham uma série de outros papéis que podem ser dinamizados através do uso das tecnologias digitais e, em especial, da internet. Nesse contexto, particularmente relevantes são trabalhos recentes que buscam analisar o fenômeno da *função educativa* dos parlamentos e de seus portais, bem como os potenciais do uso das mídias sociais para uma maior aproximação entre parlamentos e cidadãos (LESTON-BANDEIRA, 2009, 2012; PERNA; BRAGA, 2012; FARIA, 2012).¹ A internet, nesse cenário, exerce papel fundamental no fomento de demandas democráticas, constituindo-se como plataforma a partir da qual o trabalho dessas instituições pode se tornar mais transparente e acessível aos cidadãos, e como meio propício à promoção de seu engajamento e maior participação nas decisões públicas:

¹ Em seu artigo seminal, em que sugere uma estrutura de análise para o exame dos impactos da internet nos trabalhos parlamentares, Cristina Leston-Bandeira (2007, p. 662) enumera as seguintes funções desempenhadas pelos órgãos parlamentares e que podem ser potencializadas por intermédio do uso das tecnologias digitais: mediação e resolução de conflitos, educação, legislação, legitimação, representação e fiscalização do Executivo. Para uma tentativa de aplicação desse modelo teórico na análise dos principais parlamentos europeus, cf. o artigo da mesma autora (LESTON-BANDEIRA, 2009).

Em um mundo onde a internet se tornou parte da rotina das pessoas, os websites parlamentares podem ser muito mais que meros repositórios de informação; eles podem ser um mecanismo-chave para a promoção de cidadania ativa [...]. (LESTON-BANDEIRA, 2009, p. 14)

Não é por outro motivo que, apesar da existência de uma fratura digital (*digital divide*) na maioria dos países, uma ampla literatura tem surgido, desde a década de 1990, sobre o papel dos *websites* legislativos e de seus potenciais de aprimorar a qualidade das democracias em vários contextos políticos. Isso ocorre porque, apesar das desigualdades materiais, motivacionais e cognitivas existentes na maior parte dos países, as novas tecnologias digitais, ao baixar os custos da interação entre esfera civil e esfera política, abrem o caminho para *aperfeiçoamentos incrementais* na transparência dos órgãos públicos e na oferta de oportunidades de participação e deliberação aos cidadãos no sistema de instituições que interagem num determinado sistema político. Abrem-se, assim, possibilidades de melhoria da qualidade das democracias, ao serem criadas novas oportunidades de supervisão do público sobre os processos decisórios governamentais, o que, naturalmente, não equivale a dizer que tais oportunidades sejam sempre aproveitadas pelos atores políticos de maneira satisfatória, sem a necessidade de um processo de educação cívica para o exercício da cidadania democrática (COLEMAN; BLUMLER, 2009; FARIA, 2012).

No Brasil, o estudo de tais potenciais nos *websites* parlamentares (doravante referidos como WPs) tem recebido a atenção de diversos analistas que buscaram realizar estudos mais abrangentes e sistemáticos sobre o assunto (BRAGA, 2007; MARQUES, 2008; FARIA, 2012). Entretanto, nenhum desses trabalhos procurou empreender uma análise integrada das várias *funções* desempenhadas pelos WPs, nem examinar a evolução do desempenho de tais funções ao longo do tempo, procurando se concentrar nas funções educativas do parlamento, como buscaremos fazer neste artigo. Por outro lado, embora já exista um corpo considerável de estudos que abordam programas educativos do parlamento, tais como as Escolas do Legislativo ou Parlamento Jovem no mundo *off-line* (ASSIS, 1997; COSSON, 2008; CARVALHO, 2009), existem ainda poucos trabalhos que buscam analisar de maneira sistemática como os parlamentos brasileiros, especialmente em escala subnacional, usam as tecnologias digitais para veicular tais iniciativas, no contexto de uma reflexão mais ampla sobre as funções desempenhadas pelos WPs.

Nesse sentido, além de suprir essa lacuna, um estudo da evolução das funções desempenhadas pelos órgãos legislativos através de suas plataformas virtuais justifica-se porque, como indicam outros autores, as tecnologias digitais podem ser um importante fator para a

reaproximação do parlamento com os cidadãos, especialmente através do exercício de suas funções educativas e da abertura de oportunidades para que os cidadãos participem de forma mais ativa no processo decisório parlamentar, e têm também um importante papel pedagógico na difusão dos valores democráticos (LESTON-BANDEIRA; THOMPSON, 2013; FARIA, 2012; FARIA; BRAGA, 2015). Além disso, é fundamental que tenhamos uma visão *dinâmica* de tal fenômeno, e não estática, na medida em que, devido à própria natureza volátil das tecnologias digitais, abre-se a possibilidade de inovações constantes desses novos recursos tecnológicos, bem como de novas experiências de e-democracia digital.

O objetivo deste artigo é abordar essas questões aplicando uma versão ligeiramente modificada do quadro analítico utilizado por Cristina Leston-Bandeira (2009) em suas análises dos WPs europeus e buscando destacar a função educativa e alguns programas educativos mais recentes divulgados nos WPs brasileiros.

Para cumprir tais objetivos, apresentaremos as estratégias metodológicas por nós utilizadas, bem como os objetivos e as questões de pesquisa. Na seção seguinte, procuraremos efetuar a análise do desempenho dos índices de funcionalidade dos e-parlamentos entre março de 2014 (início das legislaturas atuais) e julho de 2016 (período da atualização dos dados de nossa pesquisa), associando tais índices a fatores socioeconômicos e políticos. Na sequência, buscaremos nos concentrar na análise de algumas práticas educativas existentes dos *websites* das casas legislativas brasileiras, destacando seus potenciais de aprimorar a qualidade da democracia. Por fim, os resultados serão discutidos e novas possibilidades de pesquisa são apresentadas.

ESTRUTURA METODOLÓGICA, QUESTÕES DE PESQUISA E HIPÓTESES

O presente trabalho pretende, portanto, suprir lacunas quanto à análise dos *websites* legislativos brasileiros em relação a como expressam suas funções em ambiente *on-line*, especialmente suas funções educativas. Assim, este estudo se justifica pelo fato de as tecnologias digitais abrirem possibilidades para uma maior conexão entre cidadãos e instituições parlamentares, especialmente pelo exercício de uma educação cívica e pela abertura de oportunidades participativas aos cidadãos, constituindo-se essas ações como importantes para o desenvolvimento de uma cultura política democrática (LESTON-BANDEIRA; THOMPSON, 2013; FARIA, 2012; FARIA; BRAGA, 2015).

Para concretizar tais objetivos, utilizamos uma versão adaptada da metodologia empregada por Cristina Leston-Bandeira em sua análise dos *websites* europeus, a qual, conforme a própria autora, foi somente uma análise-piloto a ser desenvolvida posteriormente por outros

estudos (LESTON-BANDEIRA, 2009). Essa metodologia consistiu basicamente em analisar os WPs a partir da presença ou ausência de variáveis relacionadas ao desempenho de quatro funções parlamentares básicas, ou seja, as funções de *legislação*, *legitimação*, *representação* e *fiscalização* (ou *supervisão*, como preferimos traduzir aqui a expressão original inglesa *scrutiny*). Para tanto, a autora efetua uma análise de conteúdo de 15 WPs europeus, distribuída em 50 variáveis.² Em nosso estudo, procuramos desenvolver algumas ideias do modelo e adaptá-lo ao contexto brasileiro, efetuando as seguintes modificações:

(1) Em primeiro lugar, incluímos duas funções adicionais, além das quatro propostas pela autora, isto é, as funções de *educação* e *participação*. Esse procedimento justifica-se porque a própria Leston-Bandeira admite, em outros trabalhos, que o papel educativo dos parlamentos se constitui numa importante função desempenhada pelos modernos órgãos parlamentares, e não é apenas um aspecto contingente e secundário a ser exercido em virtude de decisões aleatórias ou das preferências de tal ou qual gestor de cada casa legislativa (LESTON-BANDEIRA; THOMPSON, 2013). Por outro lado, diversos estudos recentes têm demonstrado que a oferta de maiores oportunidades de participação dos cidadãos no processo decisório é uma importante função a ser desempenhada pelos órgãos parlamentares, especialmente no contexto do emprego crescente das tecnologias digitais na esfera pública (NORRIS, 2001; PERNA; BRAGA, 2012; FARIA; BRAGA, 2015; MENDONÇA; AMARAL, 2014).

(2) A segunda diferença de nosso modelo consiste na adaptação das variáveis referentes à função de *fiscalização* ou *supervisão* ao contexto brasileiro. Isso deve-se ao fato de que, no Brasil, ao contrário da maioria dos países parlamentaristas europeus, vigora um sistema de governo presidencialista, inclusive em escala subnacional, também denominado por vários autores de “presidencialismo de coalizão” (SANTOS, 2001). Sendo assim, enquanto nos sistemas parlamentaristas europeus as questões (*questions*) ou interpelações (*interpellations*), orais e escritas, são ferramentas regulares das comissões parlamentares para fiscalizar e supervisionar os membros do gabinete, que periodicamente comparecem a tais comissões para sustentar seus pontos de vista, em sistemas de governo presidencialistas como o brasileiro, o mesmo não ocorre com tanta frequência. Nesses sistemas de governo, as comissões legislativas, especialmente a Comissão de Constituição e Justiça – CCJ – e as Comissões de Finanças – CFs –, têm como papel fundamental o de organizar o próprio processo legislativo, formulando pareceres para diversas proposições dos parlamentares e efetuando a análise prévia da constitucionalidade e viabilidade técnica dos projetos. Por essa razão, substituímos as variáveis referentes às questões e interpelações orais e escritas, utilizadas por Leston-Bandeira para compor seu índice, por variáveis relacionadas à apresentação de informações sobre as diversas comissões

² O modelo de análise empregado por Leston-Bandeira, assim como todas as variáveis empregadas em sua análise de conteúdo encontram-se expostas no anexo de seu artigo (2009, p. 24-27).

legislativas, tanto as comissões permanentes como as comissões temporárias e Comissões Parlamentares de Inquérito – CPIs –, dando destaque para as informações sobre os trabalhos da Comissão de Constituição e Justiça e das Comissões de Finanças, apontadas pelos estudiosos do processo legislativo em escala subnacional como aquelas que possuem maior importância na organização dos trabalhos legislativos (SANTOS, 2001; TOMIO; RICCI, 2012).

(3) Por fim, uma terceira diferença de nossa análise em comparação com outras é que procuramos estudar a evolução da *performance* das funções dos WPs ao longo do tempo, comparando seu desempenho em dois anos consecutivos, e não apenas estaticamente. Isso porque, como indicamos anteriormente, uma das premissas fundamentais do presente estudo é a de que as tecnologias digitais provocam *mudanças incrementais* no desempenho das funcionalidades das instituições políticas, podendo incidir positivamente na própria qualidade das funções realizadas por tais instituições. Assim, um dos focos do presente trabalho foi realizar uma análise comparativa entre os índices obtidos pelas casas legislativas no início da atual legislatura, em 2014 e em 2016, conforme coleta realizada pelos autores.³

Quanto aos indicadores analisados, utilizamos os seis índices enumerados abaixo:

(1) O *índice de legislação* avalia a quantidade de informação nos WPs acerca das proposições básicas em tramitação em cada casa legislativa, tais como leis, projetos de lei, emendas, requerimentos e outras proposições. Para contabilizá-lo, observou-se essencialmente a possibilidade/facilidade de acesso a esses pontos e a seus debates.

(2) O *índice de legitimação* atenta para as características dos WPs destinadas a proporcionar uma compreensão geral sobre como uma instituição parlamentar funciona, tornando-a mais acessível ao cidadão (LESTON-BANDEIRA, 2009, p. 16). Essa função contribui para a melhoria da avaliação dos órgãos parlamentares pela opinião pública, já que propicia explicação minuciosa de seu papel, sua história, seu funcionamento, assim como recursos didáticos e informativos sobre o órgão. A existência de transmissão ao vivo dos debates na casa é uma característica importante observada na composição desse indicador.

(3) O *índice de representação*, diferentemente do índice de legitimação, tem por foco informações vinculadas aos representantes de modo individualizado. Logo, foi observada a existência de *links* para os perfis ou contatos digitais dos parlamentares fora do WP, por exemplo.

(4) O *índice de fiscalização* ou *de supervisão*, por sua vez, abrange variáveis relacionadas ao acompanhamento que os órgãos legislativos fazem do desempenho e das ações do poder executivo. Como afirmamos acima, adaptamos esse índice ao contexto do presidencialismo pluripartidário brasileiro em escala subnacional, dando maior destaque às

3

As coletas foram realizadas, respectivamente, de março de 2014 a julho de 2016. Nesse período, várias casas legislativas aperfeiçoaram seus portais e introduziram melhorias em seus programas, especialmente os programas educativos.

Comissões Permanentes e Temporárias que compõem os parlamentos brasileiros. Observa-se, portanto, a presença de informações sobre mecanismos de controle e fiscalização dos governos pelo parlamento, que também constituem mecanismos de *accountability* horizontal do poder executivo.

(5) O *índice de educação* é composto basicamente por variáveis referentes à existência e divulgação de ações de programas tais como Escola do Legislativo, Parlamento Jovem e outras destinadas a divulgar as atividades educativas dos parlamentos, bem como programas endereçados à comunidade e atividades de pós-graduação patrocinadas pelos órgãos parlamentares.

(6) Por fim, o *índice de participação* compõe-se por aquelas variáveis que permitem a manifestação dos cidadãos nas plataformas parlamentares, assim como uma maior influência da população em geral no processo decisório parlamentar e nas atividades do parlamento.

Para servir como parâmetros para a avaliação do desempenho dos índices dos vários estados brasileiros, utilizamos uma série de indicadores sobre as características socioeconômicas e políticas dos estados brasileiros, que desempenharão o papel de “variáveis independentes” em nossa análise. Esses fatores que servem como variáveis de controle estão enumerados abaixo.

FATORES DE NATUREZA SOCIOECONÔMICA

Dentre os fatores de natureza socioeconômica, incluem-se:

- População por estado: o número de habitantes por estado, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – em 2012;
- Produto Interno Bruto – PIB – por estado, também divulgado pelo IBGE em 2012;
- Índice de Desenvolvimento Humano – IDH – por estado, mais preciso no tocante à distribuição de riqueza, pois fornece informações sobre a média do acesso das populações a fatores mais associados ao uso da internet, como saúde, educação e um nível adequado de renda média;
- Inclusão Digital, mensurada pelo percentual médio de habitantes com acesso a computador por estado, segundo o *Relatório de inclusão digital*, da Fundação Getúlio Vargas – FGV –, em 2012 (NERI et al., 2012);
- Índice de Analfabetismo, ainda de acordo com pesquisa do IBGE em 2012.

FATORES DE NATUREZA POLÍTICA

Em relação à organização dos legislativos em cada unidade da federação, destacam-se:

- número de deputados em cada assembleia legislativa;
- orçamento legislativo total (em reais) para cada casa, em 2014, conforme orçamento previsto para o ano fiscal;
- gasto total por habitante com o Legislativo (orçamento legislativo dividido pelo número de habitantes);
- custo médio por parlamentar, que consiste no orçamento total dividido pelo número de deputados, seguindo cálculo da organização Transparência Brasil para 2014;
- existência ou não de Comissão de Legislação Participativa, que pode ser considerada um indicador indireto de maior grau de institucionalização de processos participativos *off-line* em cada casa legislativa.

Para o cruzamento dessas variáveis independentes com os seis sub-índices expostos anteriormente (que constituirão nossa variável dependente, o Índice de Funcionalidade dos Websites Parlamentares – IFP), calculam-se correlações de Pearson e são apresentados diagramas de dispersão.

As questões de pesquisa mais gerais que orientam nossa investigação são as mesmas que servem de base para a análise de Leston-Bandeira e outros autores, quais sejam: os portais dos legislativos brasileiros têm expressado adequadamente as funções dessas instituições? O fenômeno europeu identificado por Leston-Bandeira (2009), em que a função legislativa alcançou os maiores índices, enquanto a representação, os mais baixos, repete-se no caso brasileiro? Considerando o alto grau de personalização do sistema representativo em nosso país (NICOLAU, 2006), estariam os parlamentos dando mais destaque a seu trabalho como instituição (como identificado na Europa) ou ao de seus integrantes? Os parlamentos brasileiros têm avançado na função de educar os cidadãos acerca dos processos legislativos e de proporcionar mecanismos de participação? Há mudanças significativas ao longo da legislatura nesses WPs? Por fim, fatores externos podem influenciar os índices analisados?

A partir desses indicadores e questões de pesquisa, buscamos testar as seguintes hipóteses básicas:

- fatores socioeconômicos estão positivamente associados ao desempenho do IFP. Assim, estados mais populosos, com maior eleitorado, maior IDH e maior grau de inclusão digital tenderão a possuir melhor desempenho em todas as dimensões das funções desempenhadas pelos WPs, excetuando a taxa de analfabetismo.

- Variáveis de natureza política também estão positivamente associadas com o desempenho das funções pelos WPs, e da função educativa, em particular. Assim, assembleias com mais parlamentares, maior magnitude de gastos, maior eficiência de gastos e mais porosidade em relação à participação popular tenderão a apresentar melhor desempenho em todas as dimensões das funções desempenhadas pelos WPs.
- No espaço de um ano, entre o início das legislaturas, em março de 2014, e julho de 2016, ocorreram melhorias incrementais nas casas legislativas dos estados menos desenvolvidos, que provocaram uma redução da fratura digital existente entre os estados (*digital divide*), causando uma tendência à *equalização* do desempenho do IFP.
- O mesmo desempenho acima postulado nas três hipóteses pode ser observado no tocante à função educativa do parlamento, com um aumento das funcionalidades do programa tanto em termos absolutos como relativos.

A análise desagregada do desempenho de tais índices servirá, por sua vez, para caracterizarmos as casas parlamentares que possuem desempenho acima e abaixo do esperado em virtude do contexto em que atuam.

ANÁLISE: A EVOLUÇÃO DAS FUNÇÕES DESEMPENHADAS PELOS WEBSITES PARLAMENTARES BRASILEIROS NOS ÚLTIMOS ANOS

Isso posto, podemos agora passar para a análise dos resultados de nossa pesquisa, ou seja, da análise comparada das funções desempenhadas pelos WPs brasileiros, bem como dos fatores a eles associados.

FATORES ASSOCIADOS AO DESEMPENHO DAS FUNÇÕES PELOS WPS BRASILEIROS

No tocante à análise do desempenho das diferentes funções pelos diferentes WPs brasileiros, ele pode ser sintetizado na tabela e nos gráficos a seguir. A Tabela 1 nos fornece os desempenhos das seis funções, atualizados em julho de 2016, enquanto o Gráfico 1 nos dá informações sobre a variação no desempenho do índice médio entre 2014 e 2016.

TABELA 1
ÍNDICE DE FUNCIONALIDADE DOS WEBSITES PARLAMENTARES - IFP -
EM JULHO DE 2016

UNID.	LEGIS.	LEGIT.	REP.	SUPERV.	EDUC.	PART.	ÍNDICE GERAL
CD	0,96	1,00	0,89	0,90	0,90	0,93	0,93
MG	1,00	0,96	0,89	0,83	0,83	1,00	0,92
SF	0,93	0,96	0,89	0,83	0,87	0,98	0,91
SC	1,00	0,93	0,85	0,55	0,68	0,65	0,78
RJ	0,82	0,89	0,70	0,48	0,87	0,80	0,76
SP	0,96	0,96	0,72	0,86	0,55	0,46	0,75
RS	1,00	0,89	0,72	0,93	0,52	0,40	0,74
PR	0,82	0,89	0,89	0,59	0,42	0,65	0,71
GO	0,79	0,86	0,83	0,76	0,55	0,45	0,71
CE	0,96	0,86	0,81	0,55	0,32	0,60	0,69
PB	0,79	0,89	0,65	0,52	0,42	0,65	0,65
PE	0,93	0,86	0,65	0,41	0,13	0,60	0,60
AM	0,75	0,71	0,59	0,52	0,48	0,40	0,58
RN	0,54	0,86	0,57	0,45	0,61	0,40	0,57
MT	0,75	0,75	0,61	0,24	0,35	0,65	0,56
MS	0,64	0,75	0,70	0,38	0,55	0,25	0,55
BA	0,93	0,86	0,67	0,52	0,13	0,15	0,54
RO	0,57	0,64	0,80	0,43	0,16	0,60	0,53
AL	0,82	0,82	0,59	0,24	0,27	0,45	0,53
MA	0,63	0,79	0,74	0,25	0,27	0,50	0,53
DF	0,79	0,82	0,61	0,28	0,42	0,15	0,51
RR	0,64	0,75	0,70	0,21	0,16	0,50	0,49
PA	0,57	0,54	0,63	0,45	0,26	0,45	0,48
TO	0,80	0,79	0,67	0,28	0,00	0,35	0,48
SE	0,75	0,82	0,81	0,21	0,10	0,15	0,47
AP	0,96	0,75	0,67	0,28	0,00	0,15	0,47
ES	0,75	0,57	0,31	0,28	0,23	0,50	0,44
AC	0,64	0,64	0,54	0,38	0,16	0,10	0,41
PI	0,64	0,71	0,57	0,28	0,00	0,25	0,41
MÉDIA	0,80	0,81	0,70	0,48	0,39	0,49	0,61

Fonte: Elaboração dos autores.

Leg.: Função Legislativa; Legit.: Função de Legitimação; Repr.: Função Representativa; Super.: Função de Supervisão; Educ.: Função Educativa; Part.: Função Participativa.

Com efeito, a tabela acima nos fornece várias informações sobre os padrões de uso das tecnologias digitais, pelos parlamentos brasileiros, para promover suas atividades em julho de 2016.

Inicialmente, analisando o desempenho de cada parlamento individualmente, podemos observar que, assim como ocorre no caso de estudo empreendido anteriormente (BRAGA, 2007), verifica-se uma acentuada desigualdade entre as assembleias brasileiras no tocante ao uso das tecnologias digitais. Em primeiro lugar, observamos um grupo

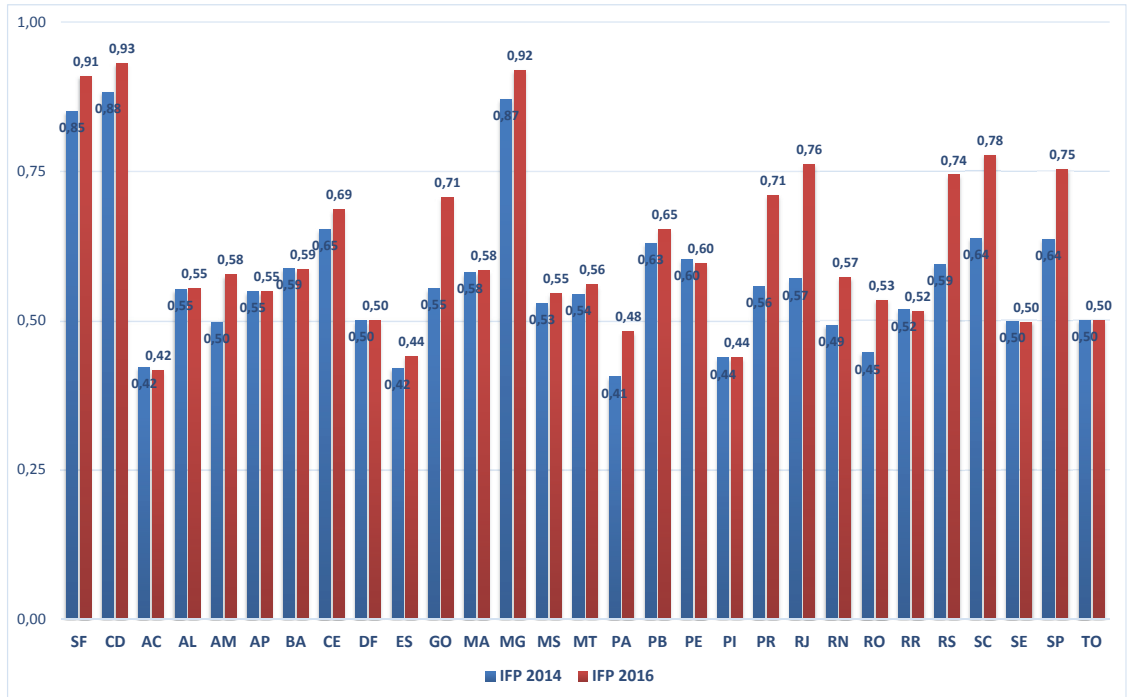
de assembleias que apresenta uma postura fortemente proativa de uso da internet para promover suas atividades em várias dimensões, tais como a Câmara dos Deputados, a Assembleia Legislativa de Minas Gerais – ALMG – e o Senado Federal, assim como já observado na pesquisa anteriormente citada. Em segundo lugar, há um grupo mais restrito de cinco assembleias, Santa Catarina – SC –, Rio de Janeiro – RJ –, São Paulo – SP –, Rio Grande do Sul – RS –, Paraná – PR –, Goiás – GO, que também têm uma postura ativa no uso da internet, mas apresentam deficiências em algumas de suas funções. Em terceiro lugar, observamos um grupo de dez assembleias que apresentam um desempenho um pouco acima da média. E, por fim, um grande grupo de oito parlamentos estaduais que apresentam desempenho insuficiente, ou seja, abaixo da média. Excetuando o Distrito Federal e o Espírito Santo, essas assembleias via de regra se localizam em regiões com baixo IDH e baixo grau de inclusão digital do eleitorado.

No tocante aos índices considerados verticalmente, podemos observar que as funções de legislação (média de 0,80), legitimação (0,81) e representação (0,70) estão sendo desempenhadas de forma satisfatória pela grande maioria dos WPs brasileiros. Com exceção da Assembleia Legislativa do Espírito Santo – Ales –, todos os parlamentos brasileiros tiveram desempenho acima da média nesses quesitos. Já no tocante às demais funções (supervisão, educação e participação), o desempenho é inverso, com a maior parte das casas legislativas apresentando desempenho abaixo da média.

Interessante observar que, em comparação com o início da legislatura, várias assembleias apresentaram melhorias em seus *websites*. Os casos mais destacados são as assembleias estaduais de GO, do PR, do RJ e de SP, todas localizadas em estados com elevado IDH, que promoveram diversas melhorias em seus *websites*. Como veremos adiante, esse fato contrariou nossa expectativa de que haveria uma tendência à equalização ou homogeneização dos desempenhos, com uma tendência das assembleias localizadas em estados com menor grau de desenvolvimento socioeconômico a se aproximarem dos estados mais desenvolvidos.

Essa evolução dos IFP de março de 2014 para julho de 2016 pode ser ilustrada pelo gráfico abaixo. Destacam-se algumas assembleias acima citadas que reformularam seus *websites* no período e apresentaram acentuada melhoria.

GRÁFICO 1
COMPARATIVO DO IFP ENTRE 2014 E 2016



Fonte: Elaboração dos autores.

Uma vez concluído o estudo descritivo preliminar sobre o índice de desempenho das funções do legislativo no Brasil, podemos examinar mais de perto alguns dos condicionantes e fatores associados a esse desempenho, bem como fazer uma análise mais fina e desagregada dos parlamentos individuais, destacando sua função educativa entre os dois períodos. Sublinhe-se que fazemos a seguir apenas a análise das assembleias legislativas e da Câmara Legislativa do Distrito Federal, excluindo a Câmara dos Deputados e o Senado Federal, na medida em que o objetivo de nossa análise é apreender os fatores associados ao desempenho das casas legislativas, nas diferentes unidades da federação, ao longo do período estudado.

Uma primeira aproximação ao teste das hipóteses formuladas anteriormente pode ser dada pela matriz de correlações abaixo, a qual associa variáveis socioeconômicas ao desempenho das diferentes dimensões do IFP.

TABELA 2
MATRIZ DE CORRELAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS SOCIOECONÔMICAS E IFP

ANO		LEG.	LEGIT.	REPR.	SUPER.	EDUC.	PART.	IND. GERAL
2.014	População	,449*	,478*	,184	,268	,231	,337	,543**
	PIB	,375	,349	-,021	-,122	,203	,149	,256
	IDH_2010	,336	,371	,080	-,215	,156	,216	,238
	Inclusão Digital	,297	,376	-,034	-,135	,196	,150	,218
	Taxa de Analfabetismo	-,226	-,130	-,132	,166	,014	-,196	-,120
2.016	População	,497**	,530**	,244	,677**	,453*	,318	,629**
	PIB	,363	,391*	-,012	,316	,250	,114	,319
	IDH_2010	,299	,352	,085	,322	,511**	,210	,431*
	Inclusão Digital	,274	,378	,019	,312	,575**	,140	,415*
	Taxa de Analfabetismo	-,177	-,093	-,110	-,385*	-,444*	-,259	-,383*

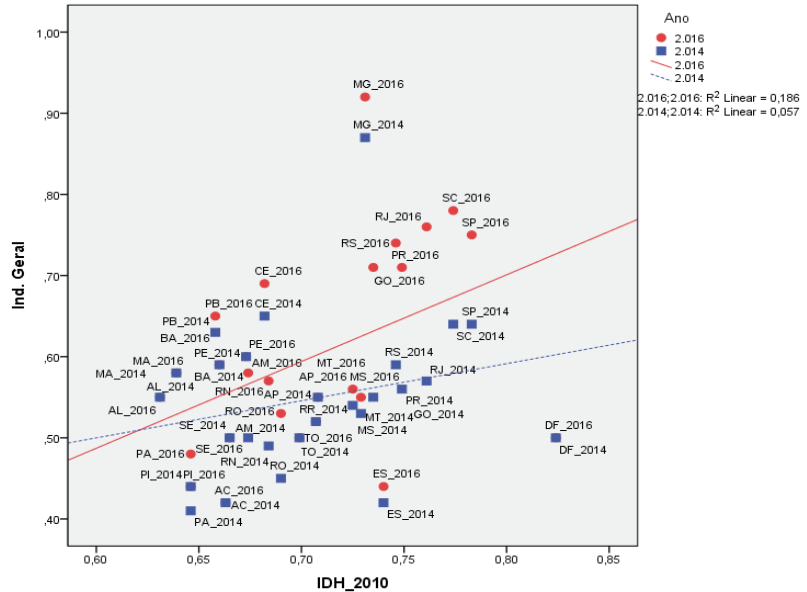
Fonte: Elaboração dos autores.

Leg.: Função Legislativa; Legit.: Função de Legitimação; Repr.: Função Representativa; Super.: Função de Supervisão; Educ.: Função Educativa; Part.: Função Participativa.

Pela tabela acima, podemos observar inicialmente uma variação positiva das correlações entre os dois anos de todas as variáveis associadas a características socioeconômicas dos estados (por exemplo, população, PIB, IDH e inclusão digital), excetuando analfabetismo, em que há uma correlação negativa. Isso significa que é nos estados mais populosos, com maior IDH e inclusão digital que ocorreram os maiores aperfeiçoamentos nas funções dos *websites*. Verificamos ainda uma acentuada variação positiva das correlações entre funções educativa, por um lado, e IDH e inclusão digital, por outro, mostrando que os aperfeiçoamentos efetuados nos programas educativos nas casas com maior IDH impactaram fortemente na variação positiva dos índices. Esse foi o caso especialmente do RJ, do PR e de Santa Catarina – SC –, que passaram por acentuados processos de modernização dos *websites* e ampliação da oferta de programas voltados à educação. Conforme esperado em nossa análise, há uma associação positiva geral entre o grau de desenvolvimento socioeconômico e o uso das tecnologias digitais pelos parlamentos, embora a distribuição da riqueza (IDH) seja mais importante do que a riqueza bruta (PIB) para o desempenho das casas legislativas. Isso significa que, nas localidades com maior nível educacional e qualidade de vida, há uma maior pressão difusa para a modernização e transparência dos órgãos legislativos.

Para estudar melhor o desempenho de cada estado individualmente considerado, verificaremos, através de diagramas de dispersão, o comportamento da relação entre as variáveis mais significativas do quadro de correlações acima.

GRÁFICO 2
RELAÇÃO ENTRE IDH E IFP (2014 E 2016)



Fonte: Elaboração dos autores.

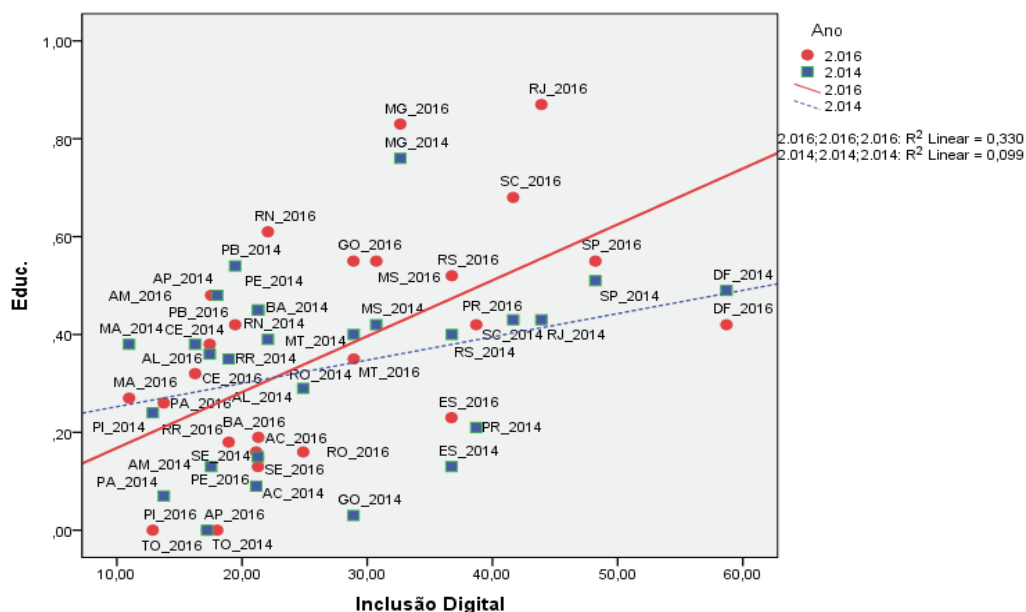
O diagrama de dispersão acima representa a relação existente entre o IDH das unidades federativas (variável independente) e o IFP (variável dependente) nos anos de 2014 e 2016, enquanto as retas nos fornecem informações sobre o comportamento médio esperado da relação entre as duas variáveis. Para os estados abaixo da reta, o IFP é menor do que seria esperado em função do IDH, enquanto que, no lado de cima da reta, ocorre o contrário, havendo um desempenho do IFP superior ao que seria esperado em função do IDH.

O gráfico ilustra claramente a melhoria de desempenho das funcionalidades dos WPs em estados com maior IDH, especialmente naqueles já mencionados acima (ou seja, RJ, PR, SC, SP). O diagrama de dispersão nos permite ainda identificar a existência de quatro grupos bem diferenciados de parlamentos estaduais, segundo sua localização acima ou abaixo da média de IDH e acima ou abaixo da média de desempenho do IFP. Em primeiro lugar, um grupo de parlamentos localizados em estados com alto IDH e alto grau de desempenho do IFP. Dentre estes, destacam-se, como já observamos, a ALMG (um *outlier* com IFP bastante superior ao esperado em virtude do IDH), a ALEPR, Alers, Alesc, Alesp e Alego, todas com desempenho acima do esperado em função do IDH. Um segundo grupo é formado por unidades federativas com alto

IDH, mas desempenho do IFP aquém do esperado. Dentre esses órgãos, destacamos a Câmara Legislativa do Distrito Federal – CLDF – e a Ales, boa parte delas com existência de problemas administrativos e envolvidas em irregularidades nos últimos anos. Um terceiro grupo é formado por estados com IDH abaixo da média e desempenho do IFP acima do esperado, destacando-se no caso a AL do Ceará – CE –, com alto grau de desempenho relativo de seu *website*. Por fim, um quarto grupo de nove assembleias formado por estados com IDH abaixo da média e também com um baixo desempenho do IFP. O destaque negativo desse quadrante são as assembleias do Piauí – PI –, Acre – AC – e Rondônia – RO –, com desempenho aquém do esperado, mesmo levando-se em conta seu baixo IDH.

No que se refere ao desempenho da função educativa do parlamento, verificamos acima que o fator mais associado ao desempenho do índice é a inclusão digital. O diagrama de dispersão abaixo nos permite visualizar melhor o desempenho individualizado de cada assembleia em 2014 e 2016.

GRÁFICO 3
RELAÇÃO ENTRE INCLUSÃO DIGITAL E FUNÇÕES EDUCATIVAS (2014 E 2016)



Fonte: Elaboração dos autores.

Pelo diagrama acima, também podemos verificar uma variação positiva no desempenho das funções educativas pelas assembleias, especialmente nos estados com maior índice de inclusão digital, tais como RJ, PR, SC, RS e SP. Destacam-se a esse respeito os casos de algumas assembleias, tais como a do Paraná (Alep) e a do Rio de Janeiro (Alerj), que investiram fortemente em programas educativos ao longo do período, com várias iniciativas para promover a educação dos cidadãos

tanto no mundo *on-line* como *off-line*, sendo que o PR melhorou significativamente o desempenho após a implantação da Escola do Legislativo e a reformulação do *website* em agosto de 2015. Pelo gráfico, podemos observar também que uma associação positiva entre inclusão digital, IDH e o desempenho da função educativa dos parlamentos estaduais não nos deve ocultar a existência de uma ampla gama de possibilidades entre as assembleias estaduais, nem o fato de que muitas delas mal começaram a usar suas plataformas virtuais para estimular ações relacionadas às funções educativas dos órgãos parlamentares.

Resta agora verificar nossa segunda hipótese, referente à existência de uma associação entre variáveis políticas e IFP, bem como alguns dos condicionantes dessa associação. A matriz de correlações entre as variáveis micropolíticas relacionadas ao funcionamento dos legislativos estaduais e o grau de modernização dos parlamentos estaduais, tal como mensurado pelo IFP, é a seguinte:⁴

TABELA 3
CORRELAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS POLÍTICAS E FUNÇÕES DOS WEBSITES PARLAMENTARES (N = 27 ASSEMBLEIAS)

ANO		LEG.	LEGIT.	REP.	FISC.	EDUC.	PART.	IFP
2014	N. de deputados	,525**	,560**	,236	,408'	,231	,430'	,672**
	Orçamento Total	,542**	,651**	,324	,420'	,285	,460'	,731**
	Gasto por HB	-,188	-,206	-,019	-,251	-,112	-,125	-,270
	Custo por Parlamentar	,236	,451'	,197	,061	,239	,097	,317
2016	N. de deputados	,610**	,601**	,370	,739**	,482'	,451'	,754**
	Orçamento Total	,587**	,655**	,435'	,735**	,654**	,537**	,836**
	Gasto por HB	-,248	-,253	-,093	-,438'	-,266	-,187	-,311
	Custo por Parlamentar	,204	,399'	,226	,228	,545**	,234	,409'

Fonte: Elaboração dos autores.

Leg.: Função Legislativa; Legit.: Função de Legitimação; Repre.: Função Representativa; Super.: Função de Supervisão; Educ.: Função Educativa; Part.: Função Participativa.

A Tabela 3 nos informa a variação das correlações encontradas entre as variáveis políticas analisadas e o IFP entre os anos de 2014 e 2016. Assim como no item anterior, verificamos uma variação que favorece os estados com mais recursos políticos (maior número de deputados, maior orçamento global e maior gasto por parlamentar) e maior “eficiência” no gasto *vis-à-vis* o número de habitantes. O fator mais associado ao desempenho dos índices é o montante bruto de gasto de cada assembleia, indicando que diferenças no mundo *off-line* se reproduzem na esfera virtual, inexistindo, portanto, tendência à equalização, devido à eficiência no uso das ferramentas digitais. No caso da função

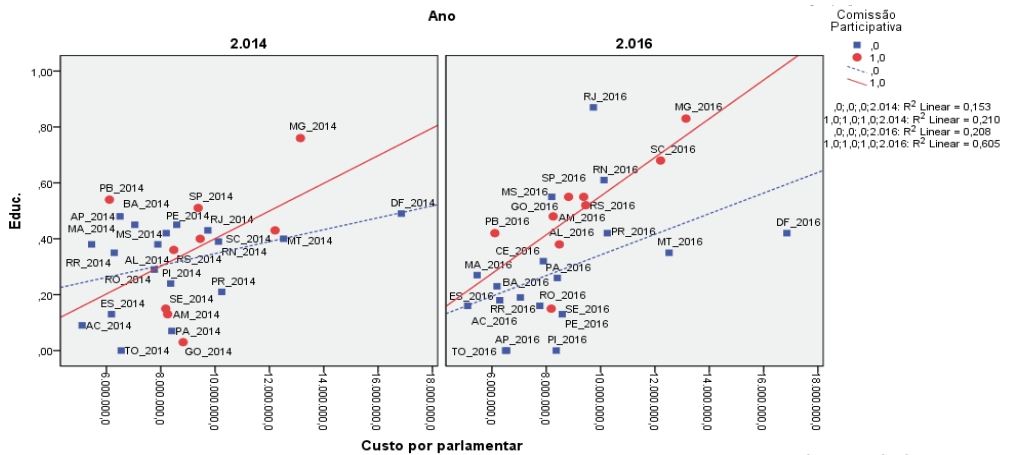
4

Dizemos *variáveis micropolíticas* porque estão relacionadas mais de perto ao desempenho operacional e cotidiano das casas legislativas, ao contrário das variáveis *macroinstitucionais*, tais como sistema de governo, sistema eleitoral, sistema partidário, etc., que apresentam pouca variação ao nível dos legislativos estaduais brasileiros.

Alesc, Alep, Alers), e aquelas que possuem desempenho menos eficiente *vis-à-vis* seus gastos. O destaque negativo é a CLDF, com elevado gasto por parlamentar e baixo IFP, sendo que nenhuma melhora substantiva foi detectada em seu *website* ao longo do período estudado.

No tocante à função educativa, vimos que a variável independente mais associada ao desempenho dessa função é orçamento total dos parlamentos estaduais (R de Pearson = 0,654). Entretanto, assim como o fizemos no item anterior, o custo por parlamentar nos fornece uma visão mais precisa da eficiência relativa do desempenho da função educativa pelos portais parlamentares *vis-à-vis* seus gastos. O diagrama de dispersão abaixo nos permitirá observar, de maneira mais detalhada, o desempenho individualizado de cada assembleia ao longo da legislatura, controlado por aquelas que possuem ou não Comissão de Legislação Participativa.

GRÁFICO 5
RELAÇÃO ENTRE CUSTO POR PARLAMENTAR E FUNÇÃO EDUCATIVA



O gráfico nos mostra que, ao longo dos dois momentos examinados, as assembleias legislativas com Comissão Participativa tiveram melhor desempenho relativo do que aquelas onde inexistem tais comissões, revelando uma relação positiva entre participação e transparência, ao contrário da expectativa que poderia se originar de enfoques mais conservadores, segundo a qual existiria uma relação de soma-zero entre participação e eficácia decisória. Essa relação positiva se acentua mais ainda em 2016, não obstante o fato de uma das assembleias que teve maior incremento no período (a Alerj) não possuir Comissão de Legislação Participativa.

Entretanto, tão relevante quanto uma avaliação meramente quantitativa é a avaliação qualitativa dos programas empreendidos por cada casa legislativa. Com efeito, outros estudos (MADRUGA, 2008; MARQUES JR., 2008; BUTORI, 2014; RIBEIRO, 2014; TADRA, 2014;

COSSON, 2011) têm chamado a atenção para várias iniciativas que, embora ainda minoritárias quando analisamos os portais legislativos como um todo, indicam tendências que podem servir para estabelecer alguns parâmetros normativos básicos para orientar os parlamentos brasileiros, especialmente em escala subnacional, a criar iniciativas que melhorem a qualidade dos portais legislativos, particularmente no que se refere ao seu papel educacional.

A esse respeito, efetuamos uma análise dos portais parlamentares a partir da metodologia de características de *websites*, inspirados em Ferber, Foltz e Pugliese (2005), para classificar o uso da internet pelos programas de educação legislativa nos *websites* das assembleias e nas redes sociais dos legislativos brasileiros. A partir disso, categorizamos as diferentes experiências de educação legislativa, segundo uma graduação de interatividade dos programas, a partir da seguinte classificação: 1) plataformas predominantemente informativas, que são aquelas que apresentam meras informações sobre como funciona o programa, a organização estrutural, o regimento interno, eventos a serem realizados, etc.; 2) plataformas moderadamente interativas, que são páginas que aderiram de forma moderada à Web 2.0, com uso de redes sociais e outros recursos, mas sem interagir de forma regular com o público; 3) plataformas fortemente interativas e/ou deliberativas, ou seja, aquelas que usam as ferramentas da Web 2.0 e as mídias sociais para interagir, de forma efetiva e regular, com os internautas.

De todos os 32 programas examinados, cinco deles apresentam características “fortemente interativas” ou deliberativas (TADRA, 2014). Dentre estes, destacam-se iniciativas tais como a da página do *Parlamento Jovem e Escola do Legislativo* da ALMG,⁵ a página *Jovem Senador*, do Senado Federal,⁶ as páginas do *Plenarinho* e *Parlamento Jovem*, também da Câmara dos Deputados, programas esses que, além de promoverem espaços de interação com os internautas, criam espaços virtuais de participação e deliberação com o público externo por intermédio de plataformas virtuais (TADRA, 2014, p. 100 e segs.). As páginas do *Parlamento Jovem* de Minas Gerais e do *Senador Jovem*, por exemplo, são ilustrações de *websites* fortemente interativos.

Além de todas as informações básicas e disponibilidade de arquivos como as já citadas anteriormente, as páginas possuem recursos específicos direcionados às atividades do programa. As atividades estão sempre atualizadas e postadas no Facebook e se encontram vinculadas à página oficial, com vídeos das edições de cada programa realizado, acervo de todas as edições, áudio dos projetos apresentados pelos estudantes, possibilidade de conhecer cada escola participante e um espaço dedicado a cada escola, seja no *blog*, seja no Facebook, mostrando os alunos e projetos. Outro exemplo de plataforma virtual que reúne todas as características de plataformas mais interativas é o *website* do *Plenarinho*,

5
Ver: <http://www.almg.gov.br/educacao/parlamento_jovem/>.

6
Ver: <http://www.almg.gov.br/educacao/parlamento_jovem/>.

da Câmara dos Deputados, que visa a aproximar a temática política e as crianças, desenvolvendo vários programas educativos nas escolas de ensino médio e fundamental.⁷

Em suma, apesar de ainda minoritária no contexto geral das assembleias legislativas brasileiras, desenvolve-se já há algum tempo uma série de iniciativas que utilizam amplamente as potencialidades interativas da internet para promover a função educativa do parlamento, as quais podem servir como parâmetro para a implementação e aperfeiçoamento de outras iniciativas do gênero em outras casas legislativas.

CONCLUSÕES

Para encerrar, podemos recapitular alguns dos principais resultados da análise empreendida e cotejá-los com as hipóteses enunciadas anteriormente. No tocante à hipótese 1, verificamos que ela se confirmou, ou seja, que há uma relação positiva entre fatores associados ao desenvolvimento econômico e o IFP. Observamos também que essa associação se manteve positiva ao longo do período examinado, embora tenha se intensificado no último ano, na medida em que os aprimoramentos nos portais e nas funções educativas dos parlamentos ocorreram em estados com maior grau de desenvolvimento socioeconômico.

Nossa segunda hipótese também se confirmou em linhas gerais, embora com algumas qualificações. Verificamos que, via de regra, assembleias maiores, com maior orçamento e mais “participativas”, são aquelas que têm melhor desempenho nas funcionalidades de seus *websites*. Observamos também uma melhoria incremental das funções dos *websites* ao longo do período, com as assembleias que possuem maior gasto por parlamentar aumentando mais aceleradamente seus índices, em comparação com aquelas que possuem menos gasto, o que indica um aumento moderado na eficiência dos gastos, se mensurado por esses parâmetros.

No que tange à terceira hipótese, ela não se confirmou, dado que as melhorias nas funcionalidades dos e-parlamentos no período estudado não foram observadas nos estados onde os indicadores socioeconômicos como IDH, PIB e inclusão digital são menores, mas sim naqueles estados com maior grau de desenvolvimento socioeconômico. Isso indica que não houve uma tendência à “equalização” das posições existentes *off-line* no mundo virtual, mas sim tendência à “normalização”, ou seja, a uma acentuação das desigualdades previamente existentes fora da internet.

Por fim, no tocante à quarta hipótese, observamos que as funções educativas do parlamento apresentaram o mesmo desempenho geral que as demais funcionalidades, porém com algumas peculiaridades. Vimos que alguns poucos órgãos legislativos brasileiros tiveram

desempenho acima da média e que isso está, geralmente, associado a fatores relacionados à *qualidade* do desenvolvimento socioeconômico (tais como IDH e índice de acesso a computadores) e políticos (eficiência do gasto por parlamentar e existência ou não de Comissão de Legislação Participativa). Verificamos, no entanto, que, em torno desse padrão mediano, existe um amplo campo de variação, com algumas assembleias apresentando desempenho acima e abaixo da média em relação às variáveis examinadas, que podem servir como parâmetros para a melhoria futura dos programas desses órgãos legislativos.

Por fim, através de uma análise mais detalhada das funções educativas dos WPs, observamos algumas casas legislativas que desenvolvem experiências de vanguarda de educação política por intermédio de suas plataformas digitais. Tendo em vista os resultados de trabalhos anteriores (BRAGA, 2007; FARIA, 2012; FARIA; BRAGA, 2015), talvez não seja exagerado inferir, da análise anteriormente apresentada, um movimento incremental em direção a uma melhoria da qualidade das funções legislativas e educativas pelos WPs, o qual, ao fortalecer e tornar mais capilarizadas e enraizadas socialmente as instituições parlamentares, pode repercutir no próprio aumento da qualidade da democracia brasileira, diminuindo os riscos de retrocesso autoritário em contexto de crise política e econômica e, conseqüentemente, aumentando a possibilidade de soluções democráticas para os problemas vivenciados pela sociedade brasileira nos próximos anos.

REFERÊNCIAS

ASSIS, L. F. de. Educando para a cidadania: a experiência da Escola do Legislativo. *Educação & Sociedade*, v. 18, n. 59, p. 367-385, ago. 1997.

BRAGA, S. *O papel das TICs na institucionalização das democracias: um estudo sobre a informatização dos órgãos legislativos na América do Sul com destaque para o Brasil*. Brasília: Plenarium/Cedi, 2007.

BUTORI, M. M. R. Educação legislativa: as Escolas do Legislativo nas câmaras municipais de Minas Gerais. *Revista Estudos Legislativos*, Porto Alegre, ano 8, n. 8, p. 187-227, 2014.

CARVALHO, A. V. C. *O Parlamento Jovem e a experiência das Escolas do Legislativo mineiro e da Câmara dos Deputados: o desenvolvimento da cultura cívica, propícia à democracia*. Monografia (Especialização em Processo Legislativo) – Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento, da Câmara dos Deputados, Brasília, 2009.

COLEMAN, S.; BLUMLER, J. G. *The internet and democratic citizenship*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

COSSON, R. *Escolas do Legislativo, escolas de democracia*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2008.

COSSON, R. Entrevista com Rildo Cosson. *Revista Estágio-Visita*, Brasília, ano 2, n. 6. abr./maio 2011. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/edulegislativa/educacao-legislativa-1/educacao-para-a-democracia-1/apresentacao/textos>>. Acesso em: set. 2015.

FARIA, C. *O parlamento aberto na era da internet: pode o povo colaborar com o Legislativo na elaboração das leis?* Brasília: Câmara dos Deputados, 2012. (Temas de Interesse do Legislativo, n. 18).

FARIA, C.; BRAGA, S. Parlamentos e novas tecnologias: fortalecendo a representação política através de ferramentas de e-participação. In: SATHLER, A.; BRAGA, R. (Org.). *Legislativo pós-1988: reflexões e perspectivas*. 1. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. p. 223-263.

FERBER, P.; FOLTZ, F.; PUGLIESE, R. The internet and public participation: State Legislature web sites and the many definitions of interactivity. *Bulletin of Science, Technology & Society*, v. 25, n. 1, p. 86-93, 2005.

LESTON-BANDEIRA, C. Are ICTs changing parliamentary activity in the Portuguese parliament? *The Journal of Legislative Studies*, v. 13, n. 3, p. 403-421, 2007a.

LESTON-BANDEIRA, C. The impact of the internet on parliaments: a legislative studies framework. *Parliamentary Affairs*, London, v. 60, n. 4, p. 655-674, 2007b.

LESTON-BANDEIRA, C. Parliamentary functions portrayed on European parliaments' websites. *Revista de Sociologia e Política*, v. 17, n. 34, p. 13-27, 2009.

LESTON-BANDEIRA, C. Studying the relationship between Parliament and citizens. *The Journal of Legislative Studies*, v. 18, n. 3-4, p. 265-274, 2012.

LESTON-BANDEIRA, C.; THOMPSON, L. Mind the gap: using UK Parliamentary sources to enhance teaching. *The Journal of Legislative Studies*, v. 19, n. 3, p. 410-421, 2013.

MADRUGA, F. Escolas do Legislativo: a nova visão do parlamento brasileiro. *Senatus*, Brasília, v. 6, n. 1, p. 31-34, 2008.

MARQUES, F. P. J. A. *Participação política e internet: meios e oportunidades digitais de participação civil na democracia contemporânea, com um estudo do caso do Estado brasileiro*. 2008. 498 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporâneas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MARQUES JR., A. M. *Educação legislativa: as Escolas do Legislativo e a função educativa do parlamento*. Monografia (Especialização em Poder Legislativo) – Instituto de Educação Continuada da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Escola do Legislativo da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MENDONÇA, R. F.; AMARAL, E. F. Deliberação online em consultas públicas? O caso da assembleia legislativa de Minas Gerais. *Revista de Sociologia e Política*, v. 22, p. 177-203, 2014.

NERI, M. et al. *Mapa da inclusão digital*. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

NICOLAU, J. O sistema eleitoral de lista aberta no Brasil. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 49, p. 689-720, 2006.

NORRIS, P. *Digital divide: civic engagement, information poverty, and the internet worldwide*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

PERNA, A.; BRAGA, S. The invisible side of political participation. In: SOBAC, M. Z. (Org.). *E-parliament and ICT-based legislation: concept, experiences and lessons*. New York: IGI Global, 2012. p. 237-257.

RIBEIRO, W. Educação legislativa em resposta à crise política. Entrevista. *Revista da Escola Legislativa do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 8-9, dez. 2014.

SANTOS, F. (Org.). *O poder legislativo nos estados: diversidade e convergência*. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

TADRA, J. *As funções desempenhadas pelos websites legislativos brasileiros e o papel educativo dos parlamentos*. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

TOMIO, F. R. L.; RICCI, P. O governo estadual na experiência política brasileira: as performances legislativas das Assembléias estaduais. *Revista de Sociologia e Política* (Online), v. 20, p. 193-259, 2012.

SÉRGIO SOARES BRAGA

Professor da Universidade Federal do Paraná – UFPR –, Curitiba, Paraná, Brasil
sssbraga@gmail.com

ISABELE BATISTA MITOZO

Doutoranda em Ciência Política na Universidade Federal do Paraná – UFPR –,
Curitiba, Paraná, Brasil
ibmitozo@gmail.com

JULIA TADRA

Mestra em Ciência Política pela Universidade Federal do Paraná – UFPR –,
Curitiba, Paraná, Brasil
juliatadra@outlook.com

ARTIGOS

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM TEMPOS DE VIRTUALIZAÇÃO TECNOLÓGICA

ELAINE CONTE • CATIA PICCOLO VIERO DEVECHI

RESUMO

O ensaio busca problematizar os sentidos da arte e das tecnologias na racionalidade pedagógica, a partir dos elementos da teoria crítico-estética de Theodor Adorno. Para isso, lançamos as seguintes questões: Em plena era digital, ainda faz sentido pensar na experiência formativa da arte? É possível desmistificar as tecnologias na educação pela reconstrução estética de significados? Como pensar a dimensão expressiva da educação no âmbito da instrumentalidade? Por meio de um estudo hermenêutico, buscamos compreender e repensar as tecnologias, discutindo uma mediação crítica do universo da arte na educação, enquanto gesto reflexivo, intercâmbio dialógico e emancipatório, ao mesmo tempo possível e bloqueado pelas relações opostas e intensas da atualidade.

EDUCAÇÃO • TECNOLOGIA • EXPERIÊNCIA • ESTÉTICA

THE AESTHETIC EXPERIENCE IN TIMES OF TECHNOLOGICAL VIRTUALIZATION

ABSTRACT

This essay attempts to problematize the meaning of art and technologies in the educational rationale, based on the elements of the critical aesthetic theory of Theodor Adorno. For this, we raise the following issues: Does it still make sense to think about the formative experience of art within the digital age? Is it possible to demystify the technologies of education through the aesthetic reconstruction of meanings? How can we consider the expressive dimension of education within the scope of instrumentality? Through a hermeneutic study, we seek to understand and rethink technologies, discussing a critical mediation of the universe of art in education, as a reflexive gesture, a dialogical and emancipatory exchange, at the same time made possible and yet hindered by the opposing and intense relationships of today.

EDUCATION • TECHNOLOGY • EXPERIENCE • AESTHETICS

L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE À L'ÉPOQUE DE VIRTUALISATION TECHNOLOGIQUE

RÉSUMÉ

Cet essai vise à problématiser la question du sens de l'art et des technologies au sein de la rationalité pédagogique, à partir des éléments de la théorie critique et esthétique de Theodor Adorno. A ce fin, nous posons les questions suivantes : à l'âge de la numérisation, il y a-t-il encore un sens de penser à l'expérience formative de l'art? Est-il possible de démythifier les technologies dans le domaine de l'éducation par le biais d'une reconstruction esthétique du sens? Comment peut-on penser la dimension expressive de l'éducation dans la sphère de l'instrumentalité? A travers une étude herméneutique, on cherche ici à comprendre et à repenser les technologies dans l'éducation, à la lumière d'une médiation critique de l'univers de l'art, cette dernière étant prise comme geste de réflexion et comme échange dialogique et émancipatoire, à la fois possible et bloqué par les rapports conflictuels et intenses de l'actualité.

ÉDUCATION • TECHNOLOGIE • EXPÉRIENCE • ESTHÉTIQUE

LA EXPERIENCIA ESTÉTICA EN TIEMPOS DE VIRTUALIZACIÓN TECNOLÓGICA

RESUMEN

El ensayo busca cuestionar los significados del arte y de las tecnologías en la racionalidad pedagógica, a partir de los elementos de la teoría crítico-estética de Theodor Adorno. Con este fin, hemos lanzado las siguientes preguntas: En plena era digital, ¿todavía tiene sentido pensar en la experiencia formativa del arte? ¿Pueden ser desmitificadas las tecnologías en la educación por la reconstrucción estética de significados? ¿Cómo pensar la dimensión expresiva de la educación dentro de la instrumentalidad? A través de un estudio hermenéutico, hemos tratado de entender y repensar las tecnologías, discutiendo una mediación crítica del mundo del arte en la educación, en cuanto gesto reflexivo, intercambio dialógico y emancipador, al mismo tiempo posible y bloqueado por las relaciones opuestas e intensas en la actualidad.

EDUCACIÓN • TECNOLOGÍA • EXPERIENCIA • ESTÉTICA



S GRANDES INTELLECTUAIS QUE CONSEGUIRAM EXPRESSAR DE FORMA MAIS ELABORADA

os problemas das respectivas fases de desenvolvimento da humanidade tiveram sua prática entrelaçada às ambiguidades educativas, no desafio de pensar uma obra em constante movimento, pois estabeleceram discussões imanentes à produção cultural, social e à modificação institucional, identificando as inter-relações. Ao tecer conexões formativas com a arte de educar por teias antagônicas e semelhanças, propiciamos outros olhares sensíveis e percepções diferenciadas, que causam resistências às obviedades impensadas do cotidiano. É um desafio que vem ao encontro de uma necessidade de estudo para aprofundar os conhecimentos sobre o letramento crítico-tecnológico e as implicações para a aprendizagem com essas práticas nos processos de interação social. O uso da tecnologia não pode tutelar ou absolutizar o processo de formação sem levar em consideração a lógica do desenvolvimento humano, que consiste na abertura ao outro, às modalidades sensoriais de rerepresentar o mundo e à curiosidade instigada pelas tecnologias, enquanto expressão criativa, prática social e dialógica.

No que segue, o debate assume o sentido de uma interpretação crítico-dialógica, segundo a qual é possível ultrapassar os limites das justificações técnicas e científicas da educação semiformativa, utilizando-se da experiência estética como possibilidade de gerar formas de resistência e integração crítica na práxis.¹ Adorno² verifica na arte o último reduto (libertador/emancipador) contra a perpetuação da exploração, alienação, desativação da história em nossas sociedades modernas,

1

Para Adorno (2009, p. 33), depois do fracasso e dos obstáculos de modificar o mundo pela práxis, sofremos um processo de especialização por meio da distância crescente em relação à experiência prática do mundo (desprovida do pensar pelas amarras do mercado e em conformação técnica). Assim, "o argumento especializado degenera-se em técnica de especialistas desprovidos de conceitos [...] passível de ser apreendida e copiada por robôs".

2

O filósofo Theodor Ludwig Adorno (1903-1969) é considerado um dos pensadores fundamentais do século XX, por exercer uma linguagem de crítica ao processo de racionalização do conhecimento. Adorno (1992a) afirma que a obra de arte é necessária para decodificar a resistência muda, sendo tanto mais válida, codificada e enigmática quanto menos acessível à vulgarização, pois, assim, ela se torna inaproveitável pela indústria cultural.

apesar do risco que corre toda obra de arte contemporânea de ser transformada em mercadoria pela indústria cultural e originar um estado de dispersão e alienação social, tal como acontece quando apaziguamos ou naturalizamos as tecnologias. Daí que a arte traz, em seu cerne, a resistência política na transformação dos aspectos sombrios e destrutivos da técnica em instrumento emancipatório de mudança social. Para o autor, a arte “é a antítese social da sociedade”, especialmente pela sua capacidade de crítica à razão administrada, objetificadora e massificadora (ADORNO, 1992, p. 14). Por essa razão, a experiência estética possibilita o conhecimento daquilo que é excluído pela lógica moderna, no sentido de compreender o movimento de constituição e desdobramento da arte, através de correlações com a práxis social, que mostram o caráter vivaz e imprevisível da obra artística.

A partir do Renascimento, presenciamos a desvalorização, o esquecimento e até mesmo a vulgarização do real sentido do conceito aristotélico de imitação,³ que indicava o poder de autonomia dos sujeitos na produção do conhecimento, na capacidade de fazer relações. Para Adorno (1992a), o processo expressivo é constitutivo da obra de arte e só ocorre realmente na presença da realização plena de uma linguagem comunicacional (nas metáforas e imagens), capaz de transformar a própria vida em obra no âmago da realidade. A formação estética é, para o autor, o único meio consistente para negar e criticar as condições materiais e sociais de vida e restabelecer a dialética da racionalidade na multiplicidade do real. Daí que a alteridade e a irredutibilidade da arte aos condicionamentos de qualquer natureza evidenciam o seu caráter hermenêutico,⁴ no sentido de que a sua interpretação é não algo secundário ao seu acabamento, mas sim um aspecto constitutivo de sua própria gênese, imanente à arte e à virtualidade da linguagem. De Kant a Adorno, a dimensão estética (nível pré-discursivo) exerceu a função de reaproximação entre sujeito e objeto, resistindo ao enquadramento da representação e permitindo a reconciliação dos distanciamentos do conhecimento, como contrapartida da dominação técnica efetuada pelo homem sobre a natureza. Mas a arte, assim como os artefatos técnicos, necessita de permanente autocorreção ideológica,⁵ pois brota de comportamentos práticos e modifica-se no contexto de novas contradições sociais enquanto uma forma de ação ambígua e paradoxal na *polis*.

Segundo Adorno (1992a, p. 45), a arte serve como antítese “da passagem do interesse estético da subjetividade comunicativa para a consonância do objeto, algo de qualitativamente outro”, que liberta o homem das amarras dos sistemas desumanos e o coloca como um ser autônomo, e, portanto, um ser humano livre para pensar, sentir e agir. Já que, para a indústria cultural, o homem é mero objeto de trabalho e consumo, vivendo sempre insatisfeito, colonizado e querendo consumir, tendo sua mola propulsora no desejo de posse frequentemente

3

O termo *mimese*, na tradição aristotélica, designa o processo estético de composição do mito que não é cópia ou reprodução do real, mas algo capaz de recriar cognitivamente, reconhecer e elevar o existente através de novas interpretações e correlações. Cf. PALHARES, Carlos V. T. A mimese na poética de Aristóteles. *Cadernos Cespuc de Pesquisa*, Belo Horizonte, n. 22, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/8113>>. Acesso em: 20 set. 2015.

4

Hermeneuticamente falando podemos dizer que o autor é um homem *virtualmente morto*, porque passa a viver apenas do que está escrito. Mas o texto foge ao controle do autor(a) uma vez que suscita no intérprete outros sentidos e significados que vão além do escrito, descobrindo novos potenciais criadores.

5

Para Adorno (1993, p. 36-37), a cultura como ideologia é entendida como falsa consciência, de aparência comum aos intelectuais burgueses e a seus adversários, Nietzsche e Marx, que tendem a submeter tudo ao mercado capitalista, inclusive todas as relações humanas (isolando e fragilizando o indivíduo do contato ativo com o social), tornando elas próprias ideologias da falsidade irrefletida, de interesse material e lógica utilitarista, de amor ilusório. Adorno enuncia o aforismo de jogar “a criança com a água do banho” para tecer críticas à cultura, pois simula uma inexistente sociedade digna e igualitária, que serve para manter as condições reprimidas e fetichizadas como apaziguamento para manter viva a desigual determinação econômica da crescente barbárie.

renovado pelo progresso técnico e científico, o pensar estético mantém viva a experiência do imigrante, que torna reconhecível o ato criativo (do aprender mimético) e o diálogo de reconciliação com o outro. A educação é vista por Adorno (1995) como uma possibilidade de manter-se aberto, para o discurso alheio, com todos os sentidos que recompõem a pluralidade e a humanidade como função decisiva da arte de educar. A prática pedagógica seria um misto de ciência e arte e cujo papel reúne a investigação e a transmissão dos conhecimentos produzidos não como algo neutro, mas como um processo de transformação das relações técnicas e sociais que penetra os processos educativos. Daí que o progresso das novas tecnologias, assim como o aumento das oportunidades educacionais, não resultou em avanço na humanização ou formação, pois a simples reprodução da realidade precisa dar lugar a um vasto horizonte autorreflexivo sobre a vida social, que constitui seu elemento vital como uma força estética produtiva e que pode provocar o sofrimento humano enquanto dificulta sua expressão formativa: “A arte é assim, para o sujeito, metamorfoseada no que ela é em si, porta-voz histórico da natureza oprimida e, em última análise, crítica perante o princípio do eu, agente interno da opressão” (ADORNO, 1992a, p. 370).

A “educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”, sendo que o agir comunicativo traz consigo uma contínua expressão e (re)construção cultural (ADORNO, 1995, p. 121). Isso significa que, mesmo inseridos nos processos de semiformação das relações humanas reificadas pela realidade funcional, podemos buscar um arcabouço substancial de resistência para as relações danificadas da práxis política: “Aqui tem seu lugar a ideia da arte como reconstituição da natureza oprimida e implicada na dinâmica histórica” (ADORNO, 1992a, p. 152). Por meio da arte, os sujeitos da educação ampliariam a sua capacidade de reflexão e percepção crítica da realidade, assim como sua sensibilidade no processo de humanização.

Partindo dos pressupostos educativos da teoria estética de Adorno, buscamos discutir a possibilidade de articular a estética e as tecnologias na educação, tendo em vista que essas últimas são percebidas de maneira radicalmente diferente das velhas técnicas, pois agora vêm enlaçadas a imagens de mundo coletivamente partilhadas, som, escrita, espacialidade e intercomunicação, mimetizando significados, desvelando sintomas de uma sociedade hipertextualizada e hipersensibilizada, fugindo ao controle da linha de montagem, mas, ao mesmo tempo, gerando dispersão e hiperatividade nos sujeitos. Primeiramente, apresentamos o entendimento da arte e da tecnologia como formas de percepção do mundo e como parte da cultura experimentada pelos sentidos (marcada pelo entusiasmo pelos novos meios técnicos), num universo de situações inusitadas, que requerem uma educação para pensar e agir com autonomia e poder aprender de modo diferente. Em

seguida, analisamos em que medida a experiência formativa da arte, em plena era digital, pode surgir como recurso para desmistificar as tecnologias na educação pela reconstrução estética. O pano de fundo gira em torno da contradição dialética que propõe repensar a dimensão expressiva do saber educativo como uma obra inacabada – uma forma mimética de aprendizagem e, ao mesmo tempo, como um sintoma da razão instrumentalizada.

REPENSANDO A ARTE E AS TECNOLOGIAS

O tema da estética adorniana volta ao cenário sobretudo quando uma obra educativa repleta de tensões, como é o campo da virtualização tecnológica, enreda-se em autoilusões sociais (pureza da técnica como insuspeitado espaço de liberdade), representando meramente a pedagogização e a mecanização (incompreensão) da expressividade na formação cultural (ADORNO, 1992a). Nos moldes vigentes, a educação é mobilizada pelo paradigma objetivista do saber produtivo e homogêneo (um saber de vidro e estático na visão de mundo), que gera sujeitos solitários, para interferir tecnicamente com sucesso no controle padronizado dos conhecimentos. A educação torna-se cada vez mais instância legisladora da ação, resultando em atitudes frias, mecânicas e fragmentadas, reveladas nos limites da razão instrumental, sem sentido e significado para as relações humanas, retirando a capacidade de reflexão crítica do próprio sujeito enquanto agente de pesquisa e recriador de conhecimentos. Assim, a alteridade e o próprio diálogo autocrítico são negados porque a simples existência do outro é fonte de angústia e desvinculação. Nesse contexto, questionamos, com Adorno (1995), como pensar numa perspectiva de educação que permita fazer associações acerca da relação dialética entre a arte e a tecnologia, a comunicação e a informação, a objetividade, a subjetividade e a intersubjetividade. Para Adorno, esse tipo de coisa só seria possível mediante esforço espontâneo e interesse pela emancipação, a partir de uma visão integradora de mundos, como forma de enfrentar a separação entre o conhecimento racional e as sensibilidades, entre pensar e sentir, para que a formação seja ela mesma autoformação, atuando sobre a humanidade como um todo, e não agindo apenas nos indivíduos isolados. Afinal,

Os discursos habituais sobre a “mecanização” do homem são enganosos, porque o concebem como algo estático, que por “influências” de fora, através de uma adaptação a condições de produção a ele exteriores, sofre certas deformações. Mas não existe substrato algum dessas “deformações”, nenhuma interioridade ôntica sobre a qual mecanismos sociais atuariam de fora apenas: a deformação não é nenhuma doença no homem, e sim uma doença

da sociedade, que gera suas crias com aquela “tara hereditária”, que o biologismo projeta na natureza. (ADORNO, 1993, p. 201)

Com isso, Adorno denuncia que a anulação do indivíduo reflete o processo social, cuja meta de realização acontece pelo isolamento e falso sentimento de autossuficiência, que penetra a realidade. Adorno reconhece, pelo ponto de vista estético, as bases e as implicações dessa problemática, vendo na participação em manifestações culturais a possibilidade de uma realização plenamente humana. No entanto, essas manifestações da vida social exigem a reflexão sobre a experiência da vida danificada, porque podem contribuir para a alienação e retroalimentação da injustiça e da dominação, que envolve toda a ação e sociabilidade humana. Sendo assim, “só a estranheza é o antídoto para a alienação” (ADORNO, 1993, p. 81). Por tudo isso, manifestamos que, em plena era digital, ainda faz sentido pensar na experiência formativa da arte como expressão linguística e reflexão crítica sobre o próprio conteúdo contraditório e instável das formulações tecnológicas na educação. Mas como compreender, resistir e manter viva a dimensão expressiva da educação no âmbito arbitrário e instrumental das formas de pensar e ver o mundo?

As tecnologias contemporâneas produzem a passagem de um tempo com regras conhecidas a um mundo instável e incerto, cujas transformações exigem repensar constantemente as distintas formas de vida. Por essa via, as tecnologias representam a invenção de novas linguagens, práticas e possibilidades de ação em nossa forma de ser e conviver no mundo, pois ressaltam a prioridade da linguagem nos processos de constituição social. As tecnologias surgem como todas aquelas conversações nas quais inventamos novas práticas de vida e ferramentas para produzir novos sentidos para a ação pedagógica. De acordo com Gadamer (1993), o problema está no fato de que os processos técnicos e econômicos do mundo contemporâneo se tornam independentes dos processos políticos e democráticos, gerando domínio universal, relação de poder, conformismo e passividade, que tendem a submeter as singularidades e as diferenças culturais. Sob essa influência, a educação passa por um processo de indefinição, instaurado pelo descompasso entre, de um lado, o reconhecimento e as implicações das novas tecnologias no espaço educativo e, de outro, a dificuldade em problematizar e reconduzir as tecnologias pesquisadas às quebras de ordenação dos processos educativos de ressignificação de conhecimentos, porque a educação fica desprovida de seu caráter contraditório (das dimensões do outro e das diferenças), servindo à mercantilização reprodutiva da cultura presente. Segundo Goergen (1996, p. 23):

[...] a razão moderna que transformou o ser humano em mônada coisificada, regida, na sua forma de pensar, agir e de relacionar-se

com a natureza e seus similares, por uma normatividade utilitarista, positivizada cientificamente, continua servindo de parâmetro para a educação, a despeito das críticas.

Parece que as tradições culturais e históricas que condicionam as identidades pedagógicas à coerção funcional do estar produtor e produto tendem a ser mais fortes que a vontade racional de reconhecer o ser humano como livre e autônomo, vivendo assim uma falsa liberdade, pois, nessas condições, “meio e fim veem-se confundidos” (ADORNO, 1992b, p. 7). Podemos dizer que, efetivamente, o sujeito passa de agente e relógio do mundo, ou seja, de potencialmente criativo, a ser uma simples peça de engrenagem desse grande relógio, um simples executor do trabalho. O homem guiado pela certeza do conhecimento torna-se incapaz de recriá-lo e, nessa dissolução técnica com o mundo, o sujeito fica preso à sua própria razão instrumental aniquiladora de novas relações, metamorfoses e sensibilizações. As tecnologias como sintoma de nosso tempo revelam novas práticas de mediação pedagógica e invenção de linguagens, que sustentam diferentes possibilidades de ação, alterando drasticamente a própria natureza humana. Nesse contexto, a crítica adorniana (1992b) é direcionada ao primado da práxis social não refletida, tendo em vista que a própria teoria é uma tentativa de incorporação dialética da práxis, inscrita na experiência da materialidade histórica.

Nos últimos tempos, houve uma mudança da reprodução mecânica das tecnologias para as comunicações eletrônicas no mundo, em espaços de encontro como o Facebook,⁶ Instagram, Telegram, Twitter, Whatsapp (mas que também manifestam deficiências, por serem algo tranquilizante para tratar nossa solidão e falta de conhecimento, diria Zygmunt Bauman), num clima de pensamento positivo, de solidariedade em tempo real. Nesse momento, a linguagem como ferramenta criadora de realidades é o principal meio para articular os novos interesses no mundo, uma vez que as tecnologias são desencadeadoras de nossa transformação cultural, mas também correm o risco de domesticar a curiosidade e alienar a linguagem. Parafraseando Adorno (1995), poderíamos dizer que, para enfrentar uma sociedade alienada, urge sensibilizar e aproveitar a inteligibilidade do sujeito, que é potencializada no ato de resistência ao conformismo resignado e no processo de autorreflexão crítica, desencadeando uma experiência compartilhada na expressividade educativa das relações dos sujeitos com suas obras e seus contextos. A experiência estética potencializa encontros com o que é estranho e diferente (o outro que nos move), guiando esforços à reinvenção da própria formação cultural na pluralidade humana. Mas qual seria o problema dessas tecnologias da comunicação na educação? Tomando a perspectiva de Adorno, podemos dizer que as armas para a emancipação cultural podem também ser instrumentos para a alienação reificante e

6 Cabe notar que inicialmente a rede social Facebook foi idealizada em 2003 para fins de relacionamento, programada para ser um jogo entre os estudantes de Harvard, mostrando aos visitantes fotos dos mais atraentes. Hoje, esse artefato não é apenas um recurso arbitrário, anestésico e que preenche o tempo livre, aliviando uma rotina maçante de trabalho, mas surge como tensão de resistência intelectual e momento de realização da transformação cognitiva e expressiva, pois serve tanto a grupos de interesses (fechados em guetos homogêneos), como para fins revolucionários e críticos de democratização de informações e bens culturais. Também é motivo de muitas pesquisas na área da educação, com potencialidades de libertação social e de redenção pela arte, mas que não podem dissociar-se ou ignorar a crítica à indústria cultural, para não recair na falsa harmonia dada às condições objetivas sociais.

apassivada da condição humana. A partir das colocações e discernimentos de Adorno ante a experiência estética e trazendo-os para os tempos de virtualização tecnológica, refletimos que esta não possui uma essência diabólica em si (atendendo a uma panaceia universal), mas pode causar dependência cultural e letargia dos sentidos, algo mais severo que a mediação via reprodução tecnológica.

Tal reconstrução de sentido e significado desses artefatos culturais pode ser analisada sob a perspectiva do fetichismo da arte musical. Segundo Adorno (1996, p. 107), “talvez essa decadência ajude um dia a levar ao inesperado [...]. Mesmo a disciplina pode ser expressão de livre solidariedade, quando seu conteúdo for a liberdade”. Por essa visão, poderíamos repensar a virtualização tecnológica para além de qualquer valor imediato de formas isoladas, a qual nos torna, de certa forma, marionetes de seus resultados automatizados (tal qual a lógica do oráculo virtual Facebook, calculada em testes gratuitos e com conteúdos captados de uma verdade ilusória). A resistência e a potência da prática diária comunicativa com o desafio dos recursos tecnológicos na educação podem promover a real interação das tecnologias da comunicação em poder de reinvenção, reconhecimento e visibilidade crítica. Se o artista (professor) não tem obrigação de compreender a própria obra em sua totalidade, então precisa articular as inovações técnicas a partir do reflexo das condições sociais, o qual incorpora a dimensão estética de potência emancipadora (de um conteúdo crítico para a liberdade de expressão via tecnologia), manifestamente ativa e transformadora da realidade.

A educação como processo de sociabilidade e humanização é vital para a formação cultural, porque possibilita a conversação dos sujeitos no saber, no fazer e no conviver da vida, em que “atua a mesma força vital, criadora e plástica, que espontaneamente impele todas as espécies vivas à conservação e propagação do seu tipo” (JAEGER, 1995, p. 3). A educação não é uma propriedade individual, mas pertence à coletividade humana, visto que é um processo formativo desenvolvido pelos sentidos e significados inteligíveis, em conjugação com a apropriação de uma sensibilidade, que permite a percepção do saber do mundo na metamorfose do (re)aprender.

Desse modo, para resistir aos elementos de uma persistente instrumentalidade da razão no processo tecnológico, podemos repensar, em termos educativos, a sua utilização em conexão com os elementos críticos permitidos pela experiência estética.⁷ Por meio da estética, é possível problematizar os processos de aprendizagem na dinâmica interna das estruturas tecnológicas, para que não sejamos vítimas de um conhecimento apenas figurado na falsificação da situação existente ou na representação da vida. Adorno vê, nas formas abertas da arte moderna (expressividade do mundo), o empenho pela maioria (*Mündigkeit*) ou emancipação educativa dos esquemas de significação e das organizações

7

Teoria estética (obra publicada em 1970, um ano após a morte de Adorno) poderia ser chamada de uma concepção estética da razão, que implica pensar numa ancoragem mimético-estética, pois a dialética do conceito é imanente a toda experiência estética.

da tradição (as identidades tornaram-se mais fluídas e emancipadas das coerções), bem como uma resposta às totalidades de sentido tradicionais de unidade harmônica da obra de arte e do sujeito. A arte, para ele, é uma dimensão intrínseca à educação, pois é uma prática realizativa, de ação performativa, e por isso seus elementos expressivos desafiam a racionalidade formativa, recuperando o sentido autônomo e contraditório do aprender, projetando novas resistências e denúncias do mundo administrado, pela possibilidade de estabelecer rupturas em relação às formas habituais de percepção, que passam pelo crivo da (auto)crítica para resolver discrepâncias e contingências vitais.

O caminho da reflexão em Adorno é analisado, em sua dialética negativa do conceito (procura contornar o que não pode expor discursivamente) e em sua teoria estética (da competência cognitiva para a arte), como um processo que ressignifica a expressividade da arte enquanto potencialidade pedagógica que eleva a capacidade de pensar, aprender e problematizar a realidade social. Adorno busca entender por que a humanidade, ao invés de realizar seus potenciais de autonomia e liberdade, caminhou em direção contrária, da mesma forma como o progresso técnico e científico não veio acompanhado de plena realização humana e do progresso da formação (*Bildung*).⁸ Desse modo, compreendemos as possibilidades performativas da educação, através de uma revisão de sentidos da própria formação, problematizando as possibilidades estéticas que atualizam a educação em sua expressividade, na busca de fazer a leitura crítica do mundo.

Assim, num mundo tecnológico que aliena os sujeitos pelo imediatismo das informações, é tarefa do educador inserir o sujeito na experiência estética permissora da leitura crítica do mundo, para não recair na violência do progresso que domina a natureza e o sujeito. A experiência estética conforme proferida por Adorno, como possibilidade de resistência, pode oportunizar a utilização da tecnologia de forma livre e autônoma. Por meio da experiência artística, é possível educar sujeitos para se contraporem à lógica massificada presente nas mídias digitais, e desfrutar desses recursos como espaço dialético de denúncia e emancipação. Certamente, a ação educativa apresenta dificuldades em readaptar-se às novas condições tecnológicas de proliferação de informações dispersivas e esvaziadas de sentido crítico. Entretanto,

[...] na medida em que transformarmos nossas práticas em exercícios reflexivos e criativos e estivermos em abertura para a comunicação, tentando não apenas dominar as tecnologias virtuais como simples ferramentas, mas como maneiras de ensaiar novas experiências culturais, estaremos participando de um novo tipo de aprendizagem social, a aprendizagem interativa que mimetiza formas reais por meio das virtuais. (MARTINI, 2005, p. 20)

8

Bildung surge como um jogo de forças e dimensões do sujeito em relação com os outros para desenvolver-se, significando ao mesmo tempo educação, formação humanística de valores e o comportamento pelo qual conduzimos nossas relações sociais. É um modelo alternativo de emancipação política pela razão livre e (auto)formativa que atua sobre a vida humana. Cf. SUAREZ, Rosana. Notas sobre o conceito de *Bildung* (Formação Cultural). *Kriterion: Revista de Filosofia*, Belo Horizonte, v. 46, n. 112, dez. 2005.

Benjamin (1969) aborda a obra de arte na era da reprodutibilidade técnica e lança um olhar sobre como as percepções humanas no mundo mudaram não só por causa da natureza, mas também como consequência de fatores contingentes da evolução técnico-científica. Para o autor, a arte tem razão de ser quando consegue deixar em aberto um complexo de interpretações que desnaturalizam a realidade. Em vários momentos, identifica:

[...] uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem. [...] Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? [...] Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie. (BENJAMIN, 1994, p. 115)

As tecnologias não podem se constituir um fim em si; caso contrário, tornar-se-ão apenas mais um meio de massificação e de ocupação despreocupada, que não causa espanto nem reflexão. Com a possibilidade de computadores interligados e trabalhando simultaneamente, os sujeitos capacitam sua formação e se comunicam por estímulos, transmissão e *feedback*, com implicações diretas no que pensamos, sentimos e agimos. As tecnologias devem, portanto, ser exploradas por posturas questionadoras, possibilitando a aprendizagem na multiplicidade de linguagens e de interações, não no igual ou idêntico. Tal é o que a experiência estética proposta por Adorno pode proporcionar no uso midiático: uma aprendizagem comunicativa por meio de uma racionalidade interpretativa e resistente à conformação e à adaptação automatizada. Não se trata de uma vivência artística de cunho emocional apenas, mas de uma experiência crítica capaz de reconhecer, no universo de informações e relações, a possibilidade de diálogo libertador. É uma experiência estética reflexiva, que difere da experiência de cunho apenas emocional permitida pela arte. Ou seja, a arte entendida como possibilidade de negação das relações estanques e reificadas.

Diante do contexto tecnológico atual, em que a maior parte das pessoas estão conectadas, a escola não pode ficar fora do seu tempo e ignorar os recursos midiáticos de comunicação social; caso contrário, ela contribuirá para a utilização alienada desses espaços, não se servindo da potencialidade de uma aprendizagem de autoria coletiva. Entendemos que a escola precisa utilizar esses recursos como possibilidade de formação para a resistência social, como espaço de movimento dialético que permite a reconciliação da experiência crítica e reflexiva. Desse modo, estará cumprindo o seu compromisso de emancipação social, por meio da autorreflexão de sua arte, reinventando, assim, as linguagens tecnológicas na educação.

No limite da instrumentalidade, a liberdade tão almejada só passa a ser possível, na ótica de Adorno (1995), se o pensamento for autorreflexivo e capaz de revitalizar a formação crítica dos sujeitos. Ao compreenderem a lógica instrumental presente nas tecnologias midiáticas que definem critérios de ação e comunicação, os sujeitos terão condições de desfrutar dos espaços de interação e informação, mediando a própria constituição subjetiva da realidade com discernimento formativo.

O estranhamento do sujeito com relação à realidade promovida pela indústria cultural está na experiência estética que contém no seu interior conteúdos sujeitos a novas interpretações, no esforço contínuo de abrir espaços para a ação enquanto linguagem crítica, sensível e criativa de construção da reflexão, que não é própria da racionalidade instrumental. A arte promove uma ação educativa de fazer com que os sujeitos se percebam em todos os sentidos e se reconheçam como singulares, criadores e diferenciados.

A recuperação do processo formativo que religa autonomia e contingência corresponde a uma educação crítica e tendencialmente subversiva do aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro diferenciado. Adorno pauta sua crítica na impossibilidade de as pretensões de racionalidade absorverem a totalidade do real, tomando uma inflexão próxima ao pensamento de Benjamin, ao se preocupar com o papel da arte na transformação da consciência histórica.

Dessa forma, a relação com a tecnologia deve diferenciar-se da rapidez do consumo e da maquinaria do mundo, pois os modelos predefinidos dos sistemas operacionalizadores do ensino controlam o tempo e impedem a imaginação necessária ao próprio agir formativo. Há uma paradoxal confiança adorniana (1992b) na relação dialética da experiência crítico-formativa, uma vez que as categorias técnica e expressiva, teoria e práxis, estão relacionadas às condições históricas. Segundo Adorno (1992b, p. 203), “o sujeito devolvido a si mesmo, separado do seu outro por um abismo, seria incapaz de ação”, pois o bloqueio da experiência formativa faz com que a prática seja “danificada e, por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada”. De acordo com Tiburi (2005, p. 200):

[...] a importância da arte para a autocrítica da teoria reside no fato de que esta seria a face denunciatória de uma injustiça feita à natureza e condensada na teoria e na racionalidade, que absolutiza o conceito e condena a verdade a um aparecer previamente estabelecido, oposto frontalmente ao aparecer da arte.

A arte apresenta resistência à objetificação adotada pelo conceito pedagógico, bem como possibilita, no elemento expressivo, o caráter

autoformativo e libertador da educação, que a razão instrumental reprimiu. A arte é autônoma e tem um caráter ambíguo exatamente porque tenta se assemelhar à realidade, fazendo-se diferente, sendo aparência e denúncia da realidade (criticando a própria sociedade a que tenta se assemelhar). O desenrolar de uma educação como experiência formativa pressupõe o reconhecimento do sentido da expressividade da arte na pluralidade conceitual, na contradição das formas de vida e no reconhecimento da alteridade pedagógica. A educação torna-se vazia e sem sentido quando não são preservados o exercício da crítica estética e a capacidade de problematizar o mundo, para contrapor os limites da formação tecnológica acelerada, em favor de uma reeducação linguístico-expressiva. Para efeito de qualificação da argumentação, percebe-se que a reconstrução da ação pedagógica como esfera de valor estético-expressivo conectado ao âmbito complexo da evolução das imagens e linguagens do mundo não deve excluir a hipótese de ser analisada como um processo mimético de aprendizado. Isso porque o reduto do comportamento mimético é onde o “sujeito expõe-se ao seu outro”, trazendo à luz as especificidades do objeto (não pela sua assimilação ou redução), para fazê-lo falar através da linguagem mimética e do conteúdo expressivo das obras de arte (ADORNO, 1992a, p. 89). Esse posicionamento traz reflexos divergentes, pois a dimensão estética, segundo as palavras de Adorno (1992a, p. 501), “mostra antes que, até hoje, nenhuma racionalidade foi total, nenhuma foi em pleno benefício dos homens, das suas virtualidades, da natureza humanizada”.

Na escola, as tecnologias digitais, como mais uma mercadoria inserida no contexto da indústria cultural, prometem oferecer um ensino organizado, prático e racional. Mas fragmentar o conhecimento pela mera informação (enquanto comunicação abstrata, separada da relação intersubjetiva) incapacita o sujeito de compreendê-lo de maneira global, incluindo pensar sobre as causas, os processos, as linguagens, as consequências, os contextos de nosso ser em diálogo. A quebra da visão de totalidade impede a ação reflexiva de uma educação emancipadora que permite conduzir com dignidade o próprio conhecimento e os canais de comunicação da cultura. O choque entre as possibilidades oferecidas pelas tecnologias, diante do caráter incerto e frágil das fronteiras do conhecimento (efeito combinado das tecnologias da informação, redes, biotecnologias, nanotecnologia), e as lógicas da moeda e do poder vai continuar causando conflitos, em termos tecnocientíficos, como processo de desumanização. Contudo, a estética é essencial para que o jogo da compreensão seja construído através da navegação eletrônica daquele que a experimenta, provocando um estado de busca pelo saber e abrindo caminho para o inesperado e o diferente, que podem vir a ser um movimento para novos sentidos da aprendizagem. As artes levam-nos à dimensão estética da existência e, conforme o adágio que

diz que a natureza imita a obra de arte, elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente, a tratar problemas na experiência de reeducação interfronteiras que interliga saberes criativamente. Para atuar em termos de experiência compartilhada, as pessoas precisam de liberdade dos vínculos meios-fins, pois o objetivo não é só o conhecimento, ou a ocupação despreocupada, mas a resistência à massificação e à reificação humana. A ação educativa numa perspectiva estético-expressiva teria o mérito de abrir possibilidades de interpretação de tendências, um espaço alternativo para diferentes perspectivas de olhar para a realidade, bem como um movimento crítico de construção de intersubjetividades (reconhecimento do outro nas sutis matizes de diferenças e singularidades).

EDUCAÇÃO: O ÚLTIMO REDUTO DA ARTE?

A experiência estética possibilita o entrelaçamento de mito e racionalidade, atribuindo novos sentidos para a própria racionalidade (TREVISAN, 2000). Nesse sentido, a racionalidade da ação educativa passa a ser compreendida como uma racionalidade de potencial expressivo, articulada aos elementos estético-formativos, em contraposição a uma razão apenas técnico-instrumental. Nesse processo, a racionalidade estética abre possibilidades aos professores para despertarem novas aprendizagens e criarem obras de arte verdadeiramente concretas e enraizadas nos elementos da realidade, antagonistas da cultura industrial e da manipulação, para pensarem mais severamente sobre as correlações em termos de integração técnica, enquanto algo produzido na união de ação e reflexão pedagógica (ADORNO, 1992a). Essa ideia se alinha ao que Adorno (1992a, p. 542) chama de multiplicidade de objetos, que é despertada pelo próprio comportamento estético em seus choques e contradições, a saber: “porque o elemento enigmático da arte se articula apenas nas constelações de cada obra em virtude dos seus procedimentos técnicos é que os conceitos são não só a dificuldade de sua decifração, mas também a sua oportunidade”.

Trata-se de indicar a noção de expressividade como a linguagem da obra de arte que pode proporcionar uma recuperação do potencial formativo das tecnologias nos processos educacionais. A educação percebida na expressividade da estética recupera a base comunicativa do conceito de formação, conforme defende Habermas (1992, p. 119):

A experiência estética não renova apenas as interpretações das necessidades, à luz das quais percebemos o mundo; interfere, ao mesmo tempo, também nas explicações cognitivas e expectativas normativas, modificando a maneira como todos esses momentos remetem uns aos outros.

Somando-se a isso, Adorno considera que a arte não é exatamente oposta ao pensamento sistemático, mas oferece-lhe um modelo de recepção sensível à desconstrução da teoria pela arte; no entanto, permanece irrealizável em sua plenitude, pois continuará a viver dentro de seu outro (na arte).

Para Adorno (1992a), uma realidade que não se oferece como total a quem procura conhecê-la mantém apenas vestígios e ruínas de que um dia venha a se tornar uma realidade correta e justa. O autor compreende a crítica social marxista a partir do domínio da estética, formando assim o *medium* do processo de autoconstituição humana, como possibilidade de repensar o nosso tempo para transformá-lo. O legado adorniano na análise da transformação histórica da subjetividade está colocado “em cena para além dos termos da crise do sujeito existencial” (TIBURI, 2005, p. 124). Mas é no campo do heterogêneo que a dialética negativa adorniana leva o conceito ao encontro do seu elemento ético-estético na dinâmica da educação após Auschwitz. A partir do enfoque estético, anuncia um novo sentido da formação (enquanto expressão pela imaginação de nosso aprender o mundo pelas sensações), assinalando, no horizonte formativo, a compreensão da própria educação na totalidade da vida sensível. Adorno (1993, p. 69) defende que o processo de constituição humana é caracterizado pelas diferenças e pressupõe elementos emocionais, pois “o conhecimento se dá numa rede onde se entrelaçam prejuízos, intuições, inervações, autocorreções, antecipações e exageros, em poucas palavras, na experiência, que é densa, fundada, mas de modo algum transparente em todos os seus pontos”. Tal conhecimento é atravessado por marcas sociais, estéticas, éticas, técnicas, políticas, conjugando em sua estrutura um certo sentido formativo.

Adorno (1992a) vê na formação estética uma via de refúgio e reflexão diante de um mundo imperfeito (mundo da imersão na cultura industrializada, da incompreensão da arte e do estreitamento da cultura em semicultura),⁹ uma práxis socialmente apresentada como antítese da sociedade, para a revolução da própria vida, através do conectar-se às outras obras no processo social que pode ser decifrado na mediação técnica da arte (em devir formativo). Nesse contexto é que surge a possibilidade de repensar as tecnologias na educação do ponto de vista do empobrecimento das formas de produção e recepção, através da reconstrução estética de seus usos na educação, transformando seus afastamentos do contexto vital em novas possibilidades de interação social.

Talvez o potencial crítico da arte interligado com a tecnologia na educação estaria, para Adorno, na reflexão crítica e na capacidade de expressão do inusitado e do inventivo. Na cultura de massas, o sujeito se torna alienado e descartável e, de certa forma, converge para a uniformização da percepção e da linguagem. Daí que o que está em jogo no significado da arte e da tecnologia são as ressonâncias e as reconstruções, a

⁹ Para aprofundamento da questão, ver: ADORNO, Theodor W. *Teoria da semicultura*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. São Carlos: Editora UFSCar, 1992.

partir de seu próprio movimento mimético, ou seja, da relação intersubjetiva que se estabelece na singularidade da própria experiência social. Segundo Adorno, a arte torna-se social (reconhecimento do apreender na relação do sujeito com o mundo) no momento em que adota uma postura eminentemente crítica, contraditória e autônoma, superando a ingênua instrumentalidade e os efeitos nefastos de relações destituídas da capacidade de reflexão sobre o acúmulo de informações.

Adorno (1992a) busca na obra de arte uma via alternativa para enfrentar as “ilusões” da identidade (conceito petrificado daquilo que define as coisas), sem renunciar ao próprio conceito. Em Adorno (1992a), a experiência estética reside na exposição do sujeito ao impulso mimético, que traz a promessa de uma felicidade sem poder, sem instrumentalização, porque não se traduz na imitação, mas se amplia, inclusive, na racionalidade da própria obra de arte. Para Barbosa, “A mimesis significa, portanto, a força da expressividade da racionalidade imanente à própria configuração da obra de arte” (1996, p. 59). No mimético, está em jogo a autorreflexão da racionalidade na dinâmica de imbricação entre razão e sensibilidade, empatia e imitação, pensamento e corpo, sujeito e objeto, dependência e autonomia, arte e técnica, como consciência de inacabamento humano e capacidade de reinventar o mundo, que não anula as diferenças linguísticas e a necessidade de crítica e problematização pedagógica.

A tentativa de resgate do elemento expressivo da razão e o próprio desenvolvimento de instâncias críticas, sensíveis e emancipatórias tornam-se possíveis mediante uma práxis pedagógica comprometida com a formação de sujeitos artísticos que saibam interpretar o mundo com o fortalecimento da intersubjetividade, para fazer frente às perturbações do mundo globalizado, com seus imperialismos e injustiças sociais. A própria expressividade tem reconhecimento explícito na objetividade social, constituinte do humano, que motiva o olhar e realiza o diagnóstico da época, marcado pela dominação cultural planejada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação aponta que, para enfrentar uma sociedade baseada no mito da produtividade (que precisa de sujeitos pela metade, fiéis executores, diligentes reprodutores, dóceis instrumentos sem vontade própria), são necessários impulsos revisionistas dos movimentos conceituais e artísticos, bem como agentes criativos e transformadores, que saibam usar sua imaginação, sua sinceridade, sua autenticidade, sua espontaneidade para atuar no mundo em termos de reconstrução técnico-estética. Nos desafios de teor formativo sobre a estética, está implícita a capacidade de “reaprender a educar”, associada à aprendizagem

permanente e à possibilidade de repensar e transformar a realidade, em relação com o outro na multiplicidade própria da vida.

A arte hoje ressurgue como possibilidade de ação, manifestação, indignação e proposição diante das ações superficiais de uma cultura massificada e resistente à própria comunicação e à experiência estético-performativa. Essa consideração está muito além do abstracionismo pedagógico e de uma postura passiva ou receptora de ensino, mas inova intersubjetivamente, recupera o entusiasmo do agir pedagógico e perturba expressivamente a rotina docente, como um círculo de cultura (diria Freire) e de mudança. A defesa é de um sujeito participativo, reconstrutivo, que aprende com a multiplicidade de desafios e busca a autonomia decisiva na experiência estética, de integração do outro na esfera pública aberta de diálogo com outras autonomias na unidade de contrários, para além de sagacidades individuais. As tecnologias da comunicação não dispensam os sujeitos da força libertadora da reflexão e de um pensamento insatisfeito (de espanto), ligado ao diálogo com a práxis vital e a arte, como um impulso para a alteridade.

Desse modo, entendemos que os campos de conhecimento da linguagem da arte contêm elementos que subsidiam processos pedagógicos de reconhecimento estético necessário à formação e à reelaboração dos recursos tecnológicos. A arte pode contribuir para desinstalar conceitos fixos, impostos, deixando aparecer a imagem em movimento, efeitos das rupturas e descontinuidades de linguagens. Com Adorno, apostamos numa concepção de formação crítica que propicie elementos de integração artística e propositiva dos artefatos tecnológicos digitais à prática educativa, que hoje trazem itinerários e incursões para descolonizar e desalienar a reflexão sobre a conexão socialmente reconhecida. É preciso avançar no sentido de tecer um diálogo mais efetivo sobre os elementos e contradições de aprendizagem que as linguagens expressivas veiculadas pelas tecnologias digitais trazem e despertam. Em vista disso, manter o aspecto heterogêneo das tecnologias na educação como algo de natureza estética – radicalmente outro – mantém uma resistência ao imediato como contraponto ao caráter totalizante das amarras do mercado em sua lógica utilitarista e paralisante do aprender social. Por conseguinte, viabiliza o diálogo multicultural de correlação dialética entre as mudanças dos objetos, a alteridade e a pluralidade humana, de forma que a educação possa reaprender os diferentes sentidos do processo formativo pela dimensão crítico-estética com força propulsora para pensar a realidade movente.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. *Teoria estética*. Tradução de Artur Mourão. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 1992a.
- ADORNO, Theodor. Anotações sobre teoria e prática. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. *Quatro textos clássicos*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. São Carlos: UFSCar, 1992b. Publicação interna.
- ADORNO, Theodor. *Minima moralia: reflexões a partir da vida danificada*. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1993.
- ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor. O fetichismo na música e a regressão na audição. In: ADORNO, Theodor. *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova cultural, 1996. p. 65-108.
- ADORNO, Theodor. *Dialética negativa*. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- BARBOSA, Ricardo C. *Dialética da reconciliação: estudo sobre Habermas e Adorno*. Rio de Janeiro: Uapê, 1996.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte no tempo de suas técnicas de reprodução. In: BENJAMIN, Walter; ADORNO, Theodor; GOLDMAN, Lucien. *Sociologia da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969. v. 4.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 114-119.
- GADAMER, Hans-Georg. *Elogio de la teoría: discursos y artículos*. Tradução de Anna Poca Casanova. Barcelona: Península, 1993.
- GOERGEN, Pedro L. A crítica da modernidade e a educação. *Pro-posições*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 5-28, jul. 1996.
- HABERMAS, Jürgen. Modernidade: um projeto inacabado. In: ARANTES, O.; ARANTES, P. *Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MARTINI, Rosa Maria F. Reencantar a ação educativa, um empreendimento possível? *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 2, p. 15-21, jul./dez. 2005.
- TIBURI, Márcia. *Metamorfose do conceito: ética e dialética negativa em Theodor Adorno*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.
- TREVISAN, Amarildo Luiz. *Filosofia da educação: mimesis e razão comunicativa*. Ijuí, Editora da Unijuí, 2000.

ELAINE CONTE

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS –, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; professora do Centro Universitário La Salle – Unilasalle –, Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil
elaine.conte@unilasalle.edu.br

CÁTIA PICCOLO VIERO DEVECHI

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil; professora da Universidade de Brasília – UnB –, Brasília, Distrito Federal, Brasil
catiaviero@gmail.com

ARTIGOS

EDUCAÇÃO ESTÉTICA, CINEMA E ALTERIDADE

ANANDA VARGAS HILGERT • ROSA MARIA BUENO FISCHER

RESUMO

Neste artigo discutimos as relações entre educação e alteridade, a partir de uma pesquisa com universitários estrangeiros, convidados a debater filmes brasileiros em situação de sala de aula. Com base em pensadores como Alain Badiou, Carlos Skliar e Julia Kristeva, descrevemos os modos pelos quais as narrativas mobilizaram os jovens, em torno da complexa questão do “olhar do estrangeiro” e da relevância desse tema para a educação. Tratamos das expectativas do aluno estrangeiro, diante de uma cultura distinta das sua, quando em contato com narrativas audiovisuais produzidas no Brasil. Nas conclusões, trazemos novas questões suscitadas pelo trabalho com os alunos, as quais focam o tema da formação ético-estética, implicada na experiência com o cinema e com a alteridade.

CINEMA • CULTURA • ÉTICA • EDUCAÇÃO ESTÉTICA

AESTHETIC EDUCATION, CINEMA AND OTHERNESS

ABSTRACT

In this paper we discuss the relationships between education and otherness based on a survey carried out with foreign students invited to discuss Brazilian films in a classroom situation. Based on thinkers such as Alain Badiou, Carlos Skliar and Julia Kristeva, we describe the ways in which narratives mobilized young people around the complex issue of the “vision of the foreigner” and its relevance for education. We discuss the expectations of the foreign student regarding a culture different from theirs, when in contact with audiovisual narratives produced in Brazil. The conclusions bring new issues based on the work with the students, which focus on the theme of ethical and aesthetic education, raised by the experience with the film and with otherness.

CINEMA • CULTURE • ETHICS • AESTHETIC EDUCATION

ÉDUCATION ESTHÉTIQUE, CINÉMA ET ALTÉRITÉ

RÉSUMÉ

Cet article aborde les rapports entre éducation et alterité à partir d'une recherche menée auprès d'étudiants étrangers invités à discuter des films brésiliens en salle de classe. Ayant recours à la pensée d'Alain Badiou, Carlos Skliar et Julia Kristeva sont décrites les modalités selon lesquelles ces narratives mobilisent les jeunes sur la question complexe du "regard étranger" et la pertinence de ce sujet pour l'éducation. Sont examinées les attentes des étudiants étrangers, aux prises avec une culture qui n'est pas la leur, lorsqu'ils sont confrontés à des narratives audiovisuelles produites au Brésil. En conclusion le travail avec les étudiants permet d'avancer des nouvelles questions concernant la formation éthique et esthétique qu'apporte une expérience avec le cinéma et l'alterité.

CINÉMA • CULTURE • ETHIQUE • ÉDUCATION ESTHÉTIQUE

EDUCACIÓN ESTÉTICA, CINE Y ALTERIDAD

RESUMEN

En este artículo se analiza la relación entre la educación y la alteridad, a partir de una investigación realizada con estudiantes extranjeros, invitados a debatir películas brasileñas dentro de las clases. Sobre la base de pensadores como Alain Badiou, Carlos Skliar y Julia Kristeva, se describen las formas en que las narrativas movilizaron a los jóvenes alrededor del complejo tema de "la mirada del extranjero" y la importancia de este tema para la educación. Nos ocupamos de las expectativas de los alumnos extranjeros frente a una cultura distinta de la propia, al entrar en contacto con las narrativas audiovisuales producidas en Brasil. En las conclusiones se ofrecen nuevas cuestiones planteadas por el trabajo con los alumnos, que se centran en el tema de la formación ético-estética, implicada en la experiencia con el cine y con la alteridad.

CINE • CULTURA • ETICA • EDUCACIÓN ESTÉTICA

NO PRESENTE ARTIGO, ESTABELECEMOS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E ALTERIDADE, A partir de situações de sala de aula, em que jovens estrangeiros viveram uma experiência muito particular com narrativas do cinema brasileiro. Apresentamos, inicialmente, o contexto da situação pedagógica em jogo, bem como tópicos do referencial teórico com o qual discutimos os dados do estudo. A seguir, selecionamos um dos filmes vistos pelos alunos e procuramos expor em que medida aquela narrativa mobilizava os jovens em torno da complexa questão do “olhar do estrangeiro” e da relevância desse tema para a educação. Depois, abordamos um dos dados básicos da pesquisa, relativo à expectativa do aluno estrangeiro, diante de uma cultura distinta da sua, particularmente quando em contato com narrativas audiovisuais produzidas no Brasil. No tópico seguinte, trazemos para o debate mais um filme e o modo como a maioria dos estudantes mostrou o desejo de que a narrativa cinematográfica funcionasse como “moralizadora”. Por fim, novas perguntas são postas, movidas pelo tema da formação ético-estética, implicada na experiência com o cinema e com a alteridade.

EDUCAÇÃO E ALTERIDADE: O ESTRANGEIRO E A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM O CINEMA

Eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil.

Minha experiência maior seria ser o outro dos outros: e os outros dos outros era eu. (LISPECTOR, 1999, p. 23)

Clarice Lispector nos convida a pensar sobre o “eu” e o “outro”, numa radical relação de alteridade. Ela nos convida a pensar em caminhos de não fixidez de posições, de modo a nos concentrarmos nas singularidades dos encontros, na complexa imprevisibilidade do outro. Perguntas relevantes emergem daí: o que acontece quando entramos em contato com aquele que, *a priori*, seria totalmente diferente de nós? O que nos sucede quando diante do estrangeiro? Que possibilidades de pensar a experiência com a alteridade, num encontro como esse?

O contexto particular aqui discutido diz respeito a uma disciplina sobre cinema brasileiro, do Programa de Português para Estrangeiro – PPE – da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.¹ Os dados utilizados derivam da experiência de uma sala de aula cujos alunos, em sua totalidade, eram estrangeiros (de diversos países, como China, Coreia, Itália, Venezuela, França, etc.) morando no Brasil; no caso, tratava-se de um grupo dedicado a estudar aspectos da Língua Portuguesa, a partir de narrativas cinematográficas.

Exatamente por se tratar de uma “aula de cinema”, a pesquisa ocupou-se, de modo particular, em promover uma espécie de deslocamento quanto ao conceito de alteridade e à nossa relação com o “o outro”, associado a uma experiência estética. A análise da relação brasileiros-estrangeiros é pensada a partir da visão do cinema como uma peculiar situação filosófica, como diz Alain Badiou (2004); ou seja, tratamos o cinema como algo que, de alguma forma, propõe certas rupturas, valoriza o acontecimento e, em suma, nos coloca em contato com “o outro”. Traçamos, também, relações entre os estudos sobre imagem, de Didi-Huberman (2010), e as ideias sobre estrangeiro, expostas por Julia Kristeva (1994) no livro *Estrangeiros para nós mesmos*.

O material empírico, a partir do qual foram feitas as discussões aqui apresentadas, consiste basicamente em notas de campo e textos escritos pelos alunos, ao longo de quatro semestres de curso, além das respostas a um questionário (em 2012 e 2013). Uma pergunta principal conduziu nosso estudo: afinal, o que acontece com nossas expectativas sobre o outro, quando temos com ele alguns meses de convivência? E, além disso, em que medida tais “pré-visões” sobre o estrangeiro sofrem alguma mutação, se nossa relação com esse outro envolve a mediação do cinema? Podemos adiantar, desde agora, que a análise desse *corpus* permitiu perceber a complexidade das ações relacionadas a “conhecer o outro” e que isso não se dá de forma tão simples, clara e pacífica, como talvez poderíamos esperar. As perguntas se multiplicam: será possível nos relacionarmos com o outro, desprendendo-nos de nós mesmos? O

1 O PPE é vinculado, como projeto de extensão, ao Curso de Letras da UFRGS. Propõe-se a atender a alunos estrangeiros, que vêm ao Brasil para estudar em diversos cursos, numa ação de intercâmbio; esses estudantes, em geral, precisam de apoio na aprendizagem do Português. Assim, o PPE se organiza em vários níveis, do Básico I ao Avançado, com disciplinas de literatura brasileira, produção textual, canção brasileira, cinema brasileiro, entre outras.

que acontece quando esse outro é colocado em questão pelo cinema e pelo colega estrangeiro, na situação de sala de aula?

Para Alain Badiou (2004, p. 56, tradução nossa), o cinema é “uma nova maneira de fazer existir o outro”;² e é a partir dessa afirmação que desenvolvemos nosso estudo sobre o tema da alteridade no cinema – particularmente sobre o cinema brasileiro, visto pelo olhar do estrangeiro. “O cinema exige o outro”; a experiência com o cinema nos coloca necessariamente diante do outro (BADIU, 2004). A partir dessa sugestiva e rica elaboração do filósofo francês, encadeia-se uma série de perguntas: Como se dá a relação com o outro no cinema? Como tal relação acontece dentro de uma sala de aula de cinema brasileiro, para um grupo de estrangeiros que fazem intercâmbio no Brasil? Qual a experiência desses alunos diante do cinema brasileiro? O que eles buscam naquelas narrativas e como direcionam seu olhar? Enfim, como a mistura de culturas, olhares, opiniões, sentimentos, linguagens e línguas coloca em funcionamento a alteridade na experiência com o cinema?

No intuito de problematizar tais questões, analisaremos, especificamente, as respostas ao questionário aplicado aos alunos estrangeiros (sobre suas ideias e expectativas em relação ao cinema brasileiro) e, ainda, observações nascidas de dois debates de sala de aula, provocados pelos filmes *Durval Discos* (2002) e *O homem que copiava* (2003).

Segundo Badiou (2004), o cinema seria uma arte de massa, o que, para ele, constitui-se de imediato como um paradoxo. O autor chega a essa conclusão em função de outra ideia maior: a de que o cinema interessa à filosofia, constituindo-se, de fato, como uma experiência filosófica. Para ele, cinema e filosofia estão intimamente relacionados: “o cinema transforma a filosofia”³ (BADIU, 2004, p. 23, tradução nossa). Para desenvolver essa ideia, o autor elabora três argumentos principais. O primeiro aponta que a filosofia diz respeito à produção de um pensamento sobre tomar decisões, escolher um lado diante do paradoxo e defendê-lo: “uma situação filosófica é o momento em que deixamos clara nossa escolha, uma escolha de existência ou de pensamento”⁴ (BADIU, 2004, p. 24, tradução nossa). Quanto ao segundo argumento (sobre a distância entre poder e verdade, poder e pensamento), Badiou (2004, p. 25) cita o episódio da morte do matemático Arquimedes, mencionando que poder do Estado e criação existem como instâncias opostas e, portanto, para ambas não poderá haver uma mesma medida, uma “medida comum”; cabe à filosofia esclarecer o que se passa quando estão simultaneamente em jogo essas instâncias. Já uma terceira dimensão da filosofia seria a de pensar o acontecimento, as mudanças, aquilo que foge da ordem do comum, do ordinário; nas palavras de Badiou (2004, p. 27, tradução nossa), trata-se de “esclarecer o valor da exceção, o valor do acontecimento, o valor da ruptura”.⁵ Na esteira dessa argumentação,

2
No original: “una nueva manera de hacer existir lo otro”.

3
No original: “el cine transforma la filosofía”.

4
No original: “una situación filosófica es el momento en que esclarecemos una elección, una elección de existencia o de pensamiento”.

5
No original: “esclarecer el valor de la excepción, el valor del acontecimiento, el valor de la ruptura”.

Badiou (2004) afirma que um filme poderá operar também na condição de uma situação filosófica, proporcionando a produção do pensamento.

Na medida em que vemos o cinema como provocador de uma situação filosófica, estamos afirmando, com Badiou, que se trata, numa boa narrativa fílmica, de operar com escolhas, escolhas existenciais; há que se enfrentar a distância entre espaços de poder e espaços de criação; há que se viver e experimentar a vida como acontecimento (BADIOU, 2004, p. 30). Portanto, com base ainda no autor, pensamos aqui o cinema diante de um juízo axiomático, “que pergunta sobre quais são os efeitos deste ou daquele filme para o pensamento” (BADIOU, 2002, p. 111). Mas, sobretudo, pensamos o cinema como uma radical experiência de alteridade:

O cinema nos apresenta o outro no mundo, em sua vida íntima, em sua relação com o espaço, em sua relação com o mundo. O cinema amplifica enormemente a possibilidade de pensar o outro, de tal maneira que, se a filosofia é o pensamento do outro, como diz Platão, então [pode-se dizer que] há uma relação entre a filosofia e o cinema.⁶ (BADIOU, 2004, p. 56, tradução nossa)

Colocar-se radicalmente em (e por dentro) uma experiência de alteridade exige necessariamente um deslocamento do eu para o outro, um novo pensamento sobre si mesmo e sobre o “estrangeiro”. Importante sublinhar que esse outro só existe porque está, ao mesmo tempo, dentro e fora do “eu”; vive em permanente contraste com o nosso “eu”; é constantemente ressignificado e inscrito no “eu”.

Discutimos aqui o problema da alteridade como algo inerente à relação com o cinema, uma vez que, nesse tipo de narrativa e de criação, estará sempre em jogo uma forma de experiência ética e estética de olhar o outro, de olhar com o outro. Nesse sentido, a presença do outro não se daria apenas em termos de exclusão ou inclusão, como as duas únicas possibilidades de relação de alteridade. Tratamos de um outro que está no olhar, que integra intimamente a experiência de sair de si e de trazer o mundo (ou trazer o outro) novamente para dentro de si. Falamos, assim, da atitude de se deixar levar pelo outro, pela assustadora experiência de caminhar pelo desconhecido. Esse outro pode ser entendido como o estrangeiro, aquele que “habita em nós: ele é a face oculta da nossa identidade” (KRISTEVA, 1994, p. 9):

Viver com o outro, com o estrangeiro, confronta-nos com a possibilidade ou não de ser um outro. Não se trata simplesmente, no sentido humanista, de nossa aptidão em aceitar o outro, mas de estar em seu lugar — o que equivale a pensar sobre si e a se fazer outro para si mesmo. (KRISTEVA, 1994, p. 21)

6

No original: “El cine nos presenta lo otro en el mundo, nos lo presenta en su vida última, en su relación con el espacio, en su relación con el mundo. El cine amplifica enormemente la posibilidad de pensar lo otro, de tal manera que si la filosofía es el pensamiento de lo otro, como dice Platon, entonces hay una relación entre la filosofía y el cine”.

Quem é o “eu” e quem é o “outro”, o estrangeiro, depende do olhar, depende de quem vê, de quem é visto. Nesse sentido, podemos dizer que tal relação de alteridade com o cinema se dá duplamente: não só vemos o filme, mas ele também nos olha. Isso acaba por complexificar fortemente o papel do “eu” e do “outro”: “quando vemos o que está diante de nós, por que uma outra coisa sempre nos olha, impondo um em, um dentro?” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 30).

O cinema e o confronto com o outro se dá na experiência, no acontecimento. O contato inevitável com o estrangeiro no cinema tem o caráter filosófico do qual fala Badiou (2004), de acontecimento e de encontro entre distâncias. Há, nesse acontecimento filosófico, uma desconstrução do “eu” a partir do “outro”, que impõe um jogo de proximidade e distanciamento. Essa rica experiência faz com que eu me reconheça no outro e, ao mesmo tempo, que eu reconheça o outro em mim. Supomos, no interior dessa discussão, que a experiência da (e com a) alteridade no cinema pode ocorrer de forma muito intensa: ver um filme e ser olhado de volta por aquelas mesmas imagens é o que caracteriza a potência de tal acontecimento.

Cabe, no entanto, “complicar” nossas próprias afirmações, como o faz Fabiana Marcello (2008, p. 17):

Tudo que vemos, ou melhor, qualquer coisa que vemos, efetivamente, nos olha? Creio que aquilo que efetivamente nos olha – ou melhor, aquilo que tem a potência de nos olhar com mais intensidade, portanto, de nos mobilizar mais violentamente – talvez seja aquilo que menos “volume” detenha, e conseqüentemente, para nosso desespero ou satisfação, mais “vazios” possua.

OS “VAZIOS” DE UM FILME: CONVITE AO PENSAMENTO

Nem todos os filmes são iguais, nem todas as narrativas atingem da mesma forma as pessoas, nem todas provocam-lhes as mesmas sensações e pensamentos. Em poucas palavras: nem todos os filmes nos olham. Nesse sentido, pensando em volume e vazios, os filmes com mais espaços “em branco”, com mais lacunas, são exatamente aqueles que mais nos convocam, que mais nos colocam dentro daquelas imagens e cenas, que nos tiram de nossa posição estável, para ocupar o lugar incerto e desconhecido do outro. Em suma, são esses vazios que nos olham.

Na busca por um cinema que possa provocar uma experiência filosófica tal como expomos até aqui, um dos filmes trabalhados nas aulas de cinema com os estrangeiros foi *Durval Discos*, da diretora Anna Muylaert, de 2002. Esse filme provocou todos os tipos de reações nos alunos, tanto de total satisfação quanto de grande indignação com a

narrativa. O personagem Durval é dono de uma loja que vende apenas LPs, apesar da onipresença dos CDs e do anúncio de que a produção de LPs iria acabar. Durval e sua mãe, Carmita, moram juntos, e parecem viver num mundo à parte, que se estende no máximo até a confeitaria localizada ao lado do lugar onde moram. O filme é praticamente todo rodado dentro da casa dos dois, com câmera parada, poucos cortes de cena, ângulos mais baixos e intimistas. O começo do filme nos apresenta um pouco da personalidade dos dois protagonistas: Durval e seu amor pelos discos de vinil, sua infantilidade e dependência da mãe, apesar da idade; esta, por sua vez, já idosa, mostra sinais de perda de memória e um pouco de dificuldade de entender o mundo ao seu redor. Até esse momento, o filme apresenta uma situação um tanto cômica, estabelecendo um gênero para o espectador ansioso.

A rotina dos dois personagens é quebrada quando eles contratam uma empregada, Célia. Ela trabalha apenas um dia na casa, depois sai dizendo que tinha um compromisso e não volta mais. Célia deixa na casa uma menina que se chama Kiki, que Durval e Carmita pensam ser filha de Célia. Os dois não sabem o que fazer, procuram alguma pista nas malas da empregada e acabam encontrando uma arma. À noite, veem uma notícia na televisão: Kiki seria vítima de um sequestro, e Célia seria a babá que havia levado a menina de casa. Nesse momento, Carmita tem a primeira reação, que começa a direcionar o filme para uma espécie de surrealismo: desliga a TV, dizendo que “essa porcaria só traz desgraça”. Carmita continua agindo de forma que parece deixar o espectador sempre na dúvida: será que ela entende de fato o que está acontecendo? Estaria a personagem agindo assim de propósito? A partir daí, Durval faz algumas tentativas de levar Kiki para a delegacia, mas a mãe sempre consegue impedi-lo desse gesto; dependente da mãe, ele não sabe agir sozinho.

Carmita compra presentes para Kiki e assume de imediato um papel materno. Kiki morava em uma fazenda e pede a todo o momento para ver cavalos. É nesse ponto que o comportamento estranho de Carmita toma grandes proporções: ela compra um cavalo e o leva para dentro de casa, veste Kiki como bailarina e coloca a menina em cima do cavalo. A essa altura, a funcionária da confeitaria ao lado começa a desconfiar do comportamento, mais recluso do que o normal, de Durval e Carmita; por isso, ela acaba conseguindo entrar na casa e, então, descobre a menina. Aqui, a diretora parece pregar uma peça no espectador, que até esse momento estava apenas rindo das loucuras de uma senhora: Carmita mata a funcionária da confeitaria com a arma que havia encontrado nas malas de Célia. Segue-se então uma cena digna de filmes surrealistas, como os de Buñuel: a menina vestida de bailarina, em cima de um cavalo, pintando a parede com o sangue de uma mulher morta, deitada na cama. Durval está em desespero, e sua mãe o acalma, dizendo que agora é só esperar o corpo virar pó e “ficar tudo bem”. Enquanto

Durval finalmente resolve tomar uma decisão, encontra o fio do telefone cortado e as chaves de casa, que haviam desaparecido. Carmita acha que esse é um bom momento para arrumar o roupeiro e segue com a tarefa, muito tranquila.

A evolução da loucura dos personagens, em especial de Carmita, é bastante rápida e construída num clima cômico, deixando o espectador “sem chão”, já que a história acaba por envolver também assassinato e momentos de total surrealismo. Para deixar mais espaços vazios ainda, o filme termina com a polícia entrando na casa, e Durval saindo para rua, com certa expressão de alívio. Não sabemos o que aconteceu com Carmita, Kiki ou Durval. O filme parece brincar com nossas ansiedades e expectativas, como espectadores, na medida em que joga com gêneros cinematográficos diferentes e com estereótipos bastante conhecidos, que vão se desconstruindo e reconfigurando ao longo da narrativa. Carmita e Durval são plenamente “estrangeiros” diante de nós. A situação em que eles se encontram causa angústia e é construída de tal forma que aprendemos, como espectadores, a esperar qualquer atitude dos personagens, a “largar de mão” a nossa possível vontade controladora. A relação com *Durval Discos* é de rupturas, arrebatamentos, surpresas.

Com o turbilhão de pequenos acontecimentos que nos apresenta, *Durval Discos* é um exemplo claro de filme que nos olha, pois não cessa de espalhar vazios, perturbando-nos constantemente e, sobretudo, nos colocando diante do outro, do louco, do estranho, do surreal. Um filme como esse provoca o espectador, que poderá entrar no jogo ou se fechar para as oportunidades do olhar; que poderá fazer várias tentativas de buscar uma lógica, uma verdade, sem nunca conseguir encontrá-las. Trabalhar com um filme como esse em sala de aula permite viver uma diferenciada experiência diante desses outros que são nossos alunos; e de ver como aqueles espaços vazios e aqueles olhares múltiplos são recebidos pelos estudantes.

Vejam os alguns de nossos alunos receberam *Durval Discos*. Gi,⁷ por exemplo, “amou o filme” e disse ser o melhor filme brasileiro já visto por ele; gostou da progressão na construção dos personagens e narrou os sentimentos vividos em cada cena. Já a aluna Ye manifestou sua insatisfação, dizendo que o filme “foi incompleto”, não mostrou o que aconteceu com os personagens no final. O aluno Ti não gostou das cenas iniciais, mas disse ter achado intrigante a personagem Carmita; e a aluna Fe considerou que as atuações foram muito exageradas, afirmando também que Carmita não deveria ser “tão louca”.

Na análise dos dados de nossa pesquisa – é preciso sublinhar aqui –, não buscamos a interpretação correta nem o bom espectador; operamos com os dados com o intuito de pensar o quanto um filme como *Durval Discos* pode provocar nos alunos (e nos públicos mais diversos) reações tão contrárias e tão díspares. Entendemos que os depoimentos

7

Utilizaremos apenas uma sílaba com duas letras, inicial maiúscula, para designar os alunos, preservando assim suas identidades (Ca, Da, Es, Ev, Fe, Ga, Gi, Gu, Ma, Mó, Ri, Ti, Ye).

e toda a experiência vivida pelos alunos, diante de uma narrativa como essa, mais do que oferecerem elementos de compreensão de uma criação audiovisual, nos interessaram pelo que nos falam das invisibilidades de uma certa construção, como a de um filme. Caminhamos na contramão das análises, em sala de aula, que procurariam definir e fechar interpretações de supostas intencionalidades de um diretor, de utilização de metáforas com uma finalidade muito específica, e assim por diante. Não negamos essa possibilidade de uso do cinema, como “indevida” ou “indesejável”; apenas sublinhamos uma outra forma de “enfrentar” as imagens, como nos sugere Didi-Huberman (2010). Operamos com elas (as imagens) e com os espectadores (no caso, nós e nossos alunos) mais no intuito de nos abirmos ao que ocorre nos lugares “entre”, nos espaços vazios – que estão tanto na construção de linguagem do filme escolhido como na peculiar experimentação feita por aquele que vê e se deixa ver pelo cinema.

Essa diversidade de modos de olhar o cinema, provocada em sala de aula pelo filme *Durval Discos*, coloca em jogo a relação com o cinema e a relação com aquilo que é literalmente estrangeiro – no caso, o aluno que é de outro país, que fala outra língua, que “tem” outra cultura e que poderá não aceitar, pelo menos de imediato, o mesmo tipo de narrativa ou expressão artística que nós, professores, esperamos. No debate sobre esse filme, por exemplo, os alunos tiveram tantas opiniões diferentes que se tornou extremamente difícil cada um se colocar no lugar do outro, procurar entender o que pensava e dizia a pessoa ao lado. O outro estava marcadamente distante ali, e consideramos que esse acontecimento foi provocado pelo cinema, não só pelas nacionalidades diferentes dos alunos. Em meio a tantas diferenças na sala de aula aqui analisada, nos vimos diante de uma multiplicidade evidente – e é isso o que produz pensamento, que faz com que nos questionemos o tempo todo, que nos choca, que traz o imprevisto, o inesperado. É com isso que um educador precisa lidar, é isso que nos convoca, a todos nós, no sentido de lidar com o outro, viver com o outro, confrontar-se “com a possibilidade ou não de ser um outro” (KRISTEVA, 1994, p. 21).

A pesquisa e toda a prática didático-pedagógica aqui discutida mostraram o quanto uma simples aula de cinema brasileiro para estrangeiros se configura, em toda a sua potência, como uma forma intensa de “sair de si”. Trata-se de uma constante tentativa – mesmo que frustrada – de se despir de todos os nossos estereótipos, preconceitos, expectativas, para abrir-nos às múltiplas situações que podem vir a acontecer. O simples ato de assistir a um filme na presença de outros já é em si bastante significativa. Não há como ignorar a presença do outro, do diferente, daquele que provoca nosso olhar. “Primeiramente, a sua singularidade impressiona: esses olhos, esses lábios, essas faces, essa

pele diferente das outras o destacam e lembram que ali existe alguém” (KRISTEVA, 1994, p. 11).

O contexto de sala de aula, analisado aqui, parece apontar para uma inevitável tentativa de procurar pontos em comum, de aproximação, diante de alguém “estrangeiro”. Um dos assuntos mais comuns em uma sala de aula como essa são as inevitáveis comparações entre os países e culturas, sempre com apontamentos sobre possíveis diferenças e semelhanças. Para falar sobre um filme, abordamos muitos outros mundos e assuntos, não só sobre cinema. Um filme toca não apenas aquilo que lhe concerne quanto à linguagem cinematográfica e às técnicas específicas desse tipo de produção; o fato é que cada narrativa apresenta temáticas que dizem respeito a nós, que nos movem, de diversas maneiras. A distância entre o que um aluno chinês pode pensar sobre um filme como *Cidade de Deus* (2002), por exemplo, e o que um aluno inglês diz ou o que a professora brasileira pensa carrega consigo uma grande complexidade de incompreensões e até constrangimentos, geradora, por vezes, de uma quase impossibilidade de troca, de diálogo.

Se não houvesse ninguém mais ali na sala de aula, ainda assim o contato com o cinema seria já uma forma de “estar com o outro” – essa é uma forte característica do cinema, como já mencionado no início deste texto. No caso da sala de aula de que falamos aqui, não se trata de qualquer cinema: a experiência se dá com o cinema brasileiro para alunos estrangeiros. O tema da alteridade, aqui, é multiplicado: para aqueles alunos, tudo respirava “estrangeiridade” – cinema estrangeiro, colegas estrangeiros, país estrangeiro, professora estrangeira. Com Julia Kristeva (1994), multiplicamos ainda mais essa questão: afinal, todos nós somos estrangeiros em algum momento e diante de algum olhar.

Imaginamos que todos esses fatores, aqui apresentados, fazem dessas relações uma experiência única com o cinema, uma forma totalmente diferente de assistir a um filme. Apostamos na ideia de que esses tantos estrangeiros (os outros e eu-outra, você-outra e nós-outros) necessariamente mudam nossa relação com o cinema. Tal situação de sala de aula possibilita a convergência entre os conceitos de alteridade, linguagem cinematográfica, olhar e experiência ético-estética.

O PARADOXO DO OLHAR ESTRANGEIRO: O QUE SIGNIFICARIA, AFINAL, “CONHECER A CULTURA” DO OUTRO”?

Falar com desconhecidos significa não saber o mundo de antemão, não conhecê-lo jamais.⁸ (SKLIAR, 2014, p. 10, tradução nossa)

Nesta seção (operando na contramão de uma ordem cronológica dos fatos), gostaríamos de remontar a situações vividas no momento inicial do nosso contato com os alunos estrangeiros, em 2012 e 2013. Em que medida estiveram presentes, nos debates sobre filmes como *Durval Discos*, questões expostas já no primeiro dia de aula? E em que medida essas mesmas questões permaneceram ou se movimentaram, de alguma forma, ao longo do semestre de aulas?

Primeiro dia de aula de cinema brasileiro. Os alunos se apresentam, a professora se apresenta. Uma pergunta é, de imediato, direcionada à turma: “por que vocês escolheram cursar a disciplina de cinema brasileiro?”. A resposta, quase unânime, é: “para conhecer melhor a cultura brasileira”. Vale lembrar aqui que a estrutura do PPE traz uma grande variedade de cursos para escolher; portanto, os alunos não são obrigados a realizar a matrícula em Cinema Brasileiro. Por isso a pergunta; por isso a constante curiosidade quanto ao interesse deles, principalmente quando percebíamos que, a cada semestre, as turmas ficavam maiores. Além do questionamento feito “ao vivo”, no último dia de aula as turmas eram convidadas a responder a um pequeno questionário:

1. Há quanto tempo você está no Brasil?
2. Você gosta de cinema? Por quê?
3. Diga qual o filme de que você mais gostou da disciplina de cinema e indique o motivo:
4. Qual o filme de que você menos gostou da disciplina de cinema? Por quê?
5. O que você tem a dizer sobre o cinema brasileiro?
6. Por que você escolheu fazer o curso de Cinema Brasileiro?

Curiosamente, as respostas registradas no primeiro dia seguiram as mesmas no final do semestre; mais de 90% dos questionários apresentaram justificativas como as seguintes:⁹

Ca – “Porque realmente me interessa muito por arte de cinema e acho que isso é uma boa forma de conhecer a cultura do país”.

Da – “Cinema é uma vitrine importante de cada cultura. Quero conhecer mais sobre a cultura brasileira através de cinema”.

Ri – “Através dos filmes, posso conhecer outras cidades e culturas diferentes brasileiras”.

8

No original: “Hablar con desconocidos significa no saber el mundo de antemano, no conocerlo jamás”.

9

Todos os fragmentos a seguir foram transcritos diretamente dos trabalhos dos alunos, incluindo qualquer tipo de erro de português que eles possam ter cometido. Não foi feita nenhuma correção ou modificação a partir da própria escrita deles.

Mô – “O curso de cinema me oferece uma boa janela de conhecer a cultura brasileira”.

Ma – “Queria olhar filmes brasileiros e eu acreditei que isso podia ajudar a mim a aprender a cultura brasileira”.

O cinema, certamente, faz parte das manifestações culturais de um país, assim como outras formas de expressão artística; portanto, assistir a um filme pode ser pensado como o ato de entrar em contato com outra cultura, conhecer aspectos antes desconhecidos por um espectador estrangeiro. Foi por essa razão que, na organização do cronograma das aulas, buscamos atender às expectativas iniciais dos alunos, propondo uma variedade grande de filmes, com temas diversos, épocas de produção diferentes, estilos variados.

A temática do futebol, por exemplo, esteve presente nos filmes *Heleno* (2012) e *O casamento de Romeu e Julieta* (2005). Não se trata de escolhas aleatórias: tínhamos uma opção teórica, política até (no sentido mais amplo dessa palavra). Assim, o filme *Heleno* poderia ser pensado como uma experiência provocadora do espectador, na condição de um filme com vazios, feito de imagens que nos olham, tal como diz Didi-Huberman (2010). Já *O casamento de Romeu e Julieta* consistiria, a nosso ver, em uma narrativa mais fechada, no sentido de não oferecer significativas aberturas ao espectador; a história é totalmente guiada pela ação dos personagens, cuja caracterização se aproxima muito de uma novela de televisão. Pois bem: exatamente por unir dois filmes tão diferentes em uma mesma temática é que foi possível problematizar o próprio cinema brasileiro com a turma, explorando diferentes tipos de produção.

Outro exemplo de cronograma elaborado, pensando na diversidade e na oportunidade de contato com diferentes estéticas, histórias, personagens e culturas, foi a distribuição de filmes cujas histórias se passavam no meio urbano ou em ambientes rurais. Um dos semestres teve a primeira parte concentrada no Brasil urbano, e a segunda no Brasil rural. Necessariamente, o fato de se tratar de uma ambientação rural ou urbana não definia a temática em si dos filmes, mas uma espécie de “pano de fundo”, imaginando que esse “fundo” seria tão significativo e guiador da história, ao ponto de fazer parte propriamente da “superfície”. Portanto, os alunos viram filmes sobre diferentes locais do país, diversos temas, vários tipos de produção e de direção cinematográfica. Pode-se dizer que o contato com uma multiplicidade de “eus” e de “outros” foi um princípio de organização do próprio curso de Cinema Brasileiro.

Importa-nos aqui o relato sobre o que aconteceu ao longo dos quatro semestres analisados, na experiência das quatro turmas, convidadas a um tipo particular de contato com a cultura brasileira. O que

trazemos, portanto, é um pouco da “vida” daquelas cenas escolares nas quais estivemos envolvidos, professora e alunos, os modos tão diversos pelos quais eles viveram e expressaram suas experiências. Partimos de um desejo inicial, manifestado pelos estudantes (de “conhecer” a cultura brasileira), para examinar na pesquisa como o processo de conhecimento do outro acontecia durante as aulas, tentando não criar categorias preestabelecidas, mas deixando o material empírico “falar”, mostrar-nos caminhos.

Como já dito, o contexto analisado e a forma pela qual operamos com o conceito de alteridade nos fazem desviar de palavras como “exclusão” e “inclusão”. Não pretendemos com isso dizer que sempre houve entre os alunos uma total aceitação do outro, ou que entre eles tivesse havido uma ausência completa de preconceitos e estereótipos em relação às diferentes nacionalidades. Acreditamos que, em qualquer estudo sobre alteridade, seria ingênuo ignorar tais processos, mas aqui procuramos chamá-los de outra forma, olhando-os como afastamentos, distanciamentos, lacunas entre o eu e o outro. Entendemos que talvez não seja razoável falar (considerando-se a experiência dessas aulas) em processos radicais de exclusão e inibição da cultura do outro; o que vimos, a todo o momento, foi uma exposição (e uma explosão) das diferenças, o que se mostrou suficiente para que se vivesse ali a manifestação de estranhamentos, visíveis em atos de categorização, afastamento ou aproximação – em relação ao “outro”.

Como nos alerta Carlos Skliar (2003), aquilo que vemos no outro parte de algo já preestabelecido em nós, guia-se por estereótipos previamente construídos. Por isso, a experiência de contato com o outro necessariamente implica o eu, a importância que o eu, de qualquer forma, terá naquele contato. “O outro só é outro se puder ser capaz de mostrar-me, claro que sempre a uma distância prudente, quem somos nós e quais ajustes devemos fazer para parecermos, cada vez mais, nós mesmos” (SKLIAR, 2003, p. 121).

Ouçamos a voz de alguns dos alunos estrangeiros. Ve, ao responder à pergunta “O que você tem a dizer sobre o cinema brasileiro?”, escreve: “Em geral, não gosto muito por causa da cultura diferente, alguns filmes não são bonitos, é difícil entender”. Ve foi extremamente direta ao dizer que não gosta do cinema brasileiro por estar em causa uma “cultura diferente”, o que faz com que, para ela, os filmes sejam difíceis de serem compreendidos. Em apenas uma frase está descrita a dificuldade do contato com a alteridade: o outro é diferente de mim; e é por isso que não o entendo. A aluna Is respondeu à mesma pergunta, da seguinte forma: “O cinema brasileiro sempre tem acesso com relação de poder e política. Isso é um pouco difícil para nós estrangeiros. Mas é um desafio”. De fato, conhecer o outro é um desafio. Si: “Eu acho que a maioria do filme brasileiro é um pouco estranho, sempre tem violência

e falecimento”. Sa: “Depois de assistir muitos filmes brasileiros, achei que além dos assuntos mais populares da sociedade brasileira, alguns filmes tratam de assuntos muito estranhos”. Em todas as manifestações, a força do enunciado que diz: o outro é estranho.

A vontade de conhecer a cultura do outro é muitas vezes barrada pela dificuldade de compreender aquilo que é tão diferente de nós. O desejo de se abrir às diferenças e se aproximar do estrangeiro dá lugar a um processo de “mitologizar o outro. Fixá-lo em um ponto estático de um espaço preestabelecido. Localizá-lo sempre no espaço outro de nós mesmos. Traduzi-lo para nossa língua, para nossa gramática” (SLKIAR, 2003, p. 116).

Os mesmos alunos que falam do desejo de conhecer a cultura brasileira expressam a dificuldade de realizar tal intento. Percebe-se, nesse gesto vivido em contexto de sala de aula, a crucial barreira entre o eu e o outro – tema de vários estudos sobre alteridade. A vontade de conhecer outra cultura não é o suficiente para vencer a dificuldade de compreensão daquilo que se apresenta, para nós, de forma tão diferente. Como lidar com o inesperado do outro, o que foge de categorias preexistentes, o que me arrebatava e me impõe deixar de lado ideias preconcebidas e tentar criar novas formulações sobre mim mesmo e sobre o mundo?

Além dos dados lidos nos textos dos alunos, sobre as dificuldades de compreender o cinema e a cultura brasileira, mostraram-se importantes outras considerações feitas por eles. Em um dos semestres, pedimos que escrevessem um texto livre sobre suas conclusões a respeito do cinema brasileiro. Eles podiam analisar filmes, falar daquilo de que gostaram e do que não gostaram, referir características narrativas que mais lhes chamaram a atenção. O aluno Gu, por exemplo, escreveu o seguinte:

Em conclusão, o cinema é uma grande mostra da riqueza cultural e artística que há no Brasil, uma riqueza representada pelas belas cidades nas quais cada canto conta uma história diferente, pela beleza de suas mulheres e a exuberância das paisagens, pela qualidade de seus futebolistas e seus já tão famosos times, seus deliciosos pratos que podem se degustar do norte ao sul, suas maravilhosas praias que ano após ano recebem centos de turistas. Brasil em poucas palavras, mais que um país, como disse um das personagens do filme “Cinema Aspirinas e Urubus”, é um continente, e como um continente uma grã variedade em diferentes aspetos, entre eles o cinema.

Depois de assistir a pelo menos 15 filmes brasileiros (e discuti-los no grande grupo), o aluno acabou por enumerar uma série de clichês

sobre o Brasil e a arte cinematográfica produzida aqui. Tal conclusão, como se lê, apresenta-se de forma superficial e povoada de estereótipos, o que, a rigor, não exigiria a participação em uma disciplina, para ser escrita. De forma semelhante, a aluna Ga escreve:

Achei que o cinema brasileiro é muito ligado à cultura brasileira e que muitas coisas da cultura do país podem ser adivinhadas ao assistir os filmes. Por exemplo, mesmo que não sendo o assunto principal num filme, a religião (e crenças supersticiosas às vezes) quase sempre aparecem. O futebol também tem um lugar em muitos filmes.

Mesmo considerando que a turma assistiu a poucos filmes sobre futebol ou religião, a aluna chegou à conclusão de que esses dois temas são muito representativos da cultura e da produção cinematográfica brasileiras. Novamente, os clichês sobre o Brasil aparecem na conclusão final do semestre, no texto dessa aluna. Tanto ao tratar das barreiras para compreender o cinema brasileiro, quanto ao elaborar conclusões tecidas de estereótipos, os alunos parecem demonstrar o quanto é desafiador (e talvez uma tarefa quase intransponível) o gesto de tentar “conhecer o outro”. As duas situações se associam e apareceram como recorrências de extrema importância no material empírico, mostrando a força das ideias hegemônicas e pré-concebidas, na formação não só do estrangeiro que chega ao nosso país, mas de todos nós, diante daquilo que simplesmente “difere”.

Quando o aluno estrangeiro afirma que não gosta do cinema brasileiro por se tratar de uma cultura diferente, ou que não consegue entender certos filmes ou temas e os caracteriza como sendo “estranhos”, parece estar em jogo aqui a vontade de que a sua própria cultura prevaleça, e de que esta, de certa forma, seja representada no “espaço estrangeiro”. Estamos falando aqui do desejo de ver o eu no outro; de destruir a alteridade e reduzi-la à nossa – supostamente homogênea – identidade. O outro só pode ser outro, segundo essa perspectiva, à medida que eu assim o permita. Da mesma forma, assistir a diversos filmes de outra nacionalidade (no caso, brasileiros) e, na condição de estrangeiros que desejavam conhecer outra cultura, chegar a conclusões transbordadas de estereótipos nos leva a pensar o quanto criamos e buscamos manter barreiras que nos “defendem” da alteridade. Ou seja, mesmo com uma aparente abertura, com uma dedicação e uma disposição dos alunos de assistir a filmes diferentes, debatendo-os com colegas de diversas nacionalidades, ainda assim – conforme vimos na pesquisa aqui discutida –, a abertura em direção ao outro vai até onde o eu previamente definiu.

A partir dessas observações e análises do material escrito pelos alunos e das notas de campo sobre as aulas, acreditamos ser possível

chegar a um paradoxo do olhar estrangeiro: a vontade de conhecer a cultura estrangeira *versus* a vontade de se ver representado no estrangeiro. O ato de “se ver” diz respeito ao desejo tanto de encontrar no outro uma espécie de reflexo da própria cultura como de que o outro obedeça às categorias que previamente criamos para ele e sobre ele.

Relembramos aqui o que Badiou (2004) diz sobre paradoxo do acontecimento filosófico e a relação disso com o tema da alteridade: falar de uma experiência com o cinema, repetimos, é falar de uma situação filosófica; o mesmo sucede quando se trata da experiência com o outro. Os jogos de olhares, de representação, de significação, acontecem quando vemos um filme, e acontecem quando experienciamos a alteridade. A aula de Cinema Brasileiro mostrou-se, nesse sentido, um contato radical com o outro, com o estrangeiro, com situações de completa desestabilização do “si mesmo”. Entendemos, assim, que a constatação desse paradoxo complexificou a cada encontro as relações entre os estrangeiros nas aulas de cinema; e significou para nós que se tratava, ali também, de uma vivência de caráter filosófico.

CINEMA COMO VIA DE ENSINAMENTO MORAL

Um dos primeiros filmes mostrados em aula, nas quatro turmas, foi *O homem que copiava* (2003), de Jorge Furtado. Desde a primeira turma que assistiu ao filme, os alunos demonstraram forte insatisfação com o final da narrativa, pelo fato de os personagens não terem sido punidos pelo que fizeram de “errado”. Em todos os semestres, exatamente o mesmo comentário surgiu, de vários alunos diferentes: não gostei do final porque os personagens não foram punidos pelos seus crimes. Em seguida, foi dirigida aos alunos a seguinte pergunta: “por que o fato de os personagens não serem punidos te desagradou?”. Normalmente a seguinte resposta era dada: porque dessa forma o filme ensina uma conduta errada para o espectador.

Tais afirmações dos alunos aparecem tanto nos debates, registrados em notas de campo, quanto nas produções textuais e nos questionários aplicados no último dia de aula de cada semestre. A exigência de que a narrativa de um filme deva seguir leis e regras corretas de conduta na sociedade é significativa para a maioria dos alunos (com algumas exceções em cada turma); o incômodo com as opções do diretor, pela não punição, gerou intensos debates, semelhante ao que ocorreu nas aulas sobre o filme *Durval Discos*. Afinal, perguntam os alunos (e nós também), o cinema tem a função de ensinar uma moral? Não punir personagens que cometem crimes ensinaria algo “errado” para o espectador? Filmes como *O homem que copiava* são alvos de críticas exatamente por criarem um “final feliz” para os “bandidos”, por não mostrarem “a lei sendo cumprida”.

Além dessa exigência em relação ao modo de construir a narrativa dos filmes, muitos alunos acabaram por elaborar uma conclusão genérica e taxativa: no cinema brasileiro os criminosos nunca são punidos. Ou seja, da análise de um filme específico, os alunos passaram a uma constatação geral sobre o cinema brasileiro.

Es: Cinema brasileiro, comparando com cinema chinesa, reflete mais a realidade da sociedade. No cinema brasileiro os personagens maus não necessariamente têm fins tristes.

Gu: [sobre O homem que copiava] Não respeita certos códigos de equidade onde toda ação ilegal tem consequências e quem comete erros na vida deve pagar por eles.

Outro aspecto relevante a sublinhar nesta análise é o modo como, nos comentários, os alunos estabelecem uma relação particular entre cinema e realidade. A busca pela “realidade” (que talvez poderíamos chamar de uma vontade de verdade nietzschiana) parece não se separar da exigência de moralidade e de ensinamento nos filmes. Em outras palavras, se há uma preocupação em relação ao que o filme mostra ao espectador sobre conduta, regras e leis, é porque o filme estaria sendo visto como um “reflexo” da sociedade. Nas análises dos alunos, é possível ver claramente o movimento de escrita sobre o filme transformar-se em um comentário sobre a sociedade e as leis brasileiras. A aluna Ye, por exemplo, incomodou-se bastante com o filme *Carandiru* (2003) e analisou-o como um reflexo da justiça do Brasil:

Na minha opinião, a justiça do Brasil é muito branda ao respeito das leis, ela não é igual para todos, certos tipos de crimes no Brasil, tem que ser punidos com a cadeia perpétua ou pena de morte desde que não haja dúvida nenhuma do autor do crime. Mas também tem que fazer uma reforma dos direitos humanos aqui no país.

Nesses casos, a análise fílmica passa a constituir-se como um julgamento sobre a justiça do Brasil, como se aquele único filme visto em aula representasse diretamente uma única realidade existente no país. Seguindo a mesma linha de argumentos, o aluno Ri analisa o filme *O invasor* (2002):

Eu avalio que esse filme é o espelho da sociedade atual, esse filme revela e demonstra o aspecto ruim que fingindo pelo sorriso e a ambição enorme leva para seu túmulo condenável. Acho que pelo menos o filme quer educar os espectadores impedirem a ambição no fundo da alma. Infelizmente, o fim do filme é muito inesperado.

Os infratores não foram presos e condenados, até os policiais aderiram aquela quadrilha. Isso satiriza a incapacidade do governo e que o dono da sociedade não é o povo, é as pessoas poderosas e ricas.

No trecho acima, além de relacionar fortemente o filme com uma possível realidade do país, o aluno também inclui um comentário que acreditamos ser importante, sobre a própria linguagem cinematográfica, especificamente sobre o final da história, inesperado. O aluno afirma que, no começo, estava entendendo que o filme iria ensinar ao espectador uma lição de moral sobre os excessos de ambição e sobre como isso seria “prejudicial”. No entanto, diz ele, o filme não segue essa linha de ensinamento, não pune os criminosos, e isso é totalmente inesperado no cinema.

É necessário ressaltar que qualquer filme com crimes e violências, para a maioria dos alunos, nos quatro semestres, causava incômodo – e isso já seria um aspecto relevante, merecedor de análise. Mas observamos que esse incômodo estava ligado a um conjunto maior: por exemplo, ver o cinema como um “reflexo da realidade”, exigir a punição de criminosos e elaborar ideias sobre a justiça brasileira. Todos esses elementos abrem espaço para discutir a criação e a reiteração de estereótipos, nas relações culturais. Afinal, que outro é esse diante de mim? De que forma eu chego ao outro e falo dele – se estou tão pleno de pré-conceitos e de juízos tão fechados sobre o que difere de mim?

O homem que copiava é um filme bastante característico do diretor Jorge Furtado, que costuma escrever roteiros inusitados e divertidos. A história, que gira em torno do dinheiro, tem como personagem principal um jovem chamado André, que trabalha em uma papelaria, como operador de uma máquina de fotocópias. Ele mora com a mãe, e seus assuntos principais são a falta de dinheiro e o desejo pela vizinha, Sílvia, que ele espiona com um binóculo. André quer dinheiro para comprar uma roupa na loja em que Sílvia trabalha, para poder falar com ela e impressioná-la. Ele acaba descobrindo que poderia copiar notas na máquina de fotocópias, e assim obter o dinheiro de que precisava.

Suas ambições sobre dinheiro crescem quando ele conhece Cardoso, personagem imediatamente interessado na possibilidade de copiar as notas. Os dois acabam arquitetando (e realizando) outro plano – assaltar um banco. Mas o inesperado acontece: André e Cardoso ganham o prêmio da loteria. Importante registrar que essas situações são narradas com fina ironia e em ritmo e tom de comédia. As cenas do assalto, por exemplo, acontecem ao som de *Travelin’ Band*, de Creedence, num clima totalmente descontraído. Além disso, quando André e Cardoso descobrem que ganharam na loteria, o filme mostra uma sucessão de cenas de câmera parada, com reações cômicas dos personagens: gritando,

chorando, quase perdendo o bilhete premiado, correndo e pulando. Ambos inclusive pensam em devolver o dinheiro do assalto, mas não sabem como fazê-lo.

Ao longo da história, outros crimes são cometidos pelo grupo (agora composto por Sílvia e Marinês, além de André e Cardoso): o assassinato de um homem que havia vendido a arma utilizada por André no assalto e que agora o estava chantageando; e o assassinato do pai de Sílvia. Os dois personagens são mortos por estarem atrapalhando os planos de fuga e riqueza do grupo. Depois do assalto e de dois assassinatos, todos acabam fugindo para o Rio de Janeiro, o que poderia ser entendido como mais uma ironia de Jorge Furtado – a referência a clássicos filmes americanos, em que o local de fuga dos criminosos é frequentemente o Rio.

Em todas as aulas sobre *O homem que copiava*, os alunos afirmaram gostar do filme, mas não concordavam com o final. Todos se divertiram, riram do personagem André e de seus desenhos, mas não aceitaram que os criminosos tivessem um final feliz, justamente no topo do Cristo Redentor – ícone turístico, reconhecido mundialmente. No último semestre de coleta de dados (2013/02), Ad foi a aluna que discordou de quase toda a turma (sobre a necessidade de punição e sobre o final da história), argumentando em aula que se tratava de uma comédia e que a narrativa toda foi construída a favor dos personagens; em sua opinião, punir os jovens no final não estaria de acordo com o estilo do filme.

Nos seus argumentos, Ad não citou em nenhum momento a relação do filme com a realidade, pois para ela pareceu importar mais a verossimilhança interna de *O homem que copiava*. Isso se diferencia muito dos comentários dos outros alunos, como da aluna As, que insistiu: “o filme ensina para as pessoas que quem comete crimes não é punido”. Talvez esse seja um dos diferenciais entre as opiniões: analisar o filme dentro dele mesmo e como uma produção artística, ou relacioná-lo com a realidade da sociedade. Certamente, a discussão sobre essas duas formas de tratar um filme assume outras proporções, tornando-se um pouco mais complexa, quando se trata da opinião de estrangeiros sobre o cinema brasileiro.

Alguns alunos assistiram a dois ou três filmes com o tema da impunidade, outros apenas um. No entanto, a conclusão foi sempre a mesma: no cinema brasileiro não se punem os criminosos. Quando um estrangeiro chega tão facilmente a uma conclusão como essa parece entrar em questão um importante fator cultural e de tratamento da alteridade: a distinção entre o eu e o outro, o eu correto e o outro corrupto. Parece que aqui podemos ver fortemente o paradoxo do olhar estrangeiro – o que acaba por sugerir uma análise do outro a partir de estereótipos previamente criados. A maioria dos alunos chega ao Brasil tendo assistido pelo menos a dois filmes nossos: *Tropa de elite* (2007) e

Cidade de Deus (2002). Uma série de frases prontas normalmente acompanha a experiência de um estrangeiro, ao assistir a tais narrativas: o cinema brasileiro é violento, no Brasil os policiais são corruptos, o Brasil tem muitas favelas, as favelas são perigosas, o Brasil é perigoso. Talvez *Tropa de elite* seja um filme que justifique essas conclusões, principalmente quando ele é um exemplo típico de “cinema brasileiro para estrangeiros”. No entanto, esses conhecimentos prévios sobre o Brasil parecem bastante fixos e difíceis de serem ultrapassados, mesmo quando o repertório de cinematografia brasileira aumenta. Conhecer o outro é um desafio – como lemos inclusive no texto de uma aluna. Será que o outro só vai até onde o eu já o definiu, por antecipação? É isso que parece acontecer muitas vezes nas análises dos alunos, quando o assunto é o crime. Mesmo um filme de comédia, como *O homem que copiava*, mostra-se como exemplo suficiente para sustentar categorizações plenamente estereotipadas.

As ideias contrárias – surgidas pela proposta do debate – foram extremamente relevantes, apesar de muitas vezes incentivarem a reafirmação entusiasmada dos preconceitos. Como citado aqui, a aluna Ad analisou o filme de Jorge Furtado de forma muito peculiar e diferenciada, o que provocou o surgimento de outros argumentos por parte dos outros alunos, como na fala de Sa: “Todas as recorrências são povoadas de rupturas e são exatamente elas que fazem com que uma repetição de ideias seja significativa e produtiva, especialmente no espaço de uma sala de aula”. No último encontro, ao final, quando os alunos conversavam de maneira bastante informal, cada um expressando livremente sua experiência naquela disciplina, especialmente com o cinema brasileiro, a aluna Ev acabou por descrever o que se pode chamar de processo de transformação. Ela afirmou sempre ter pensado que o cinema deveria servir para ensinar as pessoas como agir em sociedade, e que se perturbou muito quando assistiu a filmes brasileiros e percebeu que isso não era seguido; no entanto, afirmou que, depois de assistir a tantos filmes diferentes, sua opinião sobre cinema mudou. Literalmente, seu depoimento falava de “produção de pensamento”; em vez de reafirmar as próprias ideias, abriu-se ao diferente e aceitou “estar um pouco confusa”, “não saber qual seria a função do cinema”, já que o que pensava lhe parecia agora “errado”.

A aluna Ev passou pelo processo de estereotipar o outro, de analisar o cinema brasileiro a partir do que previamente considerava correto, até chegar a viver outra relação com a alteridade, que parece ter ultrapassado o paradoxo aqui exposto. A aluna questionou o próprio pensamento, deixou-se tocar pelo outro, saiu de si e permitiu-se ficar em um estado de confusão entre o que já sabia e o que agora parece estar percebendo. Além disso, a própria aluna escolheu contar isso em aula, sem ser interpelada por nenhuma pergunta. Ela percebeu a importância

do processo pelo qual passou e, mesmo não conseguindo chegar a uma conclusão (“agora estou confusa”), Ev optou por narrar a experiência vivida.

CONCLUSÃO: O CINEMA E A ALTERIDADE COMO DESAFIO

O processo de aproximação em direção ao outro não ocorre da mesma forma para todos os grupos e pessoas; são as rupturas em meio às recorrências que parecem construir, efetivamente, as relações de alteridade. Para pensar nas manifestações dos alunos em relação ao cinema como via de ensinamento moral, nem repertório cinematográfico nem nacionalidade se mostraram importantes, mas sim a alteridade como provocação, o ato de conhecer o outro como um processo. Estamos falando de um eu na tentativa de ser o outro, de ver o outro, e de um outro devolvendo o olhar – que pode ou não ser bloqueado pelos estereótipos.

Novamente, ressaltamos que não há uma forma correta de se relacionar com o outro, o estrangeiro, mas há a possibilidade da existência ou não de aberturas, de rompimento com códigos e conhecimentos preestabelecidos. Estamos falando de um olhar mais demorado, questionador, que não se dá por satisfeito com aquilo já antes existente, que não impõe barreiras diante do diferente. Experiências assim foram relatadas pelos alunos, e acreditamos que o contato do aluno estrangeiro com o cinema é que parece ter provocado tais arrebatamentos. Os textos dos alunos e as situações em sala de aula reforçam as possíveis mitologizações do outro, como fala Skliar (2003), os desafios do outro, o quanto estamos permeados de eus e outros que se confundem, que se categorizam, da mesma forma que se perdem. Na relação com o cinema e com a alteridade, algo sempre irá escapar.

Pelas discussões aqui feitas e as situações de sala de aula trazidas, podemos pensar que – seja nos depoimentos sobre exigência de moral e ensinamento no cinema, seja no enfrentamento das dificuldades em lidar com lacunas e certos tipos de narrativas –, os alunos demonstraram sempre viver um paradoxo, uma luta, o desafio do outro, a perturbação com os espinhos, com o dentro que aquilo que nos olha impõe. Como professoras e pesquisadoras, “sofremos” esses olhares também, consideramos aquilo que para nós eram espinhos e surpresas que a alteridade nos impunha.

Apresentamos neste texto algumas discussões acerca do tema da alteridade e de um pensamento filosófico sobre cinema, no intuito de trazer novas possibilidades de pensar o outro, especialmente no campo da educação. Essa temática pode nos trazer mais questionamentos do que conclusões, o que, talvez, tenha muita relação justamente com os desafios que a alteridade nos impõe. Não procuramos, neste trabalho,

definir o estrangeiro, dar respostas às tantas perguntas feitas na introdução, com o uso dos resultados da pesquisa. Não é possível tratar de experiências tão sensíveis e singulares e fechá-las. “Não procurar fixar, coisificar a estranheza do estrangeiro. Apenas tocá-la, roçá-la, sem lhe dar estrutura definitiva” (KRISTEVA, 1994, p. 10). A relação com estrangeiros é um problema de nosso tempo. O cinema e a profusão de imagens no nosso cotidiano são temáticas emergentes de pesquisa, que seguem nos instigando a abrir os olhos para experimentar o que não vemos.

REFERÊNCIAS

- BADIOU, Alain. El cine como experimentación filosófica. In: YOEL, Gerardo (Comp.). *Pensar el cine 1. Imagen, ética y filosofía*. Buenos Aires: Manantial, 2004. p. 23-81.
- BADIOU, Alain. Os falsos movimentos do cinema. In: BADIOU, Alain. *Pequeno manual de inestética*. São Paulo: Estação Liberdade, 2002. p. 103-115.
- CARANDIRU. Direção; Produção: Héctor Babenco. São Paulo: Columbia Pictures do Brasil; HB Filmes, 2003.
- CIDADE de Deus. Direção: Fernando Meirelles. Produção: Andrea Barata Ribeiro e Maurício Andrade Ramos. Rio de Janeiro: O2 Filmes e Globo Filmes, 2002.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: 34, 2010.
- DURVAL Discos. Direção: Anna Muylaert. Produção: Sara Silveira. São Paulo: Europa Filmes, 2002.
- HELENO. Direção: José Henrique Fonseca. Produção: Eduardo Pop e Rodrigo Teixeira. Rio de Janeiro: Goritzia Filmes, 2012.
- KRISTEVA, Julia. *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LISPECTOR, Clarice. *Para não esquecer*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- MARCELLO, Fabiana de Amorim. *Criança e imagem no olhar sem corpo do cinema*. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- O CASAMENTO de Romeu e Julieta. Direção: Bruno Barreto. Produção: Paula Barreto. Califórnia: Miravista, 2005.
- O HOMEM que copiava. Direção: Jorge Furtado. Produção: Nora Goulart e Luciana Tomasi. Porto Alegre: Casa de Cinema de Porto Alegre, 2003.
- O INVASOR. Direção: Beto Brant. Produção: Bianca Villar e Renato Ciasca. São Paulo: Drama Filmes, 2002.
- SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SKLIAR, Carlos. *Hablar con desconocidos*. Barcelona: Candaya, 2014.
- TROPA de elite. Direção: José Padilha. Produção: José Padilha e Marcos Prado. Rio de Janeiro: Zazen Produções, 2007.

ANANDA VARGAS HILGERT

Mestre em Educação e doutoranda na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS –, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
anandavh@gmail.com

ROSA MARIA BUENO FISCHER

Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS –, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, Brasília, Distrito Federal, Brasil
rosabfischer@terra.com.br

ARTIGOS

A REPRESENTAÇÃO: NOÇÃO TRANSVERSAL, FERRAMENTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE

DENISE JODELET

TRADUÇÃO Lia Obojes

RESUMO

Nos últimos anos, a globalização estabeleceu vínculos entre as diferentes ciências e impôs a transdisciplinaridade como tema para o estudo das representações sociais. Este texto traz uma reflexão sobre as formas e os princípios da transdisciplinaridade e sobre a pertinência de uma noção como a de representação para o desenvolvimento de abordagens transdisciplinares. A transdisciplinaridade distingue-se da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade e requer para sua compreensão uma harmonização de conceitos e ferramentas e uma discussão mais aprofundada. Daí a utilização da representação como conceito unificador em especial no que diz respeito às disciplinas psicológicas.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS • TRANSDISCIPLINARIDADE • CONHECIMENTO

REPRESENTATION: TRANSVERSAL NOTION, A TOOL OF THE TRANSDISCIPLINARITY

ABSTRACT

In recent years, globalization has established links among different sciences and imposed transdisciplinarity as a theme for the study of social representations. This text reflects on the ways and principles of transdisciplinarity and on the relevance of the notion of representation for the development of transdisciplinary approaches. Transdisciplinarity is different from multidisciplinarity and interdisciplinarity and to be understood requires a harmonization of concepts and tools and further discussion. Hence, the use of representation as a unifying concept mainly in regard to psychological disciplines.

SOCIAL REPRESENTATIONS • TRANSDISCIPLINARITY • KNOWLEDGE

LA REPRÉSENTATION: NOTION TRANSVERSALE, OUTIL DE LA TRANSDISCIPLINARITÉ

RÉSUMÉ

Dans les dernières années, la globalisation établit des liens entre les différentes sciences et impose la transdisciplinarité comme sujet pour l'étude des représentations sociales. Ce texte apporte une réflexion sur des formes et principes de la transdisciplinarité et sur la pertinence d'une notion telle que celle de représentation pour le développement d'approches transdisciplinaires. La transdisciplinarité se distingue de la pluridisciplinarité et de l'interdisciplinarité et demande pour sa compréhension une harmonisation de concepts et outils et une discussion plus approfondie. D'où l'utilisation de la représentation comme concept unificateur en particulier en ce qui concerne les disciplines psychologiques.

REPRÉSENTATIONS SOCIALES • TRANSDISCIPLINARITÉ • CONNAISSANCE

LA REPRESENTACIÓN: NOCIÓN TRANSVERSAL, HERRAMIENTA DE LA TRANSDISCIPLINARIEDAD

RESUMEN

Los últimos años, la globalización estableció vínculos entre las diferentes ciencias e impuso la transdisciplinariedad como tema para el estudio de las representaciones sociales. Este texto trae una reflexión sobre las formas y los principios de la transdisciplinariedad y sobre la pertinencia de una noción como la de representación para el desarrollo de abordajes transdisciplinarios. La transdisciplinariedad se distingue de la pluridisciplinariedad y de la interdisciplinariedad y requiere, para su comprensión, de una armonización de conceptos y herramientas y una discusión más profunda. De ahí proviene la utilización de la representación como concepto unificador, sobre todo en lo que concierne a las disciplinas psicológicas.

REPRESENTACIONES SOCIALES • TRANSDISCIPLINARIEDAD • CONOCIMIENTO

A TRANSDISCIPLINARIDADE É UM TEMA IMPORTANTE PARA A REFLEXÃO EPISTEMOLÓGICA relativa às representações sociais e à pertinência de sua abordagem em diversos campos de aplicação, como educação, saúde, trabalho social, política, etc. O tema já foi abordado na V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais ocorridas em Brasília, em 2007 (ALMEIDA; JODELET, 2009), e em uma conferência internacional organizada pela Universidade de Manouba em Túnis, em 2016, e se impõe cada vez mais em razão dos vínculos que se estabelecem entre as diferentes ciências no quadro da globalização. Esse contexto incitou-me a realizar uma reflexão em dois níveis: o das formas e princípios da transdisciplinaridade e o da pertinência de uma noção como a de representação para o desenvolvimento de abordagens transdisciplinares.

Primeiramente, situarei a transdisciplinaridade e sua especificidade no espaço das disciplinas científicas, ressaltando as características relacionadas ao estabelecimento de uma verdadeira transdisciplinaridade. Em seguida, tratarei de especificar as propriedades da noção de representação tal como foram desenvolvidas por diferentes modelos teóricos e de onde provém seu caráter transversal, o que a torna uma ferramenta para a prática transdisciplinar. Considerada a disciplina na qual se situa o estudo das representações sociais, vou me ater às contribuições da noção de representação à transdisciplinaridade nas ciências humanas.

Para nortear essas reflexões, é preciso deixar claras algumas questões a respeito da noção de representação, que se inscreve em uma longa tradição de pensamento tanto na filosofia quanto na epistemologia das ciências humanas ou em sua prática. Não seria possível defini-la de forma unívoca. Entretanto, para compreender seu uso, pode ser útil retomar uma distinção estabelecida na língua alemã entre *Vorstellung*, que significa a representação como atividade mental individual ou social, e *Darstellung*, o resultado dessa atividade, ou seja, as proposições a respeito de um estado de coisas, de uma situação ou de entidades humanas, sociais ou materiais.

A representação estabelece, portanto, um vínculo entre um sujeito, individual ou social, e um objeto que ela substitui; daí seu caráter simbólico. Como atividade, ela pode remeter, conforme as disciplinas, seja a processos cognitivos individuais ou socialmente informados, seja a elaborações produzidas conjuntamente dentro de uma determinada formação social, grupo social ou coletivo científico. De acordo com a perspectiva adotada, individual ou coletiva, as características da atividade mental serão diferentes. Nos ramos da psicologia (desenvolvimental, cognitiva ou clínica), a atividade mental é estudada no nível dos processos intraindividuais e das estruturas de saber correspondentes. No caso das ciências sociais, os processos são reportados a elaborações compartilhadas, ligadas à interação e à comunicação social e/ou fundadas em bases materiais e relações sociais. A psicologia social estabelece uma ponte entre essas duas grandes tendências. Por essas diferentes concepções, evidencia-se que a noção de representação tem um caráter transversal que oferece recursos para pôr em prática a transdisciplinaridade.

A TRANSDISCIPLINARIDADE: UM MODO ORIGINAL DE PRODUÇÃO DE SABER

Isso é evidente para as ciências sociais, nas quais a evolução do mundo contemporâneo introduziu mudanças que levam a uma reconfiguração da relação entre as disciplinas. Assim, segundo os sociólogos Wieviorka, Ohana e Debarle (2007), haveria um declínio das especializações ou da pretensão da dominância das disciplinas mais prestigiosas como a antropologia, a história, a sociologia. Essa mudança se operaria em proveito de relações múltiplas (cross-, trans-, multi-, joint-, inter-) dentro das ciências humanas. Essas relações funcionariam por meio do “empréstimo”, da “infusão”, da “coordenação” em torno de temas novos.

Mas esse movimento vale para todas as ciências, e deu lugar a uma reflexão aprofundada sobre o estatuto das disciplinas e das relações estabelecidas entre elas. Segundo *The Oxford Handbook of interdisciplinarity* (FRODEMAN; KLEIN; MITCHAM, 2010), a questão da transdisciplinaridade, assim como a da interdisciplinaridade, foi colocada pela primeira

vez em 1972, em uma publicação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Ela seria definida 20 anos mais tarde (GIBBONS et al., 1994) como um modo original de produção de saber, designado como “Modo 2”, em oposição a outro modo, chamado de “Modo 1”, baseado nas disciplinas. A transdisciplinaridade é, então, considerada uma superação dos limites e modelos propostos em uma organização das ciências em “disciplinas” e “especializações”. Ela substitui uma visão hierárquica, homogênea da ciência, compartimentada em domínios fechados, por uma reconfiguração sintética e uma contextualização dos conhecimentos que são não lineares, complexos, heterogêneos e que integram, ao lado de contribuições de especialistas, os saberes e os *savoir-faire* dos atores sociais. Tal perspectiva converge com a da psicologia social, centrada em saberes profanos, de senso comum, desenvolvidos no espaço social em relação aos saberes eruditos.

Essa proximidade é reforçada pelo fato de que a transdisciplinaridade tem por objetivo a compreensão do mundo da vida¹ que visa também ao estudo das representações sociais. Esse objetivo a distingue da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade com as quais ela tem uma relação de complementaridade, pois a pluridisciplinaridade, que diz respeito apenas à justaposição, sem interação, de diferentes abordagens disciplinares, e a interdisciplinaridade, que estabelece conexões entre os conceitos e as interpretações próprias a cada disciplina a propósito de um determinado âmbito de realidade, conservam uma finalidade centrada na pesquisa disciplinar. Já a transdisciplinaridade, segundo o Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires, intervém “entre”, “através” e “além” das disciplinas. Seu objetivo seria a compreensão do mundo presente cuja complexidade não poderia ser circunscrita pela pesquisa disciplinar.

A transdisciplinaridade apresenta diversas tendências. Uma primeira corrente faz dela um meio de integração sistemática dos conhecimentos tendo em vista a unidade da ciência. Outra corrente enfatiza a superação dos limites disciplinares pela reorganização das estruturas do conhecimento de um duplo ponto de vista. De um lado, recorrendo a sistemas gerais como o estruturalismo, a fenomenologia, o marxismo, a sociobiologia, a ciência política. De outro lado, recorrendo a referências “holistas” para reorganizar a estrutura dos conhecimentos, possibilitando integrar os campos materiais que as disciplinas estudam separadamente, como é o caso, por exemplo, da “biofísica”, que reúne a química física e a biologia molecular. Fala-se hoje de “ciência transdisciplinar” como uma forma colaborativa de “pesquisa transcendente”, que cria novos referenciais teóricos e metodológicos para definir e analisar os fatores sociais, econômicos, políticos, ambientais, institucionais em diversos campos sociais, por exemplo, no da saúde e do bem-estar.

¹ N. de T. No original “monde de vie”. É uma tradução do termo alemão “Lebenswelt” usado por Husserl, embora não seja citado pelo autor.

Uma terceira corrente tem uma dimensão crítica, como os estudos de gênero ou pós coloniais que recusam os termos, conceitos e métodos das disciplinas clássicas em nome da justiça sociopolítica. Por fim, uma última corrente busca a solução de problemas sociais “trans-setoriais”. Postula-se que são problemas do mundo da vida, e não as disciplinas, que devem definir as questões e práticas da pesquisa. Os problemas são diversos e provêm de uma colaboração entre especialistas e dois tipos de atores sociais: os do sistema de produção, em vista da inovação técnica; e os do sistema social cujos saberes locais e interesses contextuais contribuem para alcançar soluções democráticas em âmbitos controversos.

Essa última tendência converge com a concepção da transdisciplinaridade como “Modo 2” da produção de conhecimentos e as tendências da pesquisa “pós-normal” e “pós-moderna”. Nessa perspectiva, as pesquisas inter e transdisciplinares exigiriam proposições empíricas e normativas mais democráticas e participativas.

CORRENTES EPISTEMOLÓGICAS E REPRESENTAÇÕES

As distinções entre pluri, inter e transdisciplinaridade podem ser lidas à luz da noção de representação. Lidamos com representações da ciência que é definida historicamente (WEINGART, 2010) por três características funcionais: 1) atividade de coleta e organização de informações disponíveis; 2) delimitação e organização de problemáticas e de temas; 3) prática e articulação entre os participantes de comunidades científicas.

Em uma primeira representação – a pluridisciplinaridade –, cada disciplina é autônoma em suas problemáticas, conceitos e métodos. Em uma segunda representação, a prática científica visa a um intercâmbio interdisciplinar para abordar questões delimitadas em comum acordo. Uma terceira representação – transcendente – supõe a criação conjunta de um mesmo campo original de saber e a extensão da expertise dos eruditos aos atores sociais.

Sob essas diferentes representações da prática científica, podem-se também desvendar representações diferentes de âmbitos e realidades a serem conhecidos. Isso conduz a tomar a ciência como uma representação do mundo. Citarei aqui o astrofísico Evry Schatzman (1993, p. 18):

O que me parece absolutamente essencial é que a ciência ou as ciências constitui um sistema de representação, uma representação do real, uma representação operatória que permite conseguir fazer coisas que não se fariam se não se tivesse esse conhecimento.

Essa observação levanta o problema da proximidade com a religião que existe em todos os âmbitos, da ciência, entre os saberes, as representações e as crenças que, segundo H. Atlan (2014), filósofo e biólogo, são a engrenagem essencial da relação dos homens com o mundo, verdadeiras “máquinas de fazer sentido”.

Não estamos longe, então, de reduzir tudo a representações, como fazem os especialistas da história cultural Rioux e Sirinelli (1997, p. 16), que definem sua disciplina como

[...] o estudo das formas de representação do mundo de um grupo humano cuja natureza pode variar — nacional ou regional, social ou política — e que analisa sua gestação, expressão e transmissão. Como os grupos humanos representam e se representam o mundo ao seu redor? Um mundo figurado ou sublimado — pelas artes plásticas ou pela literatura —, mas também um mundo codificado — pelos valores, o papel do trabalho e do lazer, a relação com o outro —, contornado — pela diversão —, pensado — pelas grandes construções intelectuais —, explicado — pela ciência — e parcialmente dominado — pelas técnicas —, dotado de um sentido — pelas crenças e os sistemas religiosos ou profanos, ou mesmo pelos mitos —, um mundo legado, enfim, pelas transmissões devidas ao meio, à educação e à instrução.

Esse uso recorrente da noção de representação a propósito de grandes campos sociais vem reforçar o exame de recursos que ela oferece para o diálogo e a colaboração entre as disciplinas a propósito de diversos objetos, temas, campos de saber, sejam naturais, humanos ou sociais.

LUGAR DA REPRESENTAÇÃO NA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR

Em sua reflexão sobre as condições de uma verdadeira interdisciplinaridade que converge na transdisciplinaridade, o sociolinguista Charadeau (2010) prescreve a superação de uma simples justaposição de pontos de vista por uma harmonização de conceitos e ferramentas e uma discussão das interpretações entre as disciplinas. Para isso, o recurso a conceitos e ferramentas transversais aplicados a problemáticas bem circunscritas torna-se um procedimento necessário. A questão essencial passa a ser, então, determinar ferramentas conceituais suscetíveis de garantir a inter e a transdisciplinaridade.

Nessa perspectiva, e para permanecer no espaço das ciências humanas e sociais, os fenômenos de representação se revelam um lugar de encontro privilegiado entre as ciências sociais, a psicologia, a psicanálise, as ciências cognitivas, as neurociências e a filosofia. Por outro

lado, como vimos, conhecimento, saber e crenças podem ser tratados como fenômenos representativos perceptíveis em diferentes âmbitos da vida, por exemplo, a ciência, a arte ou a religião. Enfim, na medida em que a transdisciplinaridade busca uma compreensão holista dos processos empregados na vida material e social, ela permite verificar como as representações científicas válidas em um setor material específico (biológico, econômico, ambiental, político, institucional) podem servir para apreender e criar novos saberes que subentendem a ação, inclusive o saber experiencial que os indivíduos adquirem nas peripécias de sua existência. Os exemplos típicos desse caso referem-se aos campos da saúde (o câncer, por exemplo) e do meio ambiente (os riscos climáticos). E os desenvolvimentos recentes da educação para a saúde mostram a importância de levar em consideração o saber que os doentes adquirem pela gestão de sua doença e o diálogo com os profissionais da saúde para melhorar seus conhecimentos e reconhecimentos mútuos. Um procedimento semelhante pode se aplicar ao campo da educação, como tive oportunidade de mostrar (JODELET, 2007) a propósito do uso pelos educadores da sua experiência passada para enfrentar as situações pedagógicas.

Disso resulta que se pode apreender o jogo das representações em diversos níveis: como ferramenta da transdisciplinaridade; como expressão de uma visão do mundo; como fundamento de um sistema de saberes e crenças; como fenômenos que se constroem e agem socialmente. Exemplos dessas diferentes abordagens são encontrados, em particular, nas ciências humanas nas quais me deterei, infelizmente de forma um pouco rápida, dando ênfase principalmente às ciências sociais, que foram as primeiras a tratar das representações.

Nos autores clássicos, sobretudo Marx, Durkheim, Lévy-Bruhl, que deram conteúdo a elas, a noção se beneficia, sob a forma de “representação coletiva”, de um estatuto chave na abordagem da vida social. Em Marx, a representação recebe uma acepção original enquanto ilusão, “sistematização deformada e mistificada da realidade”, mas que age como força material objetiva. A representação inspirou as chamadas “teorias da suspeita”. Foi então considerada por alguns como uma forma de desconhecimento. Para Piaget (1976), o pensamento sociocêntrico responde a interesses do grupo que o constrói, ou como uma forma de legitimação, de justificação das práticas. Para outros foi vista como meio de ter acesso à ideologia, instância inatingível, e de atingir a “relação imaginária do homem coletivo ao universo social” (ROBERT; FAUGERON, 1978).

Durkheim, “o verdadeiro inventor do conceito”, segundo Moscovici (1989), chama de representações coletivas o conjunto de “produções mentais sociais”, que são as religiões, os mitos, as ciências, as categorias de apreensão do tempo e do espaço, e mesmo as formas correntes de pensamento e de saber. Embora comparáveis às representações individuais

na medida em que estas obedecem “a leis abstratas comuns”, as representações coletivas se diferenciam daquelas segundo dois critérios: a estabilidade que lhes confere, por um lado, a transmissão, a reprodução e a memória coletiva e, por outro, a seleção de seus objetos, que devem ter “uma certa gravidade” para “afetar a acervo mental² da sociedade”. Elas são obras de uma comunidade que as compartilha, que as reproduz, que se exprime através delas: “O que as representações coletivas traduzem é a maneira como o grupo se pensa em suas relações com os objetos que as afetam” (DURKHEIM, 1898/1967). Essa dimensão identitária será retomada nas abordagens mais recentes das representações coletivas.

Levy-Bruhl matiza, com a noção de mentalidade, o caráter racional que Durkheim dá à representação coletiva, introduzindo a noção de participação, cuja presença ou ausência caracteriza, de maneira distintiva, sistemas culturais e sociais situados em tempos e espaços diferentes.

O interesse das ciências sociais pelas representações viveu um período de eclipse antes de se renovar, a partir dos anos 1980, em decorrência de mudanças ligadas a fatores de ordem histórica e epistemológicos. O fim das “grandes narrativas”, preconizadoras do progresso humano e do fim da história, foi seguido, após a derrocada do império soviético, pelo abandono do que foi chamado de “pensamento russo” ou “pensamento chinês”, enquanto emergiam novas correntes de pensamento ligadas à condição pós-moderna. A consequência disso foi a reabilitação do conceito de representação combinada a um retorno à ideia de sujeito ativo e pensante e de um novo questionamento sobre o vínculo social. Esta, segundo Dosse (1995), “envolve outra escala de análise, mais próxima dos atores sociais”. O cotidiano, as representações funcionam como alavancas metodológicas que permitem dirigir a atenção mais para o instituinte do que para o instituído.

Hoje, o tratamento da noção de representação social e/ou coletiva é objeto de um uso explícito e refletido em antropologia, sociologia e história, que veem nela um meio de acesso às dimensões simbólicas, culturais e práticas dos fenômenos sociais e um instrumento que permite pensar a relação do mental e do material, devolver espaço à cultura e ao reconhecimento dos fatos sociais como objetos de conhecimento. Embora todas essas correntes considerem as representações como operadores simbólicos e lógicos da vida social, cada uma privilegia um momento particular de sua intervenção: a antropologia, o momento da constituição da sociedade; a sociologia, as transformações sociais induzidas por ou baseadas nos fenômenos representativos; a história, o jogo temporal das formas sociais em períodos mais ou menos longos.

Na antropologia, a noção de representação permite delimitar a maneira pela qual os processos simbólicos participam da instauração e da manutenção da organização das relações sociais em uma determinada sociedade. As representações respondem à necessidade de compreender

2

N. de T. No original, “assiette mentale de la société”; é uma expressão cunhada por Durkheim. Foi usada a tradução consagrada em português.

e dar sentido à vida cotidiana e aos acontecimentos que a permeiam, portanto, de dar sentido à experiência. Dois exemplos: para Augé (1975), elas têm um caráter significante e instituinte em relação ao real – material, social, ideal, mítico, prático. Por seu conteúdo, elas têm um papel constitutivo do real e da ordem social: “Toda ordem é simultaneamente, organização concreta e representação”.

Para Godelier (1984), as representações são conhecimentos que se estabelecem em um vínculo de “conhecimento” com a realidade social. Elas recebem várias funções: apresentar ao pensamento uma realidade; interpretar essa realidade definindo sua natureza, origem e funcionamento; organizar as relações que os humanos mantêm entre eles e com a natureza; legitimar essas relações ou deslegitimá-las.

As problemáticas da antropologia sofreram uma inflexão, em um período recente, como consequência, entre outras, de se levar em consideração os aportes das ciências cognitivas. Um exemplo é Descola (2006), que lança a hipótese de que a maneira de estruturar a experiência do mundo e do outro se opera de acordo com modalidades cognitivas universais cujo arranjo varia segundo as culturas. Na ordem do religioso (JODELET, 2013), os cognitivistas adotam um ponto de vista antropológico: uma representação é qualificada de religiosa somente se é adotada por todos em um mesmo coletivo social. Sua construção requer uma elaboração que ative, conforme as necessidades de situações concretas em que se encontram os indivíduos, conjuntos de representações compartilhadas, relativas aos diferentes âmbitos da vida: projetam-se na maneira de pensar as entidades que habitam as crenças, os modelos advindos das relações e das práticas sociais.

Na sociologia, as representações agem como concepções que incidem no próprio curso da vida social e no terreno da política. Isso permite reintroduzir a cultura na análise dos comportamentos políticos e da mudança social (MICHELAT; SIMON, 1977). As representações intervêm na ação no mundo social, na medida em que essa ação fundamenta-se no conhecimento que os atores sociais têm desse mundo e de sua própria posição. Assim, Touraine (2007) relaciona as transformações sociais às decisões inspiradas pelas representações. Para Bourdieu (1982), “a eficácia política” dos atores e movimentos sociais passa por “representações mentais, verbais, gráficas e teatrais”, que têm o poder de revelar, construir e instituir uma realidade. Outros autores (FAYE, 1973; WINDISCH, 1982) estabeleceram um vínculo entre a representação e o discurso para explicar a maneira como um grupo originariamente muito minoritário, ou mesmo sectário (seita nazista na Alemanha ou xenófoba na Suíça), consegue obter uma adesão massiva às suas ideias.

Na história, observa-se a passagem da noção de mentalidade para a de representação. A partir dos anos 1980, verifica-se uma divisão na história das mentalidades que vai desenhar territórios diferentes para o estudo das representações. De um lado, uma corrente retorna a uma

história das sensibilidades e das emoções associada estreitamente a um estudo das práticas e das representações que as subentendem. É o caso, em particular, na história do corpo e dos gostos (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2005). Outras correntes, ditas da micro-história, engajam-se em uma real história social, política e cultural centrada nas representações. Referimo-nos ao universo das representações que, solidárias a situações nas quais elas são ativadas, servem de mediações simbólicas que contribuem para a instauração do vínculo social.

Entre os principais autores que desenvolvem essa perspectiva, Chartier (1991), em um célebre artigo programático, “O mundo como representação”, atribui às representações a função de exprimir três modalidades da relação com o mundo social. Pelas representações, operações de classificação, os diferentes grupos recortariam constelações diversas, construindo contraditoriamente a realidade; as representações significariam por meio das práticas uma identidade social qualificada por um estatuto, uma posição e uma maneira própria de ser no mundo; enfim, sob formas institucionalizadas, elas exprimem e mantêm a existência de grupos, comunidades ou classes. Desse modo, a identidade é definida como o resultado de uma relação de força entre as representações impostas por aqueles que têm o poder de classificar e nomear e aquelas pelas quais os outros grupos pretendem ter reconhecida sua identidade. Entre as outras contribuições que vão no mesmo sentido, vale mencionar a história cultural, abordada no mundo contemporâneo por Rioux e Sirinelli, à qual me referi anteriormente.

A REPRESENTAÇÃO NAS DISCIPLINAS PSICOLÓGICAS

Em todos os casos que acabei de abordar, o termo representação é utilizado no plural e remete ao seu caráter social ou coletivo, pondo em relação vários campos da realidade social, política, econômica, religiosa, jurídica, etc. Isso demonstra bem o propósito transdisciplinar das análises. Não é o que ocorre nos modelos da psicologia, embora também se observe neles o caráter transversal da noção de representação, que diz respeito tanto às ciências cognitivas quanto à psicanálise. Mas, em razão do caráter acentuadamente intraindividual das análises, esses modelos oferecem um terreno menos favorável à prática da interdisciplinaridade. Com uma exceção, entretanto: o vínculo estabelecido entre as ciências informáticas e paradigmas cognitivos.

Na realidade, o uso da noção de representação começou a se impor a partir dos anos 1970, na abordagem de processos cognitivos e de linguagem sob o efeito de um feixe convergente de correntes epistemológicas: declínio do paradigma behaviorista; desenvolvimento da ciência informática, teorias cibernética e da inteligência artificial; influência do empirismo lógico, das teorias e da filosofia da linguagem; atenção voltada

às linguagens naturais e aos saberes do senso comum. Assistiu-se à emergência de um novo mentalismo, cujo interesse pelos “acontecimentos”, “estados”, “processos”, “propriedades”, “atos”, “conteúdos” mentais conduz a fazer da representação um conceito fundamental, o que é reforçado pelo progresso do conhecimento sobre a reorganização cerebral e o funcionamento neurológico (CHANGEUX, 1983).

Esse mentalismo teve como consequência o reconhecimento do estatuto conceitual e fundador da representação, “único conceito unificador que permite ligar os diferentes setores da psicologia cognitiva”. Diversos autores aderem à ideia de que a compreensão e o estudo da representação constituem um pré-requisito para os progressos teóricos e experimentais da cognição e deveriam resultar em um novo paradigma para a psicologia. Esses modelos cognitivos, baseados no tratamento da informação e inspirados pelo paradigma da inteligência artificial, deram margem a grandes debates epistemológicos que progressivamente enfraqueceram a pertinência da noção de representação em proveito da pragmática dos discursos e da abordagem das representações sociais.

Embora forneçam quadros interessantes para tratar da estrutura das representações e de sua conservação na memória enquanto saber declarativo (o saber que) e saber processual (o saber como), esses modelos são criticados porque dariam uma visão duplamente truncada do funcionamento mental. Por um lado, dariam uma visão mecanicista dos elementos constitutivos da representação e não poderiam explicar suas propriedades dinâmicas e suas mudanças. Tampouco poderiam integrar os aspectos afetivos, emocionais e motivacionais que intervêm na elaboração e na transformação de sistemas cognitivos. Na vertente social, centrados em processos intraindividuais, não permitiriam apreender o papel das normas sociais e dos modelos culturais na elaboração de conhecimentos sobre o mundo. Do mesmo modo, são criticados por excluir as dimensões sociais das representações que se referem tanto às suas condições de produção quanto às suas funções na relação com o mundo e com os outros, e mesmo com seus conteúdos diretamente tributários das formas de vida e das relações inscritas nos contextos sociais.

Recordei esses elementos apenas em razão de seu alcance para uma concepção da prática transdisciplinar nas pesquisas em ciências humanas. Esse exame merece ser ampliado a respeito da vida psíquica, lembrando o papel essencial que Freud atribuiu à representação, seja de “coisa” ou de “palavra”, do estatuto vicariante que lhe concede, ao lado do afeto, em relação à pulsão, e os desdobramentos que ela experimenta através da oposição entre processos primários e processos secundários. É preciso salientar também o quanto a reflexão sobre a representação, nas diversas ciências do homem, enriqueceu pelas perspectivas abertas pela psicanálise sobre o simbólico e o imaginário. As concepções freudianas da representação e o uso de noções freudianas no tratamento da

representação constituem um dos campos a respeito dos quais são levantadas dúvidas do ponto de vista da aplicação da transdisciplinaridade.

Se, nas ciências sociais, parece possível apreender a maneira como a transdisciplinaridade pode ser aplicada e teorizada, no caso dos modelos psicológicos a articulação entre disciplinas ainda é um ponto difícil de tratar. O paradigma das representações sociais que permite pensar a construção das representações elaboradas por sujeitos sociais para dar sentido à sua existência, para compreender seu mundo da vida e nele agir, poderia proporcionar os meios para essa articulação. Na medida em que as representações sociais são fenômenos polimorfos nos quais se encontram expressões elaboradas a partir de posições e pertencimentos sociais, de produções coletivas com efeitos de saber ou de crença, de sistemas de significação com alcance simbólico, elas são o lugar onde operam diferentes disciplinas. Assim, são não somente ferramentas de cooperação entre saberes científicos, como também apresentam a particularidade de dar voz aos atores sociais, como requer a transdisciplinaridade.

Nas discussões atuais sobre a noção de representação, a tendência é operar uma distinção radical entre as representações mentais/cognitivas e as representações sociais/coletivas. É comum estabelecer essa distinção entre elas, o que é prejudicial, sobretudo quando se coloca do ponto de vista da transdisciplinaridade, pois estamos diante de um desafio que é o de desenvolver um saber que abarca, ao mesmo tempo, as dimensões biológicas, cognitivas, psicológicas e sociais de fenômenos representativos, os suportes corporais de atividades mentais que são também respostas ao social.

Limitei-me, neste texto, ao âmbito científico que conheço: as ciências humanas e sociais. As ligações com outros âmbitos científicos e entre eles merecem igualmente ser considerados. Eles requerem competências que não tenho. Contudo, espero ter chamado a atenção para as questões epistemológicas e sociais do uso das representações na prática transdisciplinar. Resta-me formular um desejo: o de que essas poucas incursões mobilizem o interesse de pesquisadores e encoraje uma reflexão sobre a prática interdisciplinar nos diversos campos de aplicação em que se afirmou o caráter heurístico da abordagem das representações sociais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A.; JODELET, D. (Org.). *Interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas*. Brasília: Thesaurus, 2009.
- ATLAN, H. *Croyances*. Comment expliquer le monde. Paris: Autrement, 2014.
- AUGÉ, M. *La construction du monde*. Paris: Maspero, 1975.
- BOURDIEU, P. *Ce que parler veut dire*. L'économie des échanges symboliques. Paris: Fayard, 1982.
- CHANGEUX, J. P. *L'homme neuronal*. Paris: Fayard, 1983.

- CHARAUDEAU, P. Pour une interdisciplinarité “focalisée” dans les sciences humaines et sociales. *Questions de communication*, n. 17, p. 195-222, 2010.
- CHARTIER, R. Le monde comme représentation. *Annales, Economies, Sociétés, Civilisations*, n. 6, p. 1505-1520, 1989.
- CHARTIER, R. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-19, jan./abr. 1991.
- CORBIN, A.; COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. *Histoire du corps*. Paris: Seuil, 2005.
- DESCOLA, P. *Au delà de nature et culture*. Paris: Gallimard, 2006.
- DOSSE, F. *L'empire du sens*. L'humanisation des sciences sociales. Paris: La Découverte, 1995.
- DURKHEIM, E. Représentations individuelles et représentations collectives. *Sociologie et philosophie*. Paris: PUF, 1967. Reimpressão da edição de 1898.
- FAYE, J. P. *La critique du langage et son économie*. Paris: Galilée, 1973.
- FRODEMAN, R.; KLEIN, J.; MITCHAM, C. (Ed.). *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- GIBBONS, M. et al. *The new production of knowledge*. London: Sage, 1994.
- GODELIER, M. *L'idéal et le matériel, pensée, économie, sociétés*. Paris: Fayard, 1984.
- JODELET, D. A perspectiva interdisciplinar no campo de estudo do religioso. In: FREITAS, M. H. de; PAIVA, G. J.; MORAES, C. (Ed.). *Psicologia da religião no mundo ocidental contemporâneo*. Brasília: Universal, 2013.
- JODELET, D. Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In: PARDAL, L.; MARTINS, A.; SOUZA, C. de; DEL DUJO, A.; PLACCO, V. (Ed.) *Educação e trabalho*. Representações, competências e trajetórias. Aveiro: Editora da Universidade de Aveiro, 2007. p. 11-26.
- MICHELAT, G.; SIMON, M. *Classes, religion et comportements politiques*. Paris: Editions Sociales, 1977.
- MOSCOVICI, S. Des représentations collectives aux représentations sociales. In: JODELET, D. (Ed.). *Les représentations sociales*, Paris: PUF, 1989. p. 62-86.
- PIAGET, J. Pensée égocentrique et pensée sociocentrique. *Cahiers Vilfredo Pareto*, n. 14, p. 148-160, 1976.
- RIOUX, J. P.; SIRINELLI, J. F. (Ed.). *Pour une histoire culturelle*. Paris: Seuil, 1997.
- ROBERT, P.; FAUGERON, C. *La justice et son public*. Les représentations sociales du système pénal. Paris: Masson, 1978.
- SCHATZMAN, E. Sciences de la nature et Sciences Sociales. In: SCHATZMAN, E.; PASSET, R. (Ed.). *Sciences de la nature et représentations sociales*. Paris: Centre Galilée, 1993. p. 17-35.
- TOURAINÉ, A. *Penser autrement*. Paris: Fayard, 2007.
- WEINGART, P. A short history of knowledge formations. In: FRODEMAN, R.; KLEIN, J. T.; MICHAM, S. (Ed.). *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- WIEVIORKA, M.; OHANA, J.; DEBARLE, A. (Ed.). *Les sciences sociales en mutation*. Paris: Sciences Humaines, 2007.
- WINDISCH, U. *Pensée sociale, langage en usage et logiques autres*. Lausanne: L'Age d'Homme, 1982.

DENISE JODELET
École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, França
denise.jodelet@wanadoo.fr

RESENHAS

A EDUCAÇÃO NAS TRAJETÓRIAS DAS DESIGUALDADES¹

<http://dx.doi.org/10.1590/198053143866>

ARRETICHE, Marta (Org). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015. 489p.

Analisar a trajetória das desigualdades do Brasil nos últimos cinquenta anos foi o projeto bem-sucedido organizado por Marta Arretiche, do Centro de Estudos da Metrópole/Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – CEM/Cebrap.² O termo desigualdades foi cunhado no plural como argumento central que costura as múltiplas configurações presentes no livro e que não se esgotam apenas na desigualdade de renda. Diversos autores, na sua maioria cientistas sociais e economistas do eixo São Paulo-Rio de Janeiro, se debruçaram sobre os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – para analisar o processo de desenvolvimento econômico e social a partir de séries históricas e estatísticas entre os anos de 1960 e 2010. O trabalho primoroso no tratamento dos dados caracteriza a obra como uma referência para as ciências sociais. De forma geral, o livro mostra como as desigualdades diminuíram ao longo desse período, contrariando o senso comum sobre a realidade brasileira. Sobre a apresentação técnica, o livro contém muitos gráficos e tabelas, alguns de difícil compreensão por estarem em escala de cinza.

Um dos ganhos significativos foi utilizar dados do IBGE de gênero e raça. Essa separação afinou as análises por permitirem esmiuçar

¹ As autoras agradecem à orientadora Profa. Dra. Maria da Graça Setton e aos colegas do Grupo de Estudos de Práticas de Socialização Contemporâneas pela discussão coletiva de alguns capítulos do livro e pelo acesso a suas anotações.

² O CEM é uma instituição de pesquisa com sede na Universidade de São Paulo e no Cebrap, composta por um grupo multidisciplinar de pesquisadores. Conferir o site oficial: <http://www.fflch.usp.br/centrodametropole/>. Acesso em: 19 mar. 2016.

como as transformações e continuidades se deram nessas categorias. Demonstrou-se, por um lado, a persistência da desigualdade racial e, por outro, a diminuição da desigualdade de gênero. Evidentemente, ainda há muito espaço para conquista das mulheres, principalmente na questão salarial. Se os dados fossem analisados de maneira generalizada, perderiam essa importante nuance que caracteriza a sociedade brasileira. Poder-se-ia, porém, aprofundar o estudo separando os não brancos por gênero, pois uma pergunta relevante que não foi respondida na obra é: qual é a posição das mulheres negras e indígenas, visto que estão na posição menos privilegiada?

A obra se divide em cinco partes: I. da participação política; II. da educação e renda; III. das políticas públicas; IV. da demografia e V. do mercado de trabalho. Ao longo dos textos é possível perceber que tais dimensões se articulam, comprovando a tese central da existência e persistência das desigualdades plurais do Brasil.

Sobre o campo educacional, o livro traz resultados importantes para a reflexão teórica daqueles que buscam analisar a educação de forma relacional, levando em conta a configuração social brasileira. Engana-se quem, em um primeiro momento, considere que apenas os artigos da seção “Educação e renda” trarão contribuições para tal. Evidentemente, essa parte é a mais direta. Contudo, a educação foi um dos componentes-chave para interpretar muitos dos resultados apresentados ao longo da obra.

Na primeira parte, por exemplo, o artigo “Participação política no Brasil”, de Fernando Limongi, José Cheibub e Argelina Figueiredo, mostrou como o fator educacional influenciou na transformação da decisão política pela participação eleitoral dos analfabetos excluídos do processo decisório até a Constituição de 1988. O artigo “Saúde e desigualdade no Brasil”, de Vera Coelho e Marcelo Dias, revelou que mulheres com 15 anos ou mais, que tenham ensino fundamental completo, contribuíram para a queda da taxa de mortalidade infantil e para o aumento da taxa de esperança de vida ao nascer. Desse modo, atrelada à renda média dos municípios, a escolarização feminina demonstrou ser importante para os indicadores da saúde.

A educação feminina possui destaque também no artigo “Cinquenta anos de relações de gênero e geração”, de Marcia Oliveira, Joice Vieira e Glaucia Marcondes. As autoras mostraram que a educação, nas últimas décadas, promoveu uma redução das desigualdades. Aliada ao acesso de políticas públicas para a saúde e a métodos contraceptivos, a mulher escolarizada passou a escolher se quer ser mãe. Essa escolha cada vez mais racional ocasionou a redução da taxa de fecundidade e a postergação da gravidez, que, combinada à entrada das mulheres no mercado de trabalho e à urbanização, levou a uma redução das desigualdades sociais e regionais históricas, embora ainda haja um longo caminho para a igualdade de gêneros.

Por fim, o último exemplo consiste no artigo “Desenvolvimento econômico e desigualdades no Brasil: 1960-2010”, de Alvaro Comin, que tratou das mudanças estruturais consequentes do desenvolvimento econômico que afetaram as desigualdades ocupacionais no Brasil. A questão educacional também tangencia a análise em vários aspectos. Quando um grande contingente da população rural, analfabeta ou com pouca escolaridade, migrou para a cidade, não conseguiu se inserir no mercado de trabalho formal. Ao longo do desenvolvimento econômico, houve ampliação educacional gradual dessa força de trabalho, aumentando a renda das famílias da base da pirâmide ocupacional e a produtividade econômica a partir de trabalhadores mais qualificados. A desigualdade entre homens e mulheres diminuiu em alguns setores, especialmente por causa da escolaridade feminina, mas evidentemente ainda não se equalizou a questão de gênero.

A EDUCAÇÃO NAS TRAJETÓRIAS DA DESIGUALDADE

Na segunda parte da obra, denominada de “Educação e Renda”, os autores se debruçaram sobre a questão educacional de forma mais específica. O artigo “Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010”, de Carlos Ribeiro, Ricardo Ceneviva e Murillo de Brito, teve como objetivo avaliar a estratificação a partir do modelo de progressão educacional. O recorte utilizado foi dos jovens entre 12 e 25 anos, cruzando os dados das características socioeconômicas das famílias e as chances de progresso nos níveis de ensino a partir de variáveis que se assemelham às utilizadas por Bourdieu em “A escola conservadora” (2003). O interessante é notar como os dados se articularam: a escolarização das mulheres aumentou em relação aos dos homens; a escolarização dos pardos se aproximou à dos brancos, mas os pretos continuaram com menores chances de renda; a escolaridade da mãe e a composição familiar influenciaram na progressão educacional; por fim, a variável situação de residência operou em todos os níveis educacionais e em todas as faixas etárias.

Os resultados podem ser compreendidos por meio da análise do impacto de cada uma das variáveis sobre as chances de sucesso de completar determinada transição escolar e também a partir da transição de um período histórico. Por exemplo, o fato de pertencer a uma família monoparental foi um quesito importante nas décadas de 1960 e 1990, mas, a partir de 2000, essa variável deixou de ser relevante. A análise indicou que, no nível básico, as oportunidades de acesso aumentaram, enquanto as desigualdades persistiram no ensino médio e aumentaram no nível superior. Dito de outra forma, a desigualdade diminuiu apenas quando as taxas de transição atingem níveis de saturação que impedem aumento entre as classes mais privilegiadas.

O artigo “Educação e desigualdades no Brasil”, de Naercio Menezes Filho e Charles Kirschbaum, analisou como o nível educacional de diferentes trabalhadores afetou os salários e a desigualdade de renda no mercado de trabalho nos últimos quarenta anos. Os autores concluíram que a educação afetou a mudança social por influenciar na criminalidade, cidadania, na fertilidade, além de impactar o mercado de trabalho. Apontou-se no artigo que as mudanças de acesso ao ensino básico foram possíveis por causa da descentralização da gestão a partir da Constituição Federal de 1998, dos fundos de financiamento da educação, além de programas de transferência de rendas. O prolongamento dos estudos ao nível superior foi possível pela abertura de novas faculdades particulares por causa das regras de flexibilização para abertura de novas instituições. Quanto ao gênero, os autores mostraram que os homens têm renda mais elevada, mas a renda das mulheres cresceu mais do que a dos homens no período analisado. Sobre raça, os brancos e amarelos estão nos estratos educacionais mais elevados, por isso sua renda é mais elevada que a dos pretos e pardos, mesmo dos que estão nos mesmos estratos educacionais, refletindo a discriminação no mercado de trabalho. Os negros também recebem a educação de menor qualidade, pois a maioria estuda em escolas públicas.

O artigo “Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010)”, de Carlos Ribeiro e Rogerio Schlegel, trouxe uma análise em profundidade das continuidades e transformações desse nível educacional. As diferenças entre as instituições públicas e privadas, assim como a qualidade e reputação dessas últimas, influenciaram na carreira universitária e, conseqüentemente, nos melhores postos de trabalhos. O prolongamento dos estudos foi um marcador da estratificação social, pois os mais privilegiados conseguem estudar por mais tempo, nas melhores instituições e na companhia de pessoas igualmente privilegiadas.

Os dados mostraram como se configuraram as carreiras pelo gênero. Como tem sido tradicionalmente, os homens estão nas carreiras de exatas e negócios enquanto as mulheres, nas ciências humanas, arte, educação e saúde. No entanto, ao longo dos cinquenta anos, essa assimetria diminuiu, crescendo o número de mulheres em carreiras antes de hegemonia masculina. Essas escolhas se restringiram mais aos brancos, pois o acesso ao ensino superior aos negros e indígenas seguem sendo bem limitados. Para estes, houve um aumento tímido do acesso nas carreiras de menor prestígio e de escolhas de carreiras que se caracterizaram como sendo femininas. De forma geral, houve um aumento do acesso ao ensino superior representado pela expansão das mulheres nesse nível, enquanto houve um pequeno crescimento de não brancos, não de maneira igualitária entre as carreiras. A forte estratificação horizontal no sistema de ensino superior no Brasil é observada tanto na conclusão dos cursos como nos retornos aos cursos no mercado de trabalho (ainda desiguais nas variáveis de gênero e raça).

O último artigo sobre educação e renda denomina-se “Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente”, de Márcia Lima e Ian Prates. Esse texto aprofundou as análises dos artigos anteriores sobre raça. Os autores analisaram as transformações oriundas da posse de diplomas segundo cor/raça no período de 1980 a 2010. Embora o acesso à educação formal seja um mecanismo produtor de desigualdades que afeta a desigualdade racial, recentemente as políticas de ação afirmativa para o ensino superior têm sido especialmente importantes para a diminuição dessas desigualdades, uma vez que a posse do diploma superior dos pais tem impacto decisivo no alcance educacional dos filhos. As conclusões de Lima e Prates revelaram a dificuldade de mobilidade social dos negros e a forte capacidade de reprodução da situação por estarem na base da pirâmide social, haja vista que as dificuldades educacionais segundo a classe se sobrepõem às barreiras raciais. No que tange ao progresso educacional, revelou-se que, enquanto o efeito de classe de origem tende a diminuir na transição das etapas educacionais, o efeito racial tende a aumentar na transição para os níveis mais altos. Os dados mostraram melhoras pequenas, mas, como indicaram no artigo, esse é um “desafio persistente”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação e desigualdades são temas clássicos na área da educação no Brasil. Esse viés de análise tem forte influência da sociologia francesa, que partiu da contribuição da obra clássica de Bourdieu e Passeron (1964, 2014), que tomam os capitais culturais e simbólicos para analisar as diferenças no interior do sistema de ensino. No contexto brasileiro, muito se adaptou e evoluiu dessa perspectiva teórica.

Dessas transformações, uma tendência que vem se realizando é o “assalto à educação pelos economistas”, crítica de Ana Maria Almeida (2008), que alerta que:

[...] a educação escolar é mais uma vez tomada como “variável explicativa” fundamental e chamada a oferecer a sua contribuição específica para o problema da nação. Como tal, ela passa a ser percebida como uma das arenas em que a competência dos economistas deve se exercer. (p. 163-164)

Por isso é importante utilizar-se dos dados sobre educação do livro de Marta Arretche com o cuidado teórico para que tal crítica nos adverte.

De forma geral, a obra nos ajuda a obter maiores informações sobre o processo de desenvolvimento social e econômico no Brasil, além de nos dar ferramentas para acompanhar o levantamento acerca da estrutura social, sua dinâmica e fatores que interferem nas transformações

de elementos que compõem variáveis da sociologia. São evidentes as mudanças na nossa organização social e tudo leva a crer que as desigualdades diminuíram e foram na direção oposta da maioria dos países capitalistas. Contudo, ainda há muito o que se fazer. Ao concluir que as desigualdades diminuíram principalmente pelas conquistas femininas, falamos do empoderamento de mulheres negras e brancas para um protagonismo social cujo impacto não pode ser medido a olho nu e nem de imediato. Como dizem os autores, trata-se de uma revolução silenciosa.

Por fim, é importante afirmar que a diminuição das desigualdades se deu fundamentalmente devido a um feixe de políticas públicas combinado com uma mudança de comportamentos e com a democracia. É nesse tripé que podem se apoiar os esforços para a diminuição das desigualdades para os próximos 50 anos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria F. O assalto à educação pelos economistas. *Tempo Social*, v. 20, p. 163-178, 2008.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-64.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. 1ª edição de 1964.

ADRIANA SANTIAGO ROSA DANTAS

Doutoranda em Sociologia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP –, São Paulo, São Paulo, Brasil; bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp –, São Paulo, São Paulo, Brasil
novadrica@gmail.com

GABRIELA ABUHAB VALENTE

Doutoranda em Sociologia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP –, São Paulo, São Paulo, Brasil; bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp –, São Paulo, São Paulo, Brasil
gabriela.abuhab.valente@gmail.com

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos pareceristas que contribuíram em 2016 para assegurar o padrão de qualidade de *Cadernos de Pesquisa*.

Adelina de Oliveira Novaes
(Fundação Carlos Chagas – FCC /
Universidade Cidade de São Paulo –
Unicid, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Adriana Bauer
(Fundação Carlos Chagas – FCC /
Universidade de São Paulo – USP,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Adriana Valéria da Silva Freitas
(Universidade Federal da Bahia – UFBA,
Salvador, Bahia, Brasil)

Adriano Souza Senkevics
(Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educaionais “Anísio Teixeira” – Inep,
Brasília, Distrito Federal, Brasil)

Alexandra Ayach Anache
(Universidade Federal de Mato Grosso
do Sul – UFMS, Campo Grande,
Mato Grosso do Sul, Brasil)

Alice Miriam Happ Botler
(Universidade Federal de Pernambuco –
UFPE, Recife, Pernambuco, Brasil)

Amélia Artes
(Fundação Carlos Chagas – FCC /
Universidade de São Paulo – USP,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Ana Cristina Guarinello
(Universidade Tuiuti do Paraná – UTP,
Curitiba, Paraná, Brasil)

Ana Flávia Magalhães Pinto
(University of Texas at Austin – UT, Austin,
Estados Unidos)

Ana Maria de Niemeyer
(Universidade Estadual de Campinas –
Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)

Andréa Cristina Martelli
(Universidade Estadual do Oeste do Paraná
– Unioeste, Cascavel, Paraná, Brasil)

Andrea de Sousa Gama
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro
– UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Andrea Moraes Alves
(Universidade Federal do Rio de Janeiro –
UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Andréia Inamorato dos Santos
(DigiLearn Ltd., São Paulo, São Paulo,
Brasil)

Angel Díaz Barriga
(Universidad y la Educación – UNAM,
México, México)

Angela Máгда Rodrigues Virgolin
(Universidade de Brasília – UnB, Brasília,
Distrito Federal, Brasil)

Angela Maria Martins
(Fundação Carlos Chagas – FCC /
Universidade Cidade de São Paulo
– Unicid, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Antonio Alvaro Soares Zuin
(Universidade Federal de São Carlos
– UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil)

Antonio Augusto Pereira Prates
(Universidade Federal de Minas Gerais
– UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Antonio Bolivar Botia
(Universidade de Granada – UGR,
Granada, Espanha)

Antonio Carlos Dias Junior
(Universidade Estadual de Campinas –
Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)

Antonio Carlos Rodrigues de Amorim
(Universidade Estadual de Campinas –
Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)

Antonio Honorio Ferreira
(Centro Universitário do Leste de Minas
Gerais – Unileste, Coronel Fabriciano,
Minas Gerais, Brasil)

Aparecida Fonseca Moraes
(Universidade Federal do Rio de Janeiro –
UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Beatriz de Oliveira Abuchaim
(Fundação Carlos Chagas – FCC,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Beth Brait
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
– PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

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

Carla Biancha Angelucci
(Universidade de São Paulo – USP, São
Paulo, São Paulo, Brasil)

Carlos Cunha
(Dowling College, Oakdale, Nova Iorque,
Estados Unidos)

Carlos Hue Garcia
(University of Zaragoza, Zaragoza,
Espanha)

Carlos Roberto Jamil Cury
(Pontifícia Universidade Católica de
Minas Gerais - PUC-MG, Belo Horizonte,
Minas Gerais, Brasil)

Carlota Reis Boto
(Universidade de São Paulo – USP,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Carmen Fontes de Souza Teixeira
(Universidade Federal da Bahia – UFBA,
Salvador, Bahia, Brasil)

Carol Kolyniak Filho
(Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo,
Brasil)

Carolina Rodrigues de Souza
(Universidade Federal de São Carlos
– UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil)

Caroline Penteado de Assis
(Faculdade de Tecnologia Ciências e
Educação – Fatece; Prefeitura Municipal
de Descalvado, Descalvado, São Paulo,
Brasil)

Caroline Tozzi Reppold
(Universidade Federal de Ciências da
Saúde de Porto Alegre – UFCSPA,
Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil)

Catarina de Souza Moro
(Universidade Federal do Paraná – UFPR,
Curitiba, Paraná, Brasil)

Cecília Loreto Mariz
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro
– UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,
Brasil)

Cezar Luiz de Mari
(Universidade Federal de Viçosa – UFV,
Viçosa, Minas Gerais, Brasil)

Cleber Santos Vieira
(Universidade Federal de São Paulo
– Unifesp, Guarulhos, São Paulo, Brasil)

Clemildo Anacleto da Silva
(Centro Universitário Metodista – IPA,
Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil)

Cristina Scheibe Wolff
(Universidade Federal de Santa Catarina
– UFSC, Florianópolis, Santa Catarina,
Brasil)

- Dalila Andrade Oliveira
(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)
- Denise Conceição das Graças Ziviani
(Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG, Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil)
- Dinair Leal da Hora
(Instituto Evandro Chagas, Ananindeua, Pará, Brasil)
- Ecleide Cunico Furlanetto
(Universidade Cidade de São Paulo – Unicid, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Elba Siqueira de Sá Barretto
(Fundação Carlos Chagas – FCC / Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Elena Inglada Galiana
(Universidade de Valladolid, Valladolid, Espanha)
- Elenice Maria Cammarosano Onofre
(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil)
- Eliana Bhering
(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil / Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
- Elisabete Regina Baptista de Oliveira
(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Enlinson Henrique Carvalho de Mattos
(Fundação Getúlio Vargas – FGV, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Érica Dumont-Pena
(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)
- Ernesto Trevino Villarreal
(Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile)
- Eromi Izabel Hummel
(Universidade Estadual do Paraná – Unespar, Apucarana, Paraná, Brasil)
- Eurize Caldas Pessanha
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMT, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil)
- Evelyn de Almeida Orlando
(Pontificia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR, Curitiba, Paraná, Brasil)
- Fabiana Luci de Oliveira
(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil)
- Fabiana Silva Fernandes
(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Federico Daniel Navarro
(Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina)
- Flavia Mateus Rios
(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Flavia Rezende Valle dos Santos
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil)
- Flávia Terigi
(Universidad Nacional de General Sarmiento / Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina)
- Gabriela Moriconi
(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Georgina Binstock
(Centro de Estudios de Población – CENEP / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – CONICET, Buenos Aires, Argentina)
- Gerusa de Fátima Tomé Sabino
(Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, Diamantina, Minas Gerais, Brasil)
- Hector Torres Cuevas
(Universidad Laval, Québec, Canadá)
- Helton Machado Adverse
(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)
- Heraldo Aparecido Silva
(Universidade Federal do Piauí, Teresina – UFPI, Piauí, Brasil)
- Hildete Pereira de Melo
(Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil)

Isabel Pauline Hildegard Georges
(Institut de Recherche pour le
Développement, Paris, França /
Universidade Federal de São Carlos –
UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil)

Isabel Pimenta Henriques Freire
(Universidade de Lisboa – ULisboa, Lisboa,
Portugal)

Ivete Palange
(Associação Brasileira de Educação a
Distância – ABED, São Paulo, São Paulo,
Brasil)

Iza Rodrigues da Luz
(Universidade Federal de Minas Gerais
– UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais,
Brasil)

Janayna de Alencar Lui
(Universidade Federal do Rio de Janeiro –
UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Janete Magalhães Carvalho
(Universidade Federal do Espírito Santo –
UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil)

Jefferson Mainardes
(Universidade Estadual de Ponta Grossa –
UEPG, Ponta Grossa, Paraná, Brasil)

Jesús Valverde Berrocoso
(Universidad de Extremadura – CVUEX,
Cáceres, Espanha)

João Adolfo Hansen
(Universidade de São Paulo – USP,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

João Augusto Gentilini
(Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” – Unesp, Araraquara,
São Paulo, Brasil)

João Feres Junior
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro
– UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,
Brasil)

João Luiz Horta Neto
(Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educaçãoais “Anísio Teixeira” – Inep,
Brasília, Distrito Federal, Brasil)

João Sebastião
(Instituto Universitário de Lisboa – ISCTE,
Lisboa, Portugal)

Jorge Lyra
(Universidade Federal de Pernambuco –
UFPE, Recife, Pernambuco, Brasil)

José Carlos de Melo
(Universidade Federal do Maranhão –
UFMA, São Luís, Maranhã, Brasil)

José Francisco Soares
(Universidade Federal de Minas Gerais
– UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais,
Brasil)

José Joaquim Marques Alvarelhão
(Universidade de Aveiro – UA, Aveiro,
Portugal)

José Joaquín Brunner
(Universidad Diego Portales – UDP,
Santiago, Chile)

José Roberto Montes Heloani
(Universidade Estadual de Campinas –
Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)

Juan Dukuen
(Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas – CONICET,
Buenos Aires, Argentina)

Karina Batthyány
(Universidad de la República – UDELAR,
Montevideo, Uruguay)

Katia Cibelle Machado Pirotta
(Instituto de Saúde, Centro de Tecnologia
em Saúde para o SUS/SP, São Paulo,
São Paulo, Brasil)

Katia Cristina Stocco Smole
(Instituto Ayrton Senna / Mathema
Formação e Pesquisa, São Paulo,
São Paulo, Brasil)

Kazumi Munakata
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
– PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Laura Davis Mattar
(Doutora em Saúde Pública, Universidade
de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo,
Brasil)

Laurinda Ramalho de Almeida
(Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo,
Brasil)

Lea Maria Leme Strini Velho
(Universidade Estadual de Campinas –
Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)

Lílian Maria Ghiuro Passarelli
(Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo,
Brasil)

Lillian de Aragão Bastos do Valle
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro
– UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,
Brasil)

Luciano Campos Silva
(Universidade Federal de Ouro Preto –
UFOP, Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil)

Lucídio Bianchetti
(Universidade Federal de Santa Catarina –
UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil)

Luciene Regina Paulino Tognetta
(Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” – Unesp, Araraquara,
São Paulo, Brasil)

Lucila Maria Costi Santarosa
(Universidade Federal do Rio Grande do
Sul – UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do
Sul, Brasil)

Luiz Otávio Ferreira
(Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz,
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Luiza Helena da Silva Christov
(Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” – Unesp, São Paulo,
São Paulo, Brasil)

Manoel Gonçalves Correa
(Universidade de São Paulo – USP,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Marcelo Andrade
(Pontifícia Universidade Católica do
Rio de Janeiro – PUC-RJ, Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, Brasil)

Marcia Cristina Bernardes Barbosa
(Universidade Federal do Rio Grande do
Sul – UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do
Sul, Brasil)

Márcia Denise Pletsch
(Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro – UFRRJ, Seropédica, Rio de
Janeiro, Brasil)

Marcos Andres Carbonelli
(National Scientific and Technical Research
Council – CONICET, Buenos Aires,
Argentina)

Marcos Garcia Neira
(Universidade de São Paulo – USP,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Margaret Pires do Couto
(Centro Universitário Newton Paiva,
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Maria Auxiliadora Schmidt
(Universidade Federal do Paraná – UFPR,
Curitiba, Paraná, Brasil)

Maria Cândida Borges Moraes
(Universidade Católica de Brasília – UCB,
Brasília, Distrito Federal, Brasil)

Maria Carla Corrochano
(Universidade Federal de São Carlos
– UFSCar, Sorocaba, São Paulo, Brasil)

Maria das Dores Campos Machado
(Universidade Federal do Rio de Janeiro
– UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Maria de Fátima Barbosa Abdalla
(Universidade Católica de Santos
– Unisantos, Santos, São Paulo, Brasil)

Maria do Céu Roldão
(Universidade Católica Portuguesa – UCP,
Porto, Portugal)

Maria Eugenia Gonzalez Alafita
(Instituto Tecnológico de Monterrey,
Monterrey, México)

Maria Fernanda Baptista Bicalho
(Universidade Federal Fluminense – UFF,
Niterói, Rio de Janeiro, Brasil)

Maria José Oliveira Duboc
(Universidade Estadual de Feira de
Santana – UEFS, Feira de Santana, Bahia,
Brasil)

Maria Laura Puglisi Barbosa Franco
(Centro Universitário Fieo – Unifieo,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Maria Regina Guarnieri
(Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” – Unesp, Araraquara,
São Paulo, Brasil)

Maria Suzana de Stefano Menin
(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil)

Maria Teresa Egler Mantoan
(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)

Marialva Rossi Tavares
(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Mariangela Lima de Almeida
(Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil)

Marilia dos Santos Amorim
(Universidade de Paris VIII, Paris, França)

Marina Muniz Rossa Nunes
(Fundação Carlos Chagas – FCC / Colégio Santa Cruz, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Marise Nogueira Ramos
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Marli André
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Mary Garcia Castro
(Universidade Católica do Salvador – UCSAL, Salvador, Bahia, Brasil)

Matheus da Cruz e Zica
(Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, Paraíba, Brasil)

Mirela Figueiredo Santos Iriart
(Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Feira de Santana, Bahia, Brasil)

Miriam Abramovay
(Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (BRA) – Flacso, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Moema Guedes
(Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil)

Mohamed Chaïb
(Jönköping University, Jönköping, Suécia)

Mónica Torres Sánchez
(Universidad de Granada – UGR, Granada, Espanha)

Muniz Sodré de Araújo Cabral
(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Natalia Krüger
(Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur – IIESS, UNS-CONICET, Buenos Aires, Argentina)

Nelson Gimenes
(Fundação Carlos Chagas – FCC / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Nicholas Davies
(Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil)

Nigel Pelham de Leighton Brooke
(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Norma Sandra de Almeida Ferreira
(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)

Olaia Fontal Merillas
(Universidad de Valladolid – UVA, Valladolid, Espanha)

Paola Cappellin
(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Patrícia Coutinho
(Universidade do Porto – U.Porto, Porto, Portugal)

Patrícia Cristina Albieri de Almeida
(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Patricia Duarte Rangel
(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Paula Leonardi
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Paula Melani Rocha
(Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Ponta Grossa, Paraná, Brasil)

Paulo Vinícius Baptista da Silva
(Universidade Federal do Paraná – UFPR,
Curitiba, Paraná, Brasil)

Pedro Jorge Zany Pampulim Martins
Caldeira
(Universidade Federal do Triângulo
Mineiro – UFTM, Uberaba, Minas Gerais,
Brasil)

Pedro Morales Vallejo
(Universidad Pontificia Comillas, Madrid,
Espanha)

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira
(Universidade Federal de Juiz de Fora –
UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil)

Raquel Borghi
(Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro, São
Paulo, Brasil)

Raquel Rangel de Meireles Guimarães
(Universidade Federal do Paraná – UFPR,
Curitiba, Paraná, Brasil)

Regina Madalozzo
(Instituto de Ensino e Pesquisa – Insper,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Ricardo Mariano
(Universidade de São Paulo – USP,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Rita de Cássia Pereira Lima
(Universidade Estácio de Sá – Unesa,
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Roberto Catelli Junior
(Ação Educativa, São Paulo, São Paulo,
Brasil)

Ronaldo Castro D’Ávila
(Universidade Federal de Minas Gerais
– UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais,
Brasil)

Rosa Elizabeth Acevedo Marin
(Universidade Federal do Pará – UFPA,
Belém, Pará, Brasil)

Rosana Louro Ferreira Silva
(Universidade de São Paulo – USP,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Rosanne Evangelista Dias
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro
– UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,
Brasil)

Roseli Esquerdo Lopes
(Universidade Federal de São Carlos –
UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil)

Sales Augusto dos Santos
(Universidade Federal de Viçosa – UFV,
Viçosa, Minas Gerais, Brasil)

Samuel Bueno Soltau
(Universidade Federal de Alfenas – Unifal,
Alfenas, Minas Gerais, Brasil)

Sandra Unbehaum
(Fundação Carlos Chagas – FCC,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Sandra Zákia L. Sousa
(Universidade de São Paulo – USP,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Sérgio Soares Braga
(Universidade Federal do Paraná – UFPR,
Curitiba, Paraná, Brasil)

Sergio Tobón
(Universidad de Talca – Utaica, Talca,
Chile)

Silvia Cristina Yannoulas
(Universidade de Brasília – UnB, Brasília,
Distrito Federal, Brasil)

Simone Mainieri Paulon
(Universidade Federal do Rio Grande do
Sul – UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do
Sul, Brasil)

Suzana Lanna Burnier Coelho
(Centro Federal de Educação Tecnológica
de Minas Gerais – Cefet-MG, Belo
Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Sylvie Octobre
(Ministère de la Culture et de la
Communication, Paris, França)

Tatau Godinho
(Doutora em Ciências Sociais, Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo
– PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Terciane Ângela Luchese
(Universidade de Caxias do Sul – UCS,
Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, Brasil)

Terezinha Petrucia da Nóbrega
(Universidade Federal do Rio Grande
do Norte – UFRN, Natal, Rio Grande do
Norte, Brasil)

Tiago Duque

(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil)

Tiago Lisboa Bartholo

(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Tiburcio Moreno Olivos

(Universidad Autónoma Metropolitana – UAM, Cuajimalpa, Ciudad de México, México)

Valéria Silva Ferreira

(Universidade do Vale do Itajaí – Univali, Itajaí, Santa Catarina, Brasil)

Vandré Gomes da Silva

(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Vera de Fátima Vieira

(Associação Mulheres pela Paz, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Bauru, São Paulo, Brasil)

Vera Lucia Michalany Chaia

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Vera Maria Ferrão Candau

(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Vera Maria Nigro de Souza Placco

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Violeta Molina Natera

(Pontifícia Universidad Javeriana, Cali, Colômbia)

Waldemar Ferreira Netto

(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Wilson Mesquita de Almeida

(Universidade Federal do ABC – UFABC, São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil)

Wivian Weller

(Universidade de Brasília – UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil)

Zulay Pereira Perez

(Universidad Nacional – UNA, Heredia, Costa Rica)

INSTRUÇÕES A AUTORES

Cadernos de Pesquisa, periódico científico trimestral, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica direta ou indiretamente relacionada com a educação, publicando trabalhos inovadores, relativos a pesquisas, ensaios e outras modalidades de textos. A revista trata da educação de forma ampla, agregando à temática escolar estudos que abordam, de forma interdisciplinar, questões relacionadas a gênero, relações raciais, infância, juventude, escola, trabalho, família, políticas sociais. Os enfoques também são abrangentes e envolvem as diferentes áreas de conhecimento das ciências humanas, em perspectivas teóricas e metodológicas diversas, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões nesses campos.

Sua prioridade é a publicação de pesquisas de caráter empírico, histórico e/ou documental, sobretudo as realizadas no país, abrindo espaço, também, às provenientes do exterior. Acolhe, ainda, ensaios relativos a contribuições teórico-metodológicas e torna acessíveis ao leitor brasileiro textos de autores internacionais reconhecidos, que possam referenciar estudos na área, traduzidos para o português, ou em língua espanhola.

Publica textos em português e espanhol e disponibiliza versões em inglês ou, no caso de tradução, na língua original do artigo, nesta plataforma, no *site* do SciELO e do Educ@, de artigos selecionados pela Comissão Editorial, em cada número.

As matérias devem ser inéditas e submetidas exclusivamente a **Cadernos de Pesquisa**. Os trabalhos aceitos não deverão ser publicados sob qualquer outra forma antes de decorridos seis meses de sua publicação neste periódico. Para permissão de reprodução do texto em outro veículo, consultar cadpesq@fcc.org.br.

Cadernos de Pesquisa publica trabalhos de um mesmo autor com intervalo de, pelo menos, seis meses ou dois números da publicação.

Para submeter um artigo a **Cadernos de Pesquisa**, é necessário:

Estar cadastrado no sistema como autor – o login e a senha serão a chave para o acesso. Se não estiver, acesse para fazer o cadastro clicando [aqui](#).

Dar anuência de que o texto é original e inédito e não foi encaminhado para publicação em outra revista.

Encaminhar duas versões do artigo: uma para avaliação, em versão PDF, com todas as tabelas, gráficos, quadros e figuras, no lugar em que deverão ser publicados, e sem informações que permitam identificar a autoria; e outra, em Microsoft Word, com todas as informações sobre autoria e filiação.

Caso o artigo seja em coautoria, o ideal é que todos os autores estejam cadastrados no

sistema. Porém é possível o envio do texto apenas com o cadastro de um dos autores. Em ambos os casos, a pessoa que envia o arquivo precisa incluir os coautores no Passo 3. Metadados da Submissão → Incluir Autor.

Para acompanhar o *status* da submissão, deve-se acessar o sistema → menu → acesso → login e senha.

Os autores de textos publicados receberão até três exemplares do número em que suas matérias forem veiculadas.

As ideias e opiniões constantes das matérias publicadas são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Os direitos autorais das matérias publicadas pertencem à revista **Cadernos de Pesquisa**, que adota a licença Creative Commons BY-NC do tipo “Atribuição Não Comercial”. A versão *online* é de acesso aberto e gratuito.

Cadernos de Pesquisa não cobra taxa de submissão ou de editoração de artigos (*articles processing charges* – APC).

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

1. TEOR

Matéria para publicação em **Cadernos de Pesquisa** deve ser, além de inédita e adequada à linha editorial da revista, passível de se enquadrar em um dos seis tipos de seções da revista:

Tema em Destaque: publica dossiês sobre questões relevantes e/ou emergentes.

Outros Temas: apresenta artigos selecionados sobre síntese de pesquisa inovadora, resultado de elaboração teórica, revisão crítica de bibliografia temática específica.

Temas em Debate: traz matérias de caráter ensaístico, opinativo, sobre temas de polêmica atual ou que se queira propor para polemizar. Cabem aqui réplicas a matérias anteriormente publicadas, versões editadas de comunicações em encontros ou artigos que, apoiados em pesquisa original, apenas se limitem a defender determinada posição na discussão acadêmica corrente, ou visem à discussão de propostas para políticas públicas.

Espaço Plural: espaço destinado a acolher outros tipos de texto, tais como entrevistas; relatos de experiência (descrição de experiência individual ou coletiva, de proposta de intervenção pontual realizada, que faça, em princípio, o contraponto teoria/prática e indique com precisão as condições de realização da experiência relatada); documentos de valor acadêmico e histórico; e informes (declarações públicas de entidades).

Resenhas: relativas a publicações recentes, nacionais ou estrangeiras.

Destaque Editorial: nota chamando a atenção para determinada obra publicada, com breve indicação de seu conteúdo e/ou relevância.

2. TÍTULOS DOS ARTIGOS, EXTENSÃO, RESUMO E DESCRITORES

Títulos dos artigos não podem exceder 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções, etc.). O nome do(s) autor(es) deve constar conforme o autor deseja que seja publicado.

As matérias devem ser enviadas em Word. O artigo não pode exceder 25 páginas, ou 63.300 caracteres com espaço, incluindo tabelas, gráficos, quadros ou figuras. Formato da página: numerada, com 3 cm de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita; parágrafo 1,25; espaço entre linhas 1,5; fonte em Times New Roman, corpo 12. A extensão máxima da Resenha é de 6 páginas, ou 14.550 caracteres com espaço; a do Destaque Editorial, de 2 páginas, ou 4.250 caracteres com espaço.

Toda matéria, à exceção de resenhas e destaques editoriais, deve vir obrigatoriamente acompanhada de um resumo, de até 800 caracteres com espaço. Ao final dos resumos devem ser indicadas, no máximo, quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto, que devem ser buscadas no *Thesaurus* Brasileiro de Educação e/ou no *Thesaurus* da Unesco.

3. CITAÇÕES, REMISSÕES E NOTAS (CF. ABNT NBR 10520)

As citações literais curtas são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor (em caixa alta) e ano da publicação. Citações de três ou mais linhas devem ser destacadas no texto com recuo de 1,25, em corpo 10, com a indicação: (AUTOR, ano, p.). As remissões sem citação literal são incorporadas ao texto. Ex.: Segundo Fonseca (1986)...

As notas de rodapé devem ser evitadas e utilizadas apenas quando for estritamente necessário, preferencialmente sem ultrapassar três linhas. Será usada numeração consecutiva das notas dentro do texto.

Não usar *idem*, *ibidem* ou *id*.

As siglas devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo.

4. TABELAS, GRÁFICOS, QUADROS, FIGURAS

Todas as tabelas, gráficos, quadros e figuras devem ser enviados em duas versões para a publicação – tons de cinza (para a versão impressa) e em cores (para a versão *on-line*), preferencialmente em Excel, em arquivos separados, numerados com algarismos arábicos e em tamanho que permita clareza na leitura, com títulos e cabeçalhos padronizados quanto ao formato e termos utilizados. As imagens devem ter resolução de, no mínimo, 300 DPIs. A indicação da fonte é obrigatória e deve constar das referências. Na versão em PDF, tabelas, gráficos, quadros

e figuras devem vir inseridos no lugar em que serão publicados.

5. REFERÊNCIAS

As referências, restritas apenas às obras citadas no texto, devem vir ao final deste e se pautarem pelas normas da ABNT (NBR 6023, 2002). Obedecem à ordem alfabética do sobrenome do primeiro autor e, quando possível, fazer constar por extenso o prenome dos autores. Nas referências de até três autores, todos são citados, separados por ponto e vírgula. Quando ultrapassar três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. (sem itálico). Apresentamos modelos de casos mais comuns:

Livro com um autor

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Livros com dois ou três autores

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.

Capítulo de livro – mesmo autor

SILVA, Marco. O que é interatividade. In: SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Quarted, 2006. cap. 2, p. 81-147.

Capítulo de livro – autor diferente

ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHIMIDT, J. (Org.). *História dos jovens*, 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 7-16.

Periódico

CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo: FCC; Campinas: Autores Associados, v. 40, n. 139, jan./abr. 2010.

Artigo de periódico

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocações de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 715-746, set./dez. 2009.

Textos *on-line*

Incluir as informações disponíveis e acrescentar endereço de consulta e data de acesso:

VEIGA-NETO, Alfredo José da. *Michel Foucault e as perspectivas críticas da sociologia da educação*, 1994. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced>>. Acesso em: jun. 2002.

Artigo de jornal

assinado:

AQUINO, Yara; PEDUZZI, Pedro. Estudantes cobram mais dinheiro de Dilma do pré-sal para a educação. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 24 mar. 2011. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2011/03/24/estudantes-cobram-de-dilma-mais-dinheiro-do-pre-sal-para-a-educacao.jhtm>>. Acesso em: 24 mar. 2011.

Não assinado:

EM fim de governo, ressurge o cartão SUS.
Folha de S. Paulo, São Paulo, 26 set. 2010. cad.
Poder, p. A10.

Evento

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO
NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 18., 1995,
Caxambu. *Educação: resumos*. São Paulo:
ANPEd, 1996.

Trabalho apresentado em evento

OLIVEIRA, Edna Castro de. Educação de
pessoas jovens e adultas. In: REUNIÃO DA
ANPEd, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* São
Paulo: USP, 2011. p. 16-29.

Autor institucional e legislação

BRASIL. Medida provisória n. 1569-9, de 11 de
dezembro de 1997. *Diário Oficial [da] República
Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília,
DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29.514.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro
de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da
educação nacional. Brasília, DF, 1996.

FUNDAÇÃO IBGE. *Censo demográfico 1980*.
Rio de Janeiro, 1982.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio
Ambiente. *Diretrizes para a política ambiental
do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1993.

Teses e dissertações

BERNARDES, Nara M. G. *Crianças oprimidas:*
autonomia e submissão. 1989. Tese
(Doutorado) - Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

Documento de acesso exclusivo em meio eletrônico

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.
Biblioteca central. Normas.doc. Curitiba, 1988.
5 CDs. Word for Windows 7.0.

(Quando disponíveis acrescentam-se
elementos para melhor identificar o
documento.)

Local

Quando houver homônimos de cidades,
acrescenta-se o nome do estado, do país, etc.
Ex.: Viçosa, MG; Santa Cruz, MX.

DIREITO DE RESPOSTA

Cadernos de Pesquisa acolhe matérias de
comentário a artigo publicado na revista, bem
como de réplica ao comentário. Ambas estão
sujeitas ao mesmo processo de avaliação das
demais matérias. Se o comentário for aceito
para publicação, a revista oferecerá ao autor
igual espaço para réplica, que poderá ser
publicada no mesmo número do comentário
ou no número subsequente.

.....
Em caso de dúvidas, entrar em contato com a
Coordenação de Edições (aferreira@fcc.org.br).