

***CADERNOS***  
***DE***  
***PESQUISA***

PRESIDENTE DE HONRA

Rubens Murillo Marques

A Fundação Carlos Chagas é uma instituição privada sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal, dedicada à avaliação de competências cognitivas e profissionais e à pesquisa na área de educação. Fundada em 1964, expandiu rapidamente suas atividades, realizando, em todo o Brasil, exames vestibulares e concursos de seleção de profissionais para entidades privadas e públicas. A partir de 1971, com a criação do Departamento de Pesquisas Educacionais, passa a desenvolver amplo espectro de investigações interdisciplinares, voltadas para a relação da educação com os problemas e perspectivas sociais do país.

*Cadernos de Pesquisa*

Revista de estudos e pesquisas em educação, publicada desde 1971, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica sobre educação, gênero e raça, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões e temas emergentes da área. Tem edição quadrimestral e aceita colaboração segundo as normas constantes à página final.

A revista não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matéria assinada a que dê publicação. Direitos autorais reservados: reprodução integral de artigos apenas com autorização específica; citação parcial permitida com referência completa à fonte.

DIRETORIA (2010-2011)

Fernando Calza de Salles Freire

*Diretor Presidente*

Glória Maria Santos Pereira Lima

*Diretora Vice-Presidente*

Ana Maria Olivan

*Diretora Secretária Geral*

Catharina Maria Wilma Brandi

*Diretora Secretária*

Ricardo Iglesias

*Diretor Tesoureiro Geral*

REDAÇÃO: Fundação Carlos Chagas  
Av. Prof. Francisco Morato, 1565  
CEP: 05513-900 – São Paulo – SP – Brasil  
Tel.: (11) 3723-3108/Fax: (11) 3721-1135  
Site: <http://www.fcc.org.br>  
E-mail: [cadpesq@fcc.org.br](mailto:cadpesq@fcc.org.br)

CADERNOS DE PESQUISA

*Editora Responsável*

Elba Siqueira de Sá Barretto

*Editoras Executivas*

Albertina de Oliveira Costa

Claudia Davis

*Assistente Editorial*

Áurea Maria Corsi

*Secretária de Edições*

Vera Eliana Rodrigues

*Comissão Editorial*

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

Dermeval Saviani (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

José Sérgio F. de Carvalho (Universidade de São Paulo, Brasil)

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos (Universidade Federal de Minas Gerais)

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

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

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

Neusa Maria Mendes de Gusmão (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

Nora Krawczyk (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

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

*Conselho Editorial*

Almerindo Janela Afonso (Universidade do Minho, Portugal)

Eric Plaisance (Université Paris Descartes, França)

Guillermina Tiramonti (Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Argentina)

Helena Hirata (Centre National de Recherche Scientifique, França)

Jacques Velloso (Universidade de Brasília, Brasil)

Janete Lins Azevedo (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil)

José Antonio Castorina (Universidade de Buenos Aires, Argentina)

José Machado Pais (Universidade de Lisboa, Portugal)

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

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

Maria do Céu Roldão (Universidade do Minho, Portugal)

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

Regina Vinhaes Gracindo (Universidade de Brasília, Brasil)

Vanilda Paiva (Instituto de Estudos da Cultura e da Educação Continuada, Rio de Janeiro, Brasil)

Verena Stolcke (Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha)

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

ISSN 0100/1574

**CADERNOS**  
**DE**  
**PESQUISA**

REVISTA QUADRIMESTRAL • SET./DEZ. 2010 • V.40 • N.141

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

QUADRIMESTRAL

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

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

ISSN 0100/1574

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

## INDEXADO EM

AERA SIG *Communication of Research (EUA)*

<http://aera-crasu.edu>

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

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

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

DOAJ – *Directory of Open Access Journals (Suécia)*

<http://www.doaj.org>

INDEX PSI *Periódicos (www.bvs-psi.org.br)*

IREJIE – *Índice de Revistas de Educação Superior e Investigación Educativa (México, CESU-UNAM)*

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

<http://latindex.unam.mx>

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

Na coleção SciELO Brasil a partir de 2003

*Scientific Electronic Library Online: <http://www.scielo.br>*

ISSN 1807-0213

PADRONIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria José Oliveira de Souza

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

Impresso em: fevereiro de 2011

Tiragem: 1.500 exemplares

**AUTORES ASSOCIADOS** 

*Uma editora educativa a serviço da cultura brasileira*

Conselho Editorial “Prof. Casemiro dos Reis Filho”

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

comercialização e assinaturas

Editora Autores Associados Ltda.

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

CEP 13084-008 – Campinas - SP

Telefone: (55) (19) 3289-5930

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

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

Diretor Executivo  
*Flávio Baldy dos Reis*

Coordenadora Editorial  
*Érica Bombardi*

Assistente Editorial  
*Rodrigo Nascimento*

Diagramação e Composição  
*Percurso Visual Editorações*

Revisão  
*Aline Marques*

Capa – Ilustração  
*Monica Ferretti*

Arte-final  
*Rodrigo Nascimento*

Impressão e acabamento  
*Gráfica Paym – (11) 4392-3344*

Apoio:



Ministério  
da Educação

Ministério da  
Ciência e Tecnologia



# SUMÁRIO

EDITORIAL	687
<b>TEMA EM DESTAQUE</b>	
<b>ESTUDOS SOCIAIS SOBRE A INFÂNCIA E DIREITOS DA CRIANÇA</b>	
ORGANIZADORA	
<i>Fúlvia Rosemberg</i>	689
A CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA: DEBATES E TENSÕES	
<i>Fúlvia Rosemberg e Carmem Lúcia Sussel Mariano</i>	693
RECONSIDERANDO A NOVA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	
<i>Alan Prout</i>	729
TEORIA DO BEM-ESTAR DAS CRIANÇAS	
<i>Leena Alanen</i>	751
INFÂNCIA E POLÍTICA	
<i>Jens Qvortrup</i>	777
<b>OUTROS TEMAS</b>	
SISTEMAS ESTADUAIS DE AVALIAÇÃO: USO DOS RESULTADOS, IMPLICAÇÕES E TENDÊNCIAS	
<i>Sandra Zákia Sousa e Romualdo Portela de Oliveira</i>	793
UMA LEITURA DOS USOS DOS INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO	
<i>Vanda Mendes Ribeiro e Joana Borges Buarque de Gusmão</i>	823
INDAGAÇÃO E CONVICÇÃO: FRONTEIRAS ENTRE A CIÊNCIA E A IDEOLOGIA	
<i>Zaia Brandão</i>	849
EDUCAÇÃO NAS LEIS ORGÂNICAS DOS MUNICÍPIOS FLUMINENSES: POUCA ORIGINALIDADE E MUITA CÓPIA	
<i>Nicholas Davies</i>	857

A NECESSÁRIA SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA NO DEBATE SÉRIES-CICLOS NA ESCOLA OBRIGATÓRIA <i>Claudia de Oliveira Fernandes</i>	881
POR QUE A MAIORIA DOS PAIS E ALUNOS DEFENDE A REPROVAÇÃO? <i>Márcia Aparecida Jacomini</i>	895
ATIVIDADES DE INVESTIGAÇÃO ESCOLAR: ANÁLISE PSICANALÍTICA DO ENGAJAMENTO EM PEQUENOS GRUPOS <i>Josimeire M. Júlio e Arnaldo M. Vaz</i>	921
PLANIFICACIÓN EDUCATIVA EN CUATRO MUNICIPIOS CHILENOS <i>Arturo Vallejos Romero, Daniela Monteiro Toledo e Susan Ávila Ñirril</i>	943
CRIANÇAS ESCOLARES DO SÉCULO XXI: PARA SE PENSAR UMA INFÂNCIA PÓS-MODERNA <i>Mariangela Momo e Marisa Vorraber Costa</i>	965
EDUCAÇÃO E DESAFIOS DA MULTICULTURALIZAÇÃO: UMA PEDAGOGIA DA SOCIEDADE CIVIL <i>Manuel Barbosa</i>	993
<b>ESPAÇO PLURAL</b>	
GUIA LVOVNA VIGODSKAIA (1925-2010), FILHA DE VIGOTSKI: ENTREVISTA <i>Zoia Prestes</i>	1025
<b>RESENHAS</b>	1035
<b>PUBLICAÇÕES RECEBIDAS</b>	1045
<b>AGRADECIMENTOS</b>	1047
<b>INSTRUÇÕES A COLABORADORES</b>	1049

# CONTENTS

EDITORIAL	687
<b>ISSUE IN FOCUS</b>	
<b>SOCIAL STUDIES ON CHILDHOOD AND CHILD'S RIGHTS</b>	
ORGANIZER	
<i>Fúlvia Rosemberg</i>	689
THE INTERNATIONAL CONVENTION ON THE CHILD'S RIGHTS: DEBATES AND TENSIONS	
<i>Fúlvia Rosemberg, Carmem Lúcia Sussel Mariano</i>	693
RECONSIDERING THE NEW SOCIOLOGY OF CHILDHOOD	
<i>Alan Prout</i>	729
THE CHILD WELFARE THEORY	
<i>Leena Alanen</i>	751
CHILDHOOD AND POLITICS	
<i>Jens Qvortrup</i>	777
<b>OTHER ISSUES</b>	
STATE ASSESSMENT SYSTEMS: THE USE OF RESULTS, IMPLICATIONS AND TRENDS	
<i>Sandra Zákia Sousa, Romualdo Portela de Oliveira</i>	793
AN INTERPRETATION OF THE USES OF QUALITY INDICATORS IN EDUCATION	
<i>Vanda Mendes Ribeiro, Joana Borges Buarque de Gusmão</i>	823
INQUIRY AND CONVICTION: FRONTIERS BETWEEN SCIENCE AND IDEOLOGY	
<i>Zaia Brandão</i>	849
EDUCATION IN RIO DE JANEIRO MUNICIPALITIES' CONSTITUTIONS: LITTLE ORIGINALITY AND AMPLE COPY	
<i>Nicholas Davies</i>	857

OVERCOMING THE DICHOTOMY IN RETENTION-PROMOTION DEBATE ON COMPULSORY SCHOOL <i>Claudia de Oliveira Fernandes</i>	881
WHY DO MOST PARENTS AND STUDENTS DEFEND SCHOOL RETENTION? <i>Márcia Aparecida Jacomini</i>	895
EDUCATIONAL INVESTIGATION ACTIVITIES: A PSYCHOANALYTICAL ANALYSIS OF ENGAGEMENT IN SMALL GROUPS <i>Josimeire M. Júlio, Arnaldo M. Vaz</i>	921
EDUCATION PLANING IN FOUR CHILEAN MUNICIPALITIES <i>Arturo Vallejos Romero, Daniela Monteiro Toledo, Susan Ávila Ñirril</i>	943
SCHOOL CHILDREN IN THE XXI CENTURY: THINKING ABOUT A POST-MODERN CHILDHOOD <i>Mariangela Momo, Marisa Vorraber Costa</i>	965
EDUCATION AND THE CHALLENGES OF MULTI-CULTURALIZATION: PEDAGOGY OF CIVIL SOCIETY <i>Manuel Barbosa</i>	993
<b>OPEN SPACE</b>	
GITA LVOVNA VYGODSKAYA (1925-2010), VYGOTSKY'S DAUGHTER: INTERVIEW <i>Zoia Prestes</i>	1025
<b>BOOK REVIEWS</b>	1035
<b>PUBLICATIONS RECEIVED</b>	1045
<b>ACKNOWLEDGMENT</b>	1047
<b>INSTRUCTIONS FOR COLLABORATORS</b>	1049



---

## EDITORIAL

---

Cara leitora, caro leitor,

Os Estudos Sociais sobre a infância estão profundamente atrelados à discussão do lugar da criança nas sociedades contemporâneas e ao reconhecimento e à ampliação de seus direitos. Sobre a questão, a seção Tema em Destaque deste número, organizada por Fúlvia Rosemberg, torna acessíveis, sobretudo aos leitores brasileiros e da América Latina, os estudos e as reflexões teóricas de autores provenientes de países nórdicos e do Reino Unido, que certamente têm muito a contribuir para enriquecer as pesquisas que se multiplicam entre nós sob essa ótica. Acompanha-os uma análise do contexto político que ensejou a promulgação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança bem como das repercussões desta no Brasil; assina-a a própria organizadora em parceria com Carmem Lúcia Sussel Mariano.

Abre a seção Outros Temas o oportuno artigo de Sandra Zákia Sousa e Romualdo Portela de Oliveira que, em face da plethora de dados sobre o rendimento escolar na escola básica resultante das avaliações de sistema no Brasil, busca verificar em que medida é feito uso dos resultados produzidos pelos respectivos sistemas em cinco estados e ainda identificar seus eventuais impactos nas redes de ensino.

Também preocupadas com a melhoria do ensino, Vanda Mendes Ribeiro e Joana Borges Buarque de Gusmão apresentam dados de pesquisa que procurou validar a utilização de instrumento referente a Indicadores da Qualidade na Educação, o qual envolve a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar na autoavaliação das instituições educativas.

O ensaio de Zaia Brandão admite a dificuldade de traçar fronteiras entre o domínio da produção do conhecimento científico no âmbito das Ciências Humanas e Sociais e o da ação política, mas defende a procedência de preservar o distanciamento entre eles.

Nicholas Davis, ao analisar as disposições sobre a educação nas Leis Orgânicas dos municípios fluminenses, constata a sua fragilidade do ponto de vista da capacidade de exercer a autonomia municipal na formulação desses

dispositivos, o que leva o autor a questionar o pressuposto de que o exercício da cidadania no âmbito local é mais fácil do que nas demais instâncias.

Claudia de Oliveira Fernandes e Márcia Aparecida Jacomini são autoras de dois artigos que recolocam a tensão séries/ciclos a propósito da implementação dos ciclos no ensino fundamental. Fernandes defende a necessidade de superar a dicotomia entre as formas de organização da escola em favor de uma educação mais democrática para o conjunto da população escolar. Jacomini focaliza as concepções dos pais de alunos acerca da repetência/não repetência nas escolas com ciclos.

Com o objetivo de distinguir o envolvimento colaborativo de outras formas de participação em grupo, grupos de alunos de ensino médio são desafiados a realizar uma atividade de pesquisa em Física, cuja dinâmica é analisada por Josimeire M. Júlio e Arnaldo Vaz.

Pesquisadores chilenos, Arturo Vallejos Romero, Daniela Monteiro Toledo e Susan Ávila Ñirril, relatam experiência de planejamento participativo em quatro municípios, cujos condicionantes foram: o envolvimento de outros atores além das autoridades locais, a corresponsabilidade na tarefa e o monitoramento e a avaliação compartilhados.

Mariangela Momo e Marisa Vorraber Costa põem em evidência e problematizam as implicações da mídia e do consumo nos modos de ser de crianças pobres que frequentam uma escola de periferia de uma capital brasileira.

Manuel Barbosa, da Universidade do Minho em Portugal, argumenta em favor do papel educativo da sociedade civil na organização da vida em comum em contextos multiculturais, propondo linhas mestras de uma pedagogia que redefina a agenda educativa dessa sociedade.

No Espaço Plural, leia-se ainda a entrevista concedida por Guita Lvovna Vigodskaja, filha de Vigotski, a Zoia Prestes, do Centro Universitário de Brasília.

Ao fechar este fascículo, queremos registrar nossa homenagem à combativa Heleieth Saffiotti, pioneira dos estudos de gênero e ícone do feminismo no Brasil, falecida aos 76 anos de idade no início de dezembro.

*As Editoras*

---

## TEMA EM DESTAQUE

---

### ESTUDOS SOCIAIS SOBRE A INFÂNCIA E DIREITOS DA CRIANÇA

O Tema em Destaque deste número dos *Cadernos de Pesquisa* traduz sua política editorial de divulgação da produção acadêmica pela atualização e democratização do conhecimento por meio de traduções de textos seletos estrangeiros.

O tema estudos sobre infância-crianças nos diferentes enquadres disciplinares percorre a trajetória dos *Cadernos de Pesquisa*, ora como artigos isolados, ora como número especial, quando a revista acolhia esse formato, ora ainda como Tema em Destaque.

No que se refere aos artigos isolados, seu volume e importância já seriam suficientes para estimular um estudo de síntese analítica, sugestão que fica para jovens pesquisadores(as). Tal síntese deveria destacar o número especial comemorativo ao Ano Internacional da Criança (n.31, dez. 1979), publicação pioneira, mas atual, que não só iniciou a difusão da obra de Janusz Korczak entre nós, mas que também integrou uma série de artigos que, certamente hoje, se identifica-

riam como pertencentes ao campo de Estudos Sociais sobre Infância ou da Sociologia da Infância. Dentre eles destaco a mesa-redonda “Implicações éticas provenientes da utilização de crianças como sujeito de pesquisa”.

Como Tema em Destaque, a Sociologia da Infância ocupou o prosicênio dos *Cadernos de Pesquisa* no n.112, de março de 2001, com a tradução de dois artigos de autoras europeias francófonas – o de Régine Sirota (“Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar”) e o de Cléopâtre Montandon (“Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa”) –, recorrentemente visitados e citados por pesquisadores(as) brasileiros(as).

Se, naquele momento, a bibliografia brasileira que declarava uma pertença ao campo da Sociologia da Infância ou dos Estudos Sociais sobre a Infância era reduzida, o mesmo não se pode dizer do momento atual. O tema tem merecido a atenção de diversas revistas acadêmicas brasileiras, de teses e dissertações, de coletâneas, de seminários e eventos, de grupos de trabalho em associações de pós-graduação, bem como se institucionalizou como disciplina

em vários cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Nesta lida do ensino na pós-graduação, defrontamo-nos com a dificuldade de adotar bibliografia em língua estrangeira. Daí a necessidade, muitas vezes, de tradução de artigos que permitam circulação mais diversificada e democrática da produção internacional de conhecimentos. Por isso, a escolha dos artigos estrangeiros para este Tema em Destaque.

Foram selecionados artigos de três autores europeus de escol que publicam, desta feita, em inglês:

- Alan Prout, diretor do Instituto de Educação da Universidade de Warwick (Conventry, Reino Unido), coorganizador com Alison James do seminal *Constructing and reconstructing childhood* (London: Routledge Falmer, 1997), infelizmente ainda não traduzido no Brasil;
- Jens Qvortrup, professor do Departamento de Sociologia e Ciências Políticas da Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia em Trondheim (Noruega), que já esteve no Brasil, tendo sido con-

vidado a participar da 33<sup>a</sup> *Reunião anual da Anped*, e que tem um artigo (“O trabalho escolar infantil tem valor?: a colonização das crianças pelo trabalho escolar”) publicado no Brasil;

- Leena Alanen, professora da Universidade de Jyväskylä (Finlândia), que também já tem um de seus textos, “Estudos Feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas”, traduzido e publicado no Brasil<sup>1</sup>.

Os três artigos selecionados, além de sustentados por sólida reflexão teórica, têm uma preocupação com condições de vida das crianças. Daí termos incluído, também, o artigo “A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões”, de Rosemberg e Mariano.

Finalizando, é necessário destacar que a escolha dos(as) autores(as) e dos artigos a serem traduzidos contou com a colaboração dos(as) alunos(as) do seminário *Construção social da infância*, que ministrei no 1<sup>o</sup> semestre de 2010 no Programa de Estudos Pós-Graduados

1. Tanto o artigo de Qvortrup quanto o de Alanen estão publicados no livro *Crianças e jovens na construção da cultura*, organizado por Lucia Rabello de Castro (Rio de Janeiro: Nau, Faperj, 2001), às p.129-152 e 69-62 respectivamente.

em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP –, particularmente a de Beatriz de Oliveira Abuchaim, que também atua no Departamento de

Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas.

*Fúlvia Rosemberg*  
*frosemberg@fcc.org.br*



# A CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA: DEBATES E TENSÕES

**FÚLVIA ROSEMBERG**

Professora de Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,  
coordenadora do Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade,  
pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas,  
coordenadora da sessão brasileira do Programa Internacional de Bolsas  
de Pós-Graduação da Fundação Ford  
froseMBERG@fcc.org.br

**CARMEM LÚCIA SUSSEL MARIANO**

Doutoranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social  
da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
sussel@uol.com.br

## RESUMO

*Neste artigo, revisitamos a literatura sobre o contexto sociopolítico e o texto da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, bem como algumas de suas repercussões no Brasil. Nosso interesse de apresentar e discutir a literatura sobre a Convenção decorre não só da escassez da bibliografia brasileira, apesar da célere ratificação do documento pelo Brasil e de ele ter inspirado a elaboração do art. 227 da Constituição Brasileira de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente. Deriva, sobretudo, de sua inovação na representação de infância e dos direitos da criança e, em consequência, da intensa e instigante produção acadêmica que tem provocado no hemisfério norte. Além disso, parece-nos urgente que a sociedade brasileira disponha de embasamento mais consistente sobre os marcos legais que adota.*

**DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – POLÍTICAS PÚBLICAS – ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA – CRIANÇAS**

## ABSTRACT

*THE INTERNATIONAL CONVENTION ON THE CHILD'S RIGHTS: DEBATES AND TENSIONS. In this article, we look again at literature relating to socio-political contexts and the text of the International Convention on the Rights of the Child, as well as some of its repercussions in Brazil. Our interest in presenting and discussing the literature on the Convention stems not only from the fact that little has been written in Brazil on this theme, despite its speedy ratification of the document, and the fact that it inspired the drafting of Article 227 of the 1988 Brazilian Constitution and the Statute of the Child and Adolescent. It derives above all, from the way it innovated in representing childhood and children's rights and, as a consequence, the intense*

*and challenging academic production it provoked in the northern hemisphere. Furthermore, it seems for us that Brazilian society urgently needs to have a more consistent basis for the legal frameworks it adopts.*

*RIGHTS OF THE CHILD AND ADOLESCENT – POLICIES – CHILD WELFARE – CHILDREN*

Longo tem sido o percurso histórico das instituições sociais, inclusive jurídicas e acadêmicas, para que os adultos das sociedades ocidentais reconhecessem, à criança, o estatuto de sujeito e a dignidade de pessoa. Dentre os marcos fundantes desse reconhecimento destacam-se a Declaração Universal dos Direitos da Criança promulgada pela Organização da Nações Unidas – ONU –, em 1959, e a publicação do livro de Philippe Ariès (1961), *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Apesar de críticas que lhes foram feitas, ambos os textos instalaram discursos e práticas sobre a infância e as crianças contemporâneas.

Ariès (1961), ao inaugurar a “visão da infância como uma construção social, dependente ao mesmo tempo do contexto social e do discurso intelectual” (Sirota, 2001, p. 10), lança as bases para a mudança paradigmática proposta, nas décadas de 1980 e 1990, pelos Estudos Sociais sobre a Infância (na tradição anglosaxônica), ou Sociologia da Infância (na tradição francófona). Trata-se de alçar a infância à condição de objeto legítimo das Ciências Humanas e Sociais; entender a infância como uma construção social; romper com o modelo “desenvolvimentalista” da Psicologia (por exemplo, o piagetiano) “impelido para uma estrutura de racionalização adulta permanentemente definida” (Jenks, 2002, p.212); atacar o conceito de socialização da criança como inculcação, até então predominante na Antropologia, na Psicologia e na Sociologia; conceber a criança como ator social.

Essa nova perspectiva de compreensão da infância rompeu com tendências principais então vigentes na produção teórica e no contexto sociopolítico de discursos e práticas referentes à infância e que envolve crianças. As críticas de James e Prout (2003), bem como as de Jenks (2002) ou Corsaro (1997), ao tratamento dado à infância no arcabouço teórico funcionalista são contundentes: teorias funcionalistas, às voltas com a explicação da ordem social, adotam uma concepção de infância a seu serviço, passível apenas de explicar a reprodução social. Pouca atenção é dada à contradição e ao conflito: uma criança ou se conforma, ou é tida como desviante. Dessa perspectiva, as teorias não ofereceriam um quadro interpretativo para compreender a infância, ao contrário,



adotariam uma concepção de infância que permitia manter o arcabouço teórico assentado no pressuposto metateórico do equilíbrio.

A nova produção teórica foi angariando adeptos, inicialmente nos países do hemisfério norte, tendo sido reconhecida como campo legítimo de produção acadêmica em 1990, quando a International Sociological Association criou um grupo de trabalho sobre Sociologia da Infância. Ela também informou discussões sobre direitos da criança que percorreram as décadas de 1970 e 1980.

No Brasil, a despeito de alguns textos percussores na Educação (*Cadernos de Pesquisa*, 1979), na História (Priore, 1991), na Sociologia (Fernandes, 1979) e na Psicologia (Rosemberg, 1976), essa nova abordagem acadêmica é bem mais recente, datando especialmente desta década, mas já sendo abrigada em diversas associações de pós-graduação e campos acadêmicos: Antropologia (Cohn, 2005), (Delgado e Müller, 2005), História (Freitas, Kuhlmann Jr., 2002), Psicologia (Castro, 2001), Sociologia (Marchi, 2009).

Apesar de nos inspirar, temos problematizado alguns aspectos desse enfoque teórico: eventuais diferenças conceituais e políticas que o termo criança possa recobrir em línguas que dispõem de dois termos diferentes para *puer* e *filius* – como no português, criança e filho – e nas que dispõem de apenas um (inglês ou francês, por exemplo); qual a idade da criança da Sociologia da Infância diante da complexidade ao enfrentarmos a alteridade do bebê e o modo de concebê-lo como ator social? Qual o estatuto epistemológico do conceito de infância: trata-se de categoria descritiva ou analítica? Como integrar as relações de idade na compreensão de arranjos políticos e jurídicos nacionais e supranacionais? Apesar de reconhecer inúmeras lacunas, adotamos a perspectiva teórica de que as relações de idade (e não a infância) constituem categoria analítica útil para se compreender a produção e sustentação de desigualdades sociais.

Assim, entendemos a delimitação das etapas da vida também como uma construção social que, no ocidente contemporâneo, hierarquiza as idades, posicionando o adulto como ápice desta hierarquia. Nesse sentido, ao lado das hierarquias de classe, gênero, raça-etnia e nação, as categorias etárias também configuram relações de dominação. Porém, as relações de dominação não atuam de forma sincrônica, seja na trajetória social, seja na história individual. Isso significa, por exemplo, que a busca de compreensão e superação de relações de dominação de classe (ou de gênero, raça-etnia, nação) pode gerar ou sustentar relações de dominação de idade. Por exemplo, mesmo teorias

feministas contemporâneas, que romperam com a máxima essencialista na compreensão das relações de gênero, podem sustentar a naturalização da infância ao assumir, sem problematização, a máxima da imaturidade biológica da criança. Que se tenha, contudo, claro: nosso questionamento não significa negar a imaturidade biológica, mas discutir “como as culturas interpretam tal imaturidade” (Prout, James, 1990, p.7)<sup>1</sup>.

Nossa perspectiva analítica se distancia de interpretações contemporâneas que anunciam “o fim da infância” (Postman, 1999). Argumentamos que, nas sociedades contemporâneas, apesar de cada vez mais afastada da produção econômica, a infância produz recursos econômicos, é “útil”. Em primeiro lugar, a demarcação de sua especificidade dinamiza os mercados de trabalho e de consumo. Ao se lhe reconhecerem necessidades (ou direitos) específicas(os), geram-se novas profissões no mercado de trabalho adulto que, por sua vez, geram, também, a produção de novas mercadorias e serviços, inclusive os de natureza política, acadêmica, filantrópica, comunitária, ou solidária. Oldman (1994) assinala esse valor econômico da infância com base no que denomina “trabalho para criança” [*childwork*], “isto é, trabalho realizado por adultos na organização e controle das atividades infantis” (p.45). Portanto, nossas sociedades sucumbiriam à não demarcação da infância e de suas instituições específicas. Que se pense na hecatombe econômica se a escola básica – instituição de massa para crianças e adolescentes – desaparecesse.

Este exemplo remete à segunda razão da “utilidade” econômica da infância: sua atividade de aluno, de escolar.

Contrariamente à visão daqueles que consideram as crianças na modernidade como inúteis, elas ganharam uma nova importância na esteira da modernização [...] Seu tempo e suas atividades foram exigidos e portanto colonizados pelo novo método de produção e conseqüentemente elas caminharam em massa para os locais universalmente estabelecidos para o trabalho da criança moderna – a escola. (Qvortrup, 2001, p.139)

Entre as dificuldades para aceitar a configuração adultocêntrica das sociedades contemporâneas, destacamos o hábito de pensar a infância, prefe-

---

1. Ver artigo de Prout neste número (p.729-750).

rencialmente em contexto familiar. Assim, parece ocorrer um deslizamento de sentido de criança para filho(a), particularmente nas línguas que não diferenciam *puer* de *filius*. É como se a generosidade de pais e mães pelo(a) filho(a) se expandisse “naturalmente” para toda e qualquer criança<sup>2</sup>. Ao subsumir, no entanto, a criança no filho, circunscreve-se a infância à esfera do privado, da família, da casa e das relações interpessoais. A prática contemporânea de prover instituições organizadas por classes de idade (creches e escolas), o que Ariès (1961) denominou enclausuramento das crianças, e de controlar o espaço da rua, reforça a reduzida visibilidade pública de crianças, especialmente das menores, dos bebês. A infância e a adolescência ascendem à visibilidade pública preferencialmente quando associadas à excepcionalidade, ao “desvio”, ao drama, à violência (Hilgartner, Bosk, 1988).

E a forma pela qual a infância adentra a esfera pública é crucial para a posição que ocupa na arena de negociação das políticas públicas – inclusive dos marcos legais nacionais e internacionais, como a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. Isso porque concebemos a agenda de políticas públicas também como uma construção social e política, resultante do jogo de tensões e coalizões entre diversos atores sociais, nacionais e internacionais, incluindo aqui as agências multilaterais e fundações. Nesse sentido, os problemas sociais que incitam a atenção pública podem também ser entendidos como socialmente construídos (Lahire, 2005; Rosemberg, Andrade, 2007). Hierarquizamos problemas sociais conforme padrões éticos, políticos, orientações ideológicas, interesses pessoais ou corporativos. A despeito de nossas motivações, a construção da agenda de problemas sociais, no mundo contemporâneo, depende intensamente das mídias, que atuam tanto em seu próprio nome, quanto como caixa de ressonância de outros atores sociais. A midiaticização das sociedades modernas, mais enfaticamente das contemporâneas, penetra as diversas instituições, entre elas a política (Thompson, 1995), o ativismo social e a academia (Sánchez-Jankowski, 1997). Para o bem e para o mal, vivemos uma era da política espetáculo (Lipowetsky, 1989) que atinge (e por vezes configura) a agenda de políticas sociais.

Para incitar a atenção pública, nós, defensores de causas sociais, construímos um discurso apoiado na persuasão, buscando convencer o público quanto

---

2. A partir deste ponto, o texto abandona a fórmula o(a), visando a maior fluência.

à relevância das causas que nos mobilizam. Alguns de nós privilegiam o drama. E a dramaticidade de uma necessidade humana tem sido intensificada pelo uso retórico da criança, especialmente quando associada à violência, como vítima ou algoz (Best, 2008).

Nós, profissionais, políticos, ativistas e acadêmicos da causa da infância, com frequência ultrapassamos o limite, que pode ser tênue, entre a publicação de uma necessidade social intensa e a dramatização espetacular de um problema social. O risco, que pode decorrer dessa passagem, é a canalização de recursos humanos e financeiros para o espetáculo, em detrimento de outras urgências com menor apelo midiático.

Foi com esse olhar que revisitamos a literatura sobre o contexto sociopolítico e o texto da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, bem como algumas de suas repercussões no Brasil. Apesar do reconhecimento de sua importância no (e pelo) Brasil, a bibliografia acadêmica brasileira é reduzida. Nosso interesse em apresentar e discutir a literatura sobre a Convenção decorre não só da escassez da bibliografia brasileira, apesar de sua célere ratificação pelo Brasil e sua inspiração na elaboração do art. 227 da Constituição Federal Brasileira – CF –, de 1988<sup>3</sup>, bem como do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – e, sobretudo, de sua inovação na representação de infância e dos direitos da criança e, em consequência, da intensa e instigante produção acadêmica que tem provocado no hemisfério norte.

Isso porque parece urgente que a sociedade brasileira, e principalmente os gestores, disponham de embasamento consistente e sustentado em debates mais democráticos sobre marcos legais que adotam. Exemplos recentes de emendas constitucionais – EC – e projetos de lei, elaborados e votados pelo parlamento brasileiro, sugerem essa necessidade. Por exemplo, no encaminhamento da EC 59/09 que institui a obrigatoriedade de matrícula/frequência na pré-escola, observamos que, na Câmara Federal e no Senado, a tendência dominante, também por desconhecimento das bases históricas e filosóficas, foi entender obrigatoriedade como universalização da oferta (Rosenberg, 2010).

---

3. “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Brasil, 1988, art. 227).

A Convenção de 1989, em relação às declarações internacionais anteriores, inovou não só por sua extensão, mas porque reconhece à criança (até os 18 anos) todos os direitos e todas as liberdades inscritas na Declaração dos Direitos Humanos. Ou seja, pela primeira vez, outorgaram-se a crianças e adolescentes direitos de liberdade, até então reservados aos adultos. Porém, a Convenção de 1989 reconhece, também, a especificidade da criança, adotando concepção próxima à do preâmbulo da Declaração dos Direitos da Criança de 1959: “a criança, em razão de sua falta de maturidade física e intelectual, precisa de uma proteção especial e de cuidados especiais, especialmente de proteção jurídica apropriada antes e depois do nascimento”.

Analistas da Convenção de 1989 discutem suas tensões intrínsecas, especialmente sob duas perspectivas: sua pretensão universal, mas seu viés ocidental captado pela ênfase aos direitos individuais (Boyden, 1997); a promulgação simultânea de direitos à proteção, à provisão e de direitos de liberdade, expressão e participação (Soares, 1997).

A tensão entre diferentes concepções de direitos da criança, observada na Convenção de 1989, tem provocado instigante debate entre filósofos, juristas e sociólogos, especialmente europeus. Desse debate emergem duas posições: por um lado, um compromisso com a vertente da proteção,

...sustentada pela ideia que a educação seria a única via que pode tirar a criança de sua vulnerabilidade para que tenha acesso à autonomia; por outro, uma corrente defendida pelos “artesãos da autodeterminação” que pedem uma mobilização em torno dos direitos do homem na criança. (Théry, apud Sirota, 2001, p.20)

Esta última denominada, comumente, posição filosófico-política “protecionista” (ou paternalistas) e “liberacionista” (ou autonomista). Conforme foi possível rastrear, tais posições, cristalizadas pelos debates em torno da Convenção de 1989, se conformaram muito mais cedo no século XX.

## **PRECURSORES DO SÉCULO XX**

No artigo originalmente escrito em 1987, “A era dos direitos”, Bobbio põe em evidência “como ocorreu a ampliação do âmbito dos direitos do homem na passagem do homem abstrato ao homem concreto através de um

processo de gradativa diferenciação ou especificação" (1992, p.3) de quem seja esse "homem", esse cidadão. Essa especificação ocorreu em relação ao gênero, "aos estados normais e excepcionais" e com respeito "às várias fases da vida", mencionando como exemplo a Declaração dos Direitos da Criança. Esta Declaração de 1959, sob os auspícios da Organização das Nações Unidas – ONU –, e a precedente, de 1924, conhecida como a Declaração de Genebra, sob os auspícios da Liga das Nações, tiveram como foco defender a ideia de proteção à criança (Renaut, 2002).

Porém, a literatura se refere a duas iniciativas anteriores, datadas da primeira década do século XX no leste europeu: os textos do polonês Janusz Korczak, de 1919 e 1929, e a Declaração dos Direitos das Crianças elaborada pela sessão moscovita da organização Proletkult, importante centro de produção e difusão cultural criado logo após a revolução de outubro, de 1917, esta última raramente mencionada. Diferentemente das declarações internacionais, ambas as iniciativas adotaram perspectiva liberacionista em relação aos direitos da criança. A declaração da Proletkult garantia que as crianças pudessem escolher como seriam educadas, que religião abraçariam ou se viveriam com seus pais (Mally, 1990).

Contrariamente à declaração da Proletkult, os textos de Janusz Korczak, bem como sua biografia, foram amplamente divulgados na Europa, particularmente após os movimentos contraculturais dos anos 1960. Korczak (1878-1942), pseudônimo de Henryk Goldshmid, judeu polonês, médico pediatra por formação e educador por opção, criou em 1912, em Varsóvia, uma instituição (Lar de Crianças da Rua Krochalna) na qual acolhia, principalmente, crianças pobres judias. Em parceria com Stefa Wilczinska, implantaram uma organização da instituição governada pelas próprias crianças, o que incluía um parlamento e um tribunal.

Para Korczak, as crianças eram uma classe oprimida: "As crianças, afinal, são ou não seres humanos? [...] Para nós [falando como se fosse uma criança], não existem direitos nem justiça [...] Somos uma classe oprimida" (Korczak, 1987, p.112-114). Na 2ª edição de sua principal obra, *Como amar uma criança*, Korczak (1929) argumentava que "o principal e mais indiscutível dos direitos da criança é o que lhe permite exprimir livremente suas ideias e tomar parte ativa no debate sobre a apreciação de sua conduta e punição". Ainda, no folheto publicado em anexo à mesma obra, *O direito da criança*

ao respeito<sup>4</sup>, manifestava dura crítica à Declaração de 1924: “Os legisladores de Genebra confundiram as noções do direito e do dever: o tom da Declaração salienta a solicitação e não a exigência. É um apelo à boa vontade, um pedido de compreensão”.

Uma *magna charta libertatis* era o que Korczak já defendia em 1915, na primeira edição de *Como amar uma criança*. Para ele, os direitos das crianças deveriam repousar sobre alguns aspectos essenciais: “o direito da criança a viver sua vida atual” e “o direito da criança a ser o que é”. O amor de Korczak às crianças foi incondicional: acompanhou-as ao gueto de Varsóvia e ao campo de Treblinka, onde foram assassinados pelo terror nazista.

Após as manifestações pioneiras da Europa do Leste, observamos um longo silêncio na literatura sobre a defesa de posições liberacionistas até os movimentos contraculturais entre os anos 1960 e 1970. Na Europa, as revisões bibliográficas sobre a emergência da Sociologia da Infância (Sirota, 2001; Montandon, 2001) ignoram o tema; o período foi, também, ignorado no abrangente trabalho de Renaut (2002). O extensivo capítulo de Becchi (1998), no volume 2, de *Histoire de l'enfance en Occident*, sobre o século XX, simplesmente ignora os precursores liberacionistas e a Convenção de 1989. Isso não significa que a questão tenha estado afastada de discursos e práticas européias. Lembremos, por exemplo, o livro de Gérard Mendell (1972) *Pour décoloniser l'enfant: sociopsychanalyse de l'autorité*.

Mendell (1972), sustentando-se em uma análise da autoridade nas sociedades contemporâneas, propôs a substituição de relações hierárquicas entre adultos e crianças, por relações de reciprocidade, igualitárias (entre classes de idade e não interindividuais), que teriam como garantia legal a antecipação para a idade de 12 anos do direito de votar<sup>5</sup>. É necessário, ainda, lembrar da inovação norueguesa ao se criar, pela primeira vez na história da humanidade,

---

4. No Brasil, esse texto foi publicado em livro com o mesmo título (Dallari, Korczak, 1986) e precedido, nessa edição, de outro texto, “Os direitos da criança”, de autoria de Dalmo de Abreu Dallari (1986). *O direito da criança ao respeito* foi resenhado em número especial de *Cadernos de Pesquisa* (n. 31, p.103-104), alusivo ao Ano Internacional da Criança, em 1979, talvez a primeira menção à obra de Korczak no Brasil.

5. Ver resenha de Suzanne Mollo (1972).

uma defensoria para as crianças em 1981, nos moldes da que já existia, naquele país, para a igualdade de gênero<sup>6</sup>.

Porém, do outro lado do Atlântico Norte, especialmente nos EUA, a década de 1970 assistiu a uma produção instigante (e inovadora) de tendência liberacionista, que se diferenciava do movimento pelos direitos da criança<sup>7</sup>.

...os libertadores das crianças não devem incorrer no erro de acreditar que a liberação e os direitos das crianças apresentam os mesmos objetivos. O movimento pelos direitos das crianças luta pelas crianças que aceitam sua proteção especial, como participantes desiguais da vida social. Os libertadores das crianças frequentemente parecem desejar o contrário: a liberação das crianças até mesmo da autoridade bem intencionada dos adultos e sua exposição aos mesmos direitos e privilégios dos adultos, com base em que a proteção que a elas proporcionam, na verdade lhes extorquem muitos direitos como cidadãos. (Berger, 1984, p.224)<sup>8</sup>

Dentre os autores liberacionistas do período, são mais frequentemente citados os norte-americanos Richard Farson (1974), John Holt (1974) e Howard Cohen (1980), considerados por Franklin (2002) os verdadeiros “pais” dos denominados novos paradigmas nos estudos da infância.

Em *Birthrights: a bill of rights for children* (1974), Richard Farson, educador, assinala que, no contexto da sociedade norte-americana, as crianças são segregadas, ignoradas, impotentes e invisíveis para a nação. Defende que as crianças deveriam ter o direito de participar na sociedade e que deveriam ser valorizadas pelo que são e não somente como um potencial adulto. Critica os defensores das crianças que se centram no abuso e na vitimização, os quais

- 
6. Ver entrevista concedida por Maalfrid G. Flekkoij a Peter Moss (2009), primeira defensora da criança na história ocidental.
  7. De muito interesse é a leitura dos dois volumes sucessivos (43 e 44) da *Harvard Educational Review* (1973 e 1974), posteriormente reunidos em um único volume: *The rights of children* (1974). O volume se inicia com reflexivo artigo de Hillary Rodham, posteriormente conhecida como Hillary Clinton, e permite apreender-se a emergência de nova concepção sobre a infância na produção acadêmica e na prática jurídica norte-americanas.
  8. O artigo de Bennett M. Berger é datado originalmente de 1977, mas foi publicado em português, em 1984, em coletânea.



seriam responsáveis pelo notável aumento da legislação protecionista para as crianças. Predica a liberação das crianças no mundo que está organizado contra elas, que as mantém fracas, dominadas, ignoradas. Nesse mundo, o reconhecimento de direitos civis e políticos para as crianças poderia ser um instrumento dessa liberação.

Em *Escape from childhood: the needs and rights of children* (1974), John Holt, psicólogo, adota concepções de infância e de defesa de seus direitos muito próximas daquelas de Farson. Considera as crianças um grupo oprimido e a experiência da infância, para a maioria das crianças, muito similar à de uma prisão: o “jardim murado” da infância, em vez de proteção das asperezas do mundo exterior, pode significar confinamento e humilhação. Diferentemente de Farson (1974), utiliza mais o termo *young people* do que *child*. Daí, possivelmente, sua postura um pouco mais contundente daquela de Farson: propõe a equalização da lei para adultos e crianças/jovens, tornando disponível, para os *young people*, direitos, privilégios, deveres e responsabilidades dos cidadãos adultos.

A revisão bibliográfica nos permitiu apreender, também, uma certa evocação e referência mútua entre os movimentos de liberação das mulheres, dos negros (nos EUA) e das crianças. Um exemplo notável provém do livro de Shulamith Firestone (1976), *A dialética do sexo: um manifesto da revolução feminista*, de 1970, no qual a autora, feminista radical norte-americana, após constatação de destino equivalente entre mulheres e crianças nas sociedades capitalistas, propõe, entre seus quatro princípios revolucionários:

2) a total autodeterminação, incluindo a independência econômica, tanto das mulheres, quanto das crianças; 3) a total integração das mulheres e das crianças em todos os níveis da sociedade; 4) liberdade para todas as mulheres e crianças usarem a sua sexualidade como quiserem. (1976, p.235-237)

Firestone não constituía exceção: experiências em comunidades *hippies* entre os anos de 1960 a 1970 suscitaram práticas e pesquisas relacionadas a “novas” formas de relacionamento adulto-criança, ditas libertárias, inclusive no campo da sexualidade (Berger, 1984). Foi somente no decorrer da década de 1970 que se instalou, especialmente nos EUA, a forte tendência de denúncia e prevenção ao abuso contra crianças, inclusive o sexual, atributo que seria, com certeza, imputado às experiências comunitárias autodenominadas libertárias.

Em oposição à corrente liberacionista, a protecionista, por razões filosóficas e políticas, se contrapõe à premissa de que crianças sejam sujeitos dos mesmos direitos outorgados aos adultos, apoiando-se em três assertivas: as crianças não dispõem das mesmas capacidades que qualificam os adultos para usufruto de direitos; a retórica do direito não captura a verdade sobre a vida das crianças e de suas famílias e encoraja uma permissividade destrutiva que tem consequências nefastas para adultos, crianças e sociedade; a negação desses direitos não tem impacto negativo na vida das crianças (síntese, a partir de tradução livre da *Stanford encyclopedia of philosophy*, 2006, p.10)<sup>9</sup>. Duas filósofas de escol são frequentemente evocadas na defesa de tal posição antes da promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança – Hannah Arendt e Onora O’Neill –, cujos argumentos continuam sendo revisitados na atualidade.

As posições de Hannah Arendt contrárias a uma tendência igualitarista no tratamento à criança foram brevemente tratadas no texto *Entre o passado e o presente*, de 1954. A partir de sua análise da modernidade, Arendt ataca as ideias que estariam sustentando a crise da educação: “A primeira [...] [estipula que] existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre as crianças que são autônomas e que se deve, na medida do possível, deixar-se governar por si mesmas. O papel dos adultos se deve limitar a assistir a este governo” (1991, p.225, tradução nossa). Para a autora, é papel da educação, portanto dos adultos, simultaneamente, introduzir a criança no mundo, de modo ordenado e progressivo, e protegê-la das vicissitudes deste, para preservar seu poder de inová-lo. “A linha que separa as crianças dos adultos deveria significar que não se pode nem educar os adultos, nem tratar as crianças como adultos (1991, p.252).

Talvez mais radical que a posição sustentada por Arendt tenha sido o questionamento de Onora O’Neill (1988) – “Children’s rights and children’s lives” – sobre a própria adequação política de se adotar a retórica do direito em prol das crianças (mesmo reconhecendo o empoderamento que a retórica do direito propicia a “grupos sociais oprimidos”), na medida em que “as crianças mais novas são completa e inevitavelmente dependentes daqueles que têm o poder sobre suas vidas”. Para a autora, tal dependência da criança (ou do

---

9. Disponível em: <http://plato.stanford.edu/entries/rights-children/>; acesso em: 12 jul. 2010.

filho?) não é produzida artificialmente, tampouco pode cessar por “mudanças sociais ou políticas” (1988, p.461). Além disso, as crianças não são um grupo a ser emancipado como outras minorias porque esta condição não constitui um *status* na vida das pessoas permanentemente associado à opressão e discriminação (O’Neill, 1988). Nesse sentido, continua sua argumentação, os direitos fundamentais das crianças – sua educação e proteção – não teriam o melhor apoio na retórica dos direitos, mas, sim, no princípio das obrigações. A autora reverte, pois, a perspectiva de análise, passando do foco no receptor (no caso, a criança sujeito de direitos) para o do agente das obrigações (no caso os adultos que se relacionam com as crianças, nomeadamente pais e professores).

Da perspectiva de O’Neill, temos obrigações morais que podem não estar relacionadas a obrigações acionadas pelos direitos. Com respeito às crianças (filhos?), como adultos temos o dever de promover-lhes o bem-estar. Daí não se pode concluir que elas (eles?) tenham direitos contra nós (adultos pais?)<sup>10</sup>. A promulgação da Convenção reacendeu e atualizou essas questões, uma vez que buscou conciliar as duas correntes, para alguns, antagônicas.

## **A CONVENÇÃO E SEU CONTEXTO**

O projeto original da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança foi formalmente apresentado no começo de 1978, pelo governo polonês, à Comissão de Direitos Humanos da ONU, em homenagem a Janusz Korczak (Cantwell, 1992). A previsão era que a Convenção fosse aprovada ao final de 1979, como um marco do Ano Internacional da Criança, que já havia mobilizado a sociedade internacional em prol de uma agenda para a infância (Mariano, 2010).

Na medida em que somente um amplo consenso possibilitaria uma aprovação em tempo tão exíguo, o projeto original guardava bastante semelhança com a Declaração de 1959. A proposta inicial, encaminhada pelo Secretário-Geral das Nações Unidas à apreciação dos países e organizações intergovernamentais – OIGs –, recebeu muitas críticas, especialmente dos países ocidentais

---

10. O’Neill filia-se à corrente teórica da ética dos cuidados que foi apropriada, também, por teóricas feministas da diferença, como Gilligan, entre outras (ver Montenegro, 2001).

industrializados (Pilotti, 2000, p.43), referentes à sua linguagem imprecisa, a omissões em relação a uma série de direitos e a sua implementação, item fundamental em tratado internacional.

Ante a ausência de respaldo à proposta inicial, a Comissão dos Direitos Humanos decidiu criar um Grupo de Trabalho – GT –, de composição ilimitada, para apreciar um segundo projeto de Convenção, também apresentado pelo governo polonês. O GT reuniu-se uma vez por ano entre 1980 e 1987 (em duas ocasiões em 1988), visando a que a Convenção pudesse ser adotada em 1989. A Convenção foi aprovada na Comissão de Direitos Humanos, no Conselho Econômico e Social – Ecosoc – e na Assembleia Geral da ONU.

Relatos sobre o desenrolar dos trabalhos do GT permitem compreender, pelo menos em parte, as tensões que o texto carrega: um viés ocidental em documento internacional; a adoção simultânea de direitos de proteção e de liberdades<sup>11</sup>.

Participaram das sessões do GT principalmente os Estados e as organizações internacionais não governamentais – Oings –, tendo sido reduzida a participação das OIGs, inclusive do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef. A participação das Oings foi formal, ativa e crescente na preparação e elaboração da Convenção. Tendo considerado muito limitada sua participação inicial no GT, as Oings criaram, em 1983, um grupo *ad hoc* que, reunindo-se a cada dois anos, analisava as propostas apresentadas pelos países e elaborava sugestões de artigos. Embora numerosas Oings tenham participado das discussões, três delas tiveram atuação mais ativa: Defense for Children International, Bureau International Catholique de l'Enfance e Save the Children, especialmente suas filiais da Suécia e Grã-Bretanha. Essas organizações já dispunham de representações na América Latina e Caribe, as quais constituíram grupos nacionais de apoio, encarregados de difundir o conteúdo das discussões da Convenção (Pilotti, 2000). O trabalho das Oings, conforme Pilotti (2000), se concentrou, sobretudo, na inclusão de um conjunto de direitos de proteção especial, bem como na participação da sociedade civil na implementação da

---

11. O relato sobre o desenrolar dos trabalhos da Convenção apoiou-se nas seguintes fontes: Cantwell (1992), Detrick (1992), Hammarberg (1990), Gonçalves (1989), Pilotti (2000), Prince-Cohen (1996).

Convenção e seu monitoramento. Pelo menos 13 artigos, ou parágrafos substantivos, foram incluídos devido à articulação das Oings<sup>12</sup>.

A participação das OIGs aumentou somente durante a última sessão, correspondente à "segunda leitura" do texto final da Convenção. Conforme contabiliza Pilotti (2000), o Unicef e a Organização Internacional do Trabalho – OIT – estiveram presentes em oito sessões; o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – Acnur –, em cinco; a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco –, a Organização Mundial da Saúde – OMS – e a Liga dos Estados Árabes, somente na última; e a Organização dos Estados Americanos – OEA – assistiu às últimas sessões.

Os Estados tiveram uma participação diferenciada conforme as regiões geopolíticas, com predomínio dos países ocidentais industrializados e reduzida participação dos países africanos (Tab. 1).

TABELA I  
NÚMERO DE ESTADOS PARTICIPANTES NAS SESSÕES DO GRUPO  
DE TRABALHO ENCARREGADO DA REDAÇÃO DA CONVENÇÃO  
SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA (1981\* – 1988)

Região/Ano	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	2ª Leit./88
Ocidente**	14	13	15	14	18	16	17	18	22
Ásia/Or. Med.	3	4	6	4	7	6	9	10	16
América Latina	3	4	7	5	9	6	6	7	10
Europa Oriental	5	6	4	4	6	5	5	6	8
África	2	1	3	1	7	4	3	7	9
Total	27	28	35	28	47	37	40	48	65

\* Não se dispõe de dados anteriores a 1981.

\*\* Inclui: Europa Ocidental, Estados Unidos da América, Canadá, Austrália e Nova Zelândia.

Fonte: Pilotti (apud Detrick, 1992, p.644-657).

12. São eles: direitos referentes à separação da criança dos pais (art. 9º), saúde (art. 24), educação (arts. 28, 29), cultura e religião (art. 30), exploração sexual (art. 34), sequestro, tráfico e venda de crianças (art. 35), tortura e pena capital (art. 37), conflito armado (art. 38), recuperação física, psicológica e reintegração social (art. 39), disposições mais favoráveis (art. 41), difusão dos princípios e disposições da Convenção (art. 42), informes dos Estados-Partes (art. 44).

Em se tratando da elaboração de um tratado de caráter mundial sobre os direitos da criança, era já esperada uma arena de negociações bastante tensa e conflituosa em decorrência dos embates políticos entre os Estados com diferentes interesses, desigual acesso a recursos e poder e, em especial, ante a diversidade de concepções de infância e de direitos da criança. Além da multiplicidade de atores, da diversidade de suas agendas, da duração dos trabalhos, o contexto da Guerra Fria ampliou a complexidade e duração das negociações. Conforme Marília Sardenberg Zelter Gonçalves (1989), diplomata da delegação do Brasil para os Direitos Humanos que participou dos trabalhos da Convenção, tal complexidade explicaria a incorporação de dispositivos relativamente fracos, em decorrência de tentativas de conciliação de posições “quase” divergentes.

O embate Leste-Oeste ultrapassaria os limites do GT relativo à Convenção sobre os Direitos da Criança, pois, ao mesmo tempo, a Comissão dos Direitos Humanos da ONU havia organizado outro GT, de iniciativa ocidental, cujo foco era a elaboração de uma Convenção contra a tortura. Conforme relato de Cantwell (1992, p.23), uma proposta “perdida” em um dos GTs por um bloco ricocheteava no outro GT, acirrando as rivalidades.

A arena de negociações da Convenção foi então atravessada por embates geopolíticos, nos quais a defesa da criança se tornou instrumento de disputas, principalmente no início dos trabalhos, quando os direitos humanos faziam parte da confrontação política entre os países do Leste e Oeste. Tal confronto ocorreu, em especial, na disputa entre os tipos de direitos que teriam maior peso na Convenção: os países do Leste “defendiam a primazia dos direitos econômicos e sociais, enquanto certos países ocidentais, particularmente os Estados Unidos – EUA –, somente reconheciam como direitos humanos legítimos os de caráter civil e político” (Pilotti, 2000, p.43). Assim, em contraposição à preponderância de direitos sociais no projeto polonês, os EUA propuseram a inclusão da maioria dos artigos relacionados a direitos civis e políticos às crianças – liberdade de expressão; liberdade de pensamento, consciência e religião; liberdade de associação e reunião e direito à privacidade –, bem como participaram ativamente na formulação do artigo referente ao direito de acesso à informação<sup>13</sup>.

---

13. Susan Kilbourne (apud Pilotti, 2000, p.44) informa que foram exatamente os artigos propostos pelos EUA no GT aqueles que geraram, posteriormente, maior oposição naquele país para ratificação da Convenção.

Já o artigo referente à liberdade de opinião foi elaborado, principalmente, pelos representantes dos EUA, Canadá, Austrália e Dinamarca (Pilotti, 2000, p.44).

A tensão foi amenizada somente na segunda metade dos anos 1980, quando mudanças políticas nos países do Leste Europeu os conduziram a uma aproximação das posições ocidentais nos fóruns internacionais. Tal distensão, por sua vez,

...permitiu às nações da Europa Ocidental assumir posturas mais independentes dos alinhamentos da política exterior dos Estados Unidos, o que se traduziu, por exemplo, em um apoio muito mais decidido aos direitos sociais contidos no projeto da Convenção, uma vez que se tratava de um componente central do Estado de bem-estar de inspiração social democrata. (Pilotti, 2000, p.44)

A atuação mais relevante latino-americana – representada principalmente por Argentina, Brasil, Cuba, Peru e Venezuela – foi sua “contudente” oposição às disposições sobre a adoção internacional proposta pelos países ocidentais industrializados, aliando-se, nessa questão, aos representantes dos países islâmicos, contrários à adoção por motivos religiosos (Pilotti, 2000, p.45). Gonçalves (1989) pondera que, se a atuação do Brasil pode ser considerada discreta, ela foi constante, pois houve presença de representantes brasileiros em todas as sessões a partir de 1981.

Ao final da aprovação da Convenção, o Unicef assumiu uma posição de liderança nas fases de ratificação e implementação. As Oings, por seu turno, passaram a focalizar sua ação junto às OIGs, bem como concentraram sua atenção em alguns direitos de proteção, tais como a exploração sexual de crianças, a utilização de crianças como soldados e o “trabalho infantil” (Pilotti, 2000, p.49). Todos temas midiáticos.

Até o momento, 193 países ratificaram a Convenção<sup>14</sup>. Além de ser o instrumento de direitos humanos mais ratificado em escala mundial<sup>15</sup>, a grande maioria das ratificações ocorreu nos primeiros 10 anos após sua aprovação, o que não acontecera com outros tratados interna-

---

14. Disponível em: [http://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtmsg\\_no=IV-11&chapter=4&lang=fr](http://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtmsg_no=IV-11&chapter=4&lang=fr); acesso em: 6 mar. 2010.

15. Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm); acesso em: jun. 2010.

cionais. Somente os EUA e a Somália não procederam à ratificação da Convenção<sup>16</sup>.

A Convenção dispôs sobre a criação de um órgão de vigilância, o Comitê de Direitos da Criança das Nações Unidas. É composto por *experts* independentes indicados pelos países que ratificaram a Convenção. O Comitê avalia, periodicamente, a aplicação da Convenção a partir de relatórios enviados pelos países. Pelo regulamento provisório, o Comitê, em periodicidade regular, dedica um dia de seu trabalho ao debate de um tema específico dos direitos da criança, por merecer maior esclarecimento ou atenção. Até 2004 (Fundación Bernard van Leer, 2007), haviam sido realizados debates gerais sobre os temas: exploração econômica da criança; direitos da criança e papel da família; direitos da menina; administração da justiça juvenil; direitos das crianças com necessidades especiais; HIV/Aids e o direito das crianças; violência contra a criança; realização dos direitos da criança na primeira infância. Este último tema foi selecionado por se considerar que a criança pequena, o bebê, estava sendo negligenciada na implementação da Convenção. Tal como problematizamos os novos paradigmas nos estudos da infância, a criança da Convenção também tem uma idade privilegiada que não é a pequena infância.

O Brasil ratificou a Convenção em 1990 e o governo brasileiro apresentou seu primeiro relatório ao Comitê de Direitos da Criança da ONU em 2003, portanto, com 11 anos de atraso no cronograma de monitoramento da Convenção. A Associação Nacional dos Centros de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – Anced – e o Fórum Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente apresentaram, na ocasião, um Relatório Alternativo da sociedade civil sobre Direitos da Criança no Brasil. O Comitê de Direitos da Criança apresentou 76 recomendações, sendo uma delas a de que o Brasil entregasse o próximo relatório até outubro de 2007. Não há informações oficiais até o

---

16. A Somália enfrenta problemas referentes à sua própria constituição como Estado nacional. Um dos principais motivos pelo qual os EUA apenas assinaram a Convenção, mas não ratificaram, decorre do teor do art. 37º, alínea a, referente à proibição da cominação de pena de morte e prisão perpétua a menores de 18 anos, o que se revelava incompatível com o direito interno norte-americano (Monteiro, 2006). Outros países, embora tenham ratificado a Convenção, mantiveram uma posição de reserva, sobretudo os muçulmanos, e recusaram atribuir validade jurídica a alguns artigos, nomeadamente ao de n. 14, que reconhece à criança o direito à liberdade religiosa, pois incorpora um valor incompatível com os propósitos culturais e religiosos dessas nações (Monteiro, 2006, p. 154).



momento acerca da apresentação desse segundo relatório<sup>17</sup>. Porém, a Ancece elaborou, em março de 2009, em caráter preliminar, o 2º Relatório Alternativo dos Direitos da Criança.

## TENSÃO ENTRE DIREITOS ESPECIAIS E DIREITOS DE LIBERDADE

Proclamada dia 20 de novembro de 1989, a Convenção tem sido considerada “o culminar de todo um processo de reconhecimento da infância e de seus direitos (Monteiro, 2006, p.147). Tem caráter mandatório (art. 4º), contém maior número de artigos do que a relação à Declaração de 1959 (59 artigos) que contemplam, na linguagem dos direitos humanos: direitos civis e políticos; econômicos, sociais e culturais; direitos especiais (proteção).

Cabe lembrar que os direitos civis são aqueles necessários para garantir a liberdade individual e abarcam liberdades de: expressão, opinião, consciência e religião, associação, reunião pacífica e direito ao respeito à vida privada. São também conhecidos como direitos negativos, pois asseguram a proteção dos indivíduos diante de abusos que o Estado possa cometer. Nesse sentido, a Convenção, ao conferir um estatuto jurídico à criança, abre-lhe a possibilidade de pleitear sem ser representada por seu tutor legal, significando o seu egresso da tutela para ser um sujeito de direitos (Brougère, s/d).

A maior particularidade da Convenção reside em que, ao lado dos direitos de liberdade, reconhece os direitos de proteção, ou denominados passivos, ou ainda, “direitos-créditos”, conforme Renaut (2002). Se os direitos de liberdade e participação são reconhecidos à criança devido à sua identidade com o “homem”, os direitos de proteção são devidos em razão da especificidade de ser criança. Assim, para vários analistas, aqui estaria posta uma de suas incongruências internas: a coexistência entre os direitos de proteção e os de liberdade<sup>18</sup>.

---

17. No Brasil, a elaboração do Relatório ao Comitê dos Direitos da Criança está a cargo da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente – SPDCA –, órgão que substituiu o Departamento da Criança e do Adolescente – DCA.

18. No contexto anglo-saxônico, o debate tem ocorrido entre duas teorias antagônicas no campo da Filosofia do Direito: a teoria da capacidade e a teoria do interesse. Apesar de importante, esse debate não será tratado neste texto. Remetemos ao estudo de Campbell (1992).

QUADRO I  
SÍNTESE DOS DIREITOS DA CRIANÇA ESTABELECIDOS NA CONVENÇÃO

Direitos civis e políticos	Direitos econômicos, sociais e culturais	Direitos especiais (proteção)
<p>Registro, nome, nacionalidade, conhecer os pais. Expressão e acesso à informação.</p> <p>Liberdade de pensamento, consciência e crença.</p> <p>Liberdade de associação. Proteção da privacidade.</p>	<p>Vida, sobrevivência e desenvolvimento.</p> <p>Saúde.</p> <p>Previdência social.</p> <p>Educação fundamental (ensino primário obrigatório e gratuito).</p> <p>Nível de vida adequado ao desenvolvimento integral.</p> <p>Lazer, recreação e atividades culturais.</p> <p>Crianças de comunidades minoritárias: direito de viver conforme a própria cultura.</p>	<p>Proteção contra abuso e negligência.</p> <p>Proteção especial e assistência para a criança refugiada.</p> <p>Educação e treinamento especiais para crianças portadoras de deficiência.</p> <p>Proteção contra utilização pelo tráfico de drogas, exploração sexual, venda, tráfico e sequestro.</p> <p>Proteção em situação de conflito armado e reabilitação de vítimas desses conflitos.</p> <p>Proteção contra trabalho prejudicial à saúde e ao desenvolvimento integral.</p> <p>Proteção contra uso de drogas.</p> <p>Garantias ao direito ao devido processo legal, no caso de cometimento de ato infracional.</p>

Fonte: Frota (2004, p.71).

A tensão intrínseca ao texto da Convenção tem sua complexidade ampliada perante o caráter de força de lei que passa a ter no país que opta por ratificá-la, o que pode explicar o grande número de discussões que suscitou em alguns países ao ser adotada, bem como as dificuldades em sua implementação. Na França, cultivou-se uma viva e durável polêmica sobre alguns dos equívocos que poderia acarretar essa representação contemporânea da criança como sujeito de direitos, caso não seja submetida a uma análise crítica sobre as condições para sua efetivação (Renaut, 2002)<sup>19</sup>.

19. A França ratificou a Convenção, porém não lhe concedeu validade interna em termos jurídicos, o que a limita à posição de documento de referência (Monteiro, 2006). Dekeuwer-Défossez (2009) informa que a França ratificou-a sob reserva ao art. 6º, que proclama o direito à vida desde a concepção, o que contraria a legislação francesa referente à interrupção voluntária da gravidez.

Assim, o filósofo Alain Finkielkraut, durante um debate organizado pela revista *Autrement*, afirmou que a Convenção não significava um progresso e que “prosseguir simultaneamente com esses dois princípios contraditórios conduz a tornar a proteção da criança muito mais difícil, sob o pretexto de que, por não sei qual miragem histórica, o jovem de hoje cessaria de ser influenciável” pois, “a partir do momento em que ele é considerado sujeito de direitos, ele é considerado como estando consciente de seus interesses e, por consequência, desaparece o possível manipulador” (Finkielkraut, 1991, p.175). Ou seja, o filósofo pressupõe que a proclamação dos direitos de liberdade para a criança poderia constituir um obstáculo à consideração de sua vulnerabilidade, fragilidade e irresponsabilidade e, assim, ameaçaria o direito de a criança ser diferente dos adultos. Por consequência, cairia por terra a razão de conferir-lhe proteção especial (Renaut, 2002).

A socióloga Irène Théry (1996, p.343) também compartilha dessa visão e critica o texto da Convenção: contesta, especificamente, os direitos à liberdade de opinião (art. 12), à liberdade de expressão (art. 13), à liberdade de pensamento, de consciência e de religião (art. 14), à liberdade de associação (art. 15), pois “são direitos que implicam a capacidade jurídica, ou seja, a responsabilidade”. Para Théry, a concepção de proteção especial adotada pela Convenção remanesce da tradição da Filosofia que prevaleceu nas Declarações de 1924 e 1959. Essa tradição é elucidada pela autora da seguinte forma:

Na *tradição de proteção*, a Filosofia adverte que os direitos do homem – em particular em Kant e Condorcet –, a ideia fundamental é a da educação, da instrução. Se o homem é por essência um ser livre, ele somente assim se torna realmente realizando o processo educacional que o faz alcançar a autonomia e a responsabilidade [...] Neste sentido, os direitos da criança são aqueles de seres humanos particularmente vulneráveis, porque ainda não são autônomos. A incapacidade legal nada mais é que o direito a uma certa irresponsabilidade, quer dizer, a não ser submetido ao dever que implica a capacidade. (Théry, 1996, p.341-342)

Théry (1996) considera que a campanha entusiástica sobre os novos direitos da criança, orquestrada em torno do processo de ratificação da Convenção na França, dificultou um debate prudente sobre as consequências de

quando a proteção deixa de ser um direito primeiro da criança, sobretudo nas questões relativas à autoridade parental, às implicações da recomendação da oitiva das crianças nos assuntos de seu interesse e à possibilidade de a criança recorrer à justiça contra seus pais, ou constituir advogado para defender seus interesses em litígios familiares. Questões instigantes emergem dessas situações: crianças e adolescentes deveriam suportar o ônus de serem envolvidos no processo de separação encetado pelos pais? O que significa autonomia da palavra dos filhos no divórcio de seus pais? Podemos realmente acreditar que eles não seriam instrumentalizados pelos pais?

Ao mesmo tempo em que reconhece que no debate proteção *versus* autonomia não pretenda decidir qual das posições é verdadeira, Renaut (2002) pondera que ambas padecem de um “singular erro sobre a definição da cidadania”. Para o autor, protecionistas e liberacionistas partem da certeza de que a Convenção atribuiria à criança os direitos de cidadão:

...a cidadania não está de modo algum contida no próprio fato de reconhecer ao indivíduo humano (nem que seja uma criança) garantias jurídicas [...] dentro da lógica da teoria do direito democrático, é perfeitamente possível beneficiar dos direitos do homem sem ser cidadão – o que é caso do estrangeiro; ora, não será, precisamente, também este estatuto que foi retido em relação à criança em 1989? Neste sentido, os direitos-liberdades reconhecidos aos menores na Convenção [...] dependem, no essencial, não da cidadania, mas da humanidade. Assim sendo, a questão não é, de modo algum, saber se a Convenção esteve certa ou errada em reconhecer à criança direitos que lhe impõem a responsabilidade do cidadão, visto que, contrariamente ao que se julgou até agora de um lado e de outro, não procedeu a este reconhecimento. (Renaut, 2002, p.312-313)

No Brasil, Rita de Cássia Marchi (2009) propõe uma releitura da discussão efetuada por Renaut (2002) e oferece “uma pista” para a compreensão dessa tensão focalizando-a pelo prisma da “radicalização do processo histórico da individualização de crianças”. Para a autora, às voltas com o debate sobre a “crise social da infância”, estaríamos diante de modos contrastados de lidar historicamente com a infância e que “vêm se ombreando historicamente”: de um lado, a “proteção e homogeneização das diferenças individuais” e,

de outro, a “liberação e individualização”. Para Marchi (2009), o modo de proteção/homogeneização, apesar de dominante por longo tempo, não teria eliminado o modo de “liberação/individualização” uma vez que este “manteve-se presente mais evidentemente na individualização da criança” fora da norma (“delinquente”, “não socializada”). A novidade é que, na atualidade, o modo liberdade/individualização estaria “aflorando também entre a infância normalizada”, o que seria “visto como colocando a própria ideia de infância em risco” (Marchi, 2009). Além de provocadora, instigando um debate (pois sua pedra de toque implica a aceitação da noção de crianças sem infância), discussões como a de Marchi (2009) sobre a tensão entre direitos de liberdade e de proteção constituem uma raridade no Brasil.

## DEBATE SOBRE A CONVENÇÃO NO BRASIL

Um primeiro aspecto notável é o fato de a Convenção ter suscitado um pequeno, e apenas recente, debate no Brasil, seja ele acadêmico ou midiático. Três exemplos: a análise exaustiva do jornal *Folha de S.Paulo*, entre 1985 e 2006, permitiu a localização de apenas dois artigos sobre a Convenção, sendo um deles de autoria do sociólogo francês Alain Touraine (Mariano, 2010). A base de dados Scielo não dispõe do descritor, portanto, nenhum artigo foi localizado. A análise, por sua vez, também sistemática, do banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – Capes – permitiu que localizássemos, sob o assunto “Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança”, apenas 28 dissertações de mestrado e sete teses de doutorado, no período 1989-2009, produzidas em ritmo bissexto. Além disso, cabe destacar, também, a restrita amplitude dos temas que vêm sendo tratados: no levantamento mencionado, os temas prevalentes nos resumos são a adoção internacional (25,7%) e a privação de liberdade (17,1%).

Segundo Méndez (2001), a América Latina e o Caribe foram pioneiros no processo mundial de ratificação da Convenção, tendo muitos países a transformado em lei nacional mediante um trâmite de aprovação parlamentar. A aprovação e difusão da Convenção na região coincidiu com o retorno à democracia em vários países (Méndez, 2001), o que permite sugerir que a linguagem progressista dos novos direitos da criança se ajustava e impulsionava a reconstrução da democracia na região, o que pode ter contribuído para

franquear, sem maior debate ou contextualização, as céleres ratificações da Convenção na América Latina, inclusive no Brasil.

Dois meses antes de sancionar o ECA, em maio de 1990, o então Presidente Fernando Collor de Mello anunciava, em 31/5/1989, a criação do Ministério da Criança, concomitantemente ao encaminhamento, ao Congresso Nacional, da proposta de ratificação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. Seu discurso naquela ocasião:

...a partir de hoje, deste momento, a qualidade de vida de nossas crianças será preocupação central e objetivo maior da ação do Governo [...] Não podemos ser o Brasil dos "pixotes" [...]. Temos o dever de reverter essa situação; de garantir alimentação e saúde para as nossas crianças. Temos de tirá-las das ruas e dos desvios da marginalidade; de encaminhá-las à escola motivando-as para o estudo. Temos de levá-las de volta ao seio da família, ao convívio e guarda de pais capazes de dar-lhes sustento, afeto e amor; de fazer prevalecer o sentido da paternidade responsável. Temos de recuperar de uma vez por todas a família brasileira. (Mello, apud Costa et al., 1990, p.16)

Collor prenunciava o tom: não obstante a CF/1988 e o ECA terem incorporado concepções e dispositivos da Convenção – acolhendo, portanto, as tensões decorrentes do reconhecimento da condição de sujeitos de direitos a crianças e adolescentes –, a divulgação dos novos direitos da criança no Brasil centrou-se em sua utilidade para combater a doutrina da "situação irregular" que orientara o Código de Menores de 1979. Com efeito, desde o processo Constituinte e, mais intensamente, durante a elaboração e aprovação ao ECA, a tônica do debate brasileiro foi contrapor a doutrina de proteção integral à criança e ao adolescente à antiga doutrina de situação irregular (Rosenberg, 2008).

Certamente as condições econômicas, sociais e políticas que nos diferenciam do hemisfério norte, particularmente tendo em conta a crise econômica e as políticas de ajuste na década de 1980 e suas graves implicações na vida de crianças e adolescentes pobres (Chahad, Cervini, 1988), podem explicar as particularidades do debate brasileiro sobre os direitos de crianças e adolescentes. De fato, expressivo percentual das crianças brasileiras viveu, e ainda vive, abaixo da linha da pobreza (Ribeiro, Saboia, 1993; Brasil, 2007). Conforme

Marchi (2009), “no Brasil, trata-se ainda de garantir *igualdade* entre crianças. A igualdade da criança na relação com o adulto enfatizada por Renaut – ou seja, enquanto um ser livre – resta, por motivos macroestruturais, em segundo plano na sociedade brasileira”.

Seria isto, porém, justificativa suficiente para que a produção acadêmica também restringisse sua amplitude temática, teórica e metodológica? Com efeito, no *Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira* (Sposito, 2009) – que inclui também estudos que adotam o descritor adolescente/adolescência –, Sposito, De Tommasi e Moreno (2009) identificam, além da relevância dada ao tema “juventude em exclusão social”, na produção discente na pós-graduação brasileira (Educação, Serviço Social e Sociologia), o predomínio do subtema “adolescentes em conflito com a lei” (p. 128). Os autores ressaltam, a nosso ver, com justeza, “a força simbólica e política do ECA, que, além de um instrumento jurídico, compôs um quadro de referência normativo para a análise das realidades investigadas”. Assinalam que muitos pesquisadores estão envolvidos profissional e politicamente com o tema, o que redundou no fato de que “muitas pesquisas são tensionadas pelos anseios dos pesquisadores em encontrar respostas e propor alternativas” e terminam por sugerir um “adensamento teórico e metodológico na formação dos alunos de pós-graduação”.

A despeito das carências apontadas, localizamos alguns poucos autores que, se não adentram o debate sobre a tensão entre direitos de liberdade e de proteção, pelo menos tangenciam a questão ou explicitam um posicionamento.

Os direitos à liberdade, ao respeito e à dignidade prescritos pelo ECA (cap.2) foram comentados por Monaco (2005, p. 164), que, ao ressignificá-los, assinala sua importância no desenvolvimento da personalidade de crianças e adolescentes “com vistas a sua plena conformação e de acordo com seu interesse superior”. Entende que crianças e adolescentes devem sofrer “restrições nessa liberdade justamente em função desse mesmo interesse superior flexionado para o pleno desenvolvimento de suas características humanas”, portanto, reserva direitos à liberdade para uma etapa posterior da vida. Nesse sentido, parece-nos adotar uma concepção de infância como ser inacabado e relações de idade assimétricas. Exatamente essa assimetria é questionada por Fajardo (1999), mas, desta feita, para questionar o conceito de proteção integral, quando lembra que “proteção é uma estratégia de tratamento da infância desamparada, que inclui aspectos repressivos e preventivos” e que

pressupõe uma assimetria entre protetor e protegido. Fajardo (1999) destaca que essa assimetria é reforçada pela “ideologia da incapacidade” infantil, que “se expressa, às vezes, por meio do conceito de discernimento associado à idade, como um critério para restrição de direitos”, tangenciando o debate entre as teorias do direito como vontade ou interesse.

“Da criança-cidadã ao fim da infância” (Brayner, 2001) é um texto brasileiro que se posiciona frontalmente contrário aos direitos de liberdade. Reportando-se à criança no universo escolar, o autor discute a “recente insistência sobre a necessidade dos ‘direitos da criança’ que tenta tratá-las como autônomas ou, ainda, como ‘cidadãos-alunos’”. Brayner (2001, p.208) declaradamente se contrapõe às ideias de Jonh Holt, e, para afirmar a impropriedade da “euforia do princípio igualitário” nas relações adulto-criança, bem como dos perigos de manipulação da criança, ancora-se no pressuposto de que, “na relação intergeracional, não estamos diante de ‘iguais’: a autonomia do cidadão (adulto) não coaduna com a heteronomia infligida à infância”.

Uma breve tomada de posição quanto à adequação do uso do conceito cidadão, para as crianças, pode ser encontrada no livro de Alba Zaluar (1994, p.23) *Cidadãos não vão ao paraíso*. Para a autora, pelo fato de crianças estarem em processo de socialização, “devem ser preparadas para assumir direitos e deveres na vida adulta, o que lhes retira responsabilidades jurídicas, assim como alguns direitos civis e políticos”.

O tema da cidadania, principalmente a partir das contribuições de Marshall, foi mote para outros dois trabalhos brasileiros que tratam da tensão entre direitos de liberdade e de proteção: apenas mencionado em Pinheiro (2006, p.96), em sua importante pesquisa sobre a representação social da infância apreendida na análise do processo constituinte; foco central na dissertação de Monteiro (2006a). Esta autora parte da crítica à concepção restrita de cidadania em Marshall, que se mostra excludente para crianças e adolescentes ao concebê-los como futuros adultos cidadãos. Busca, então, para além do campo dos direitos, vislumbrar formas de reconhecimento social de crianças e adolescentes como atores competentes e participativos na sociedade contemporânea. Localiza a cultura de consumo, entendida como uma nova forma de ação coletiva, de exercício da cidadania, “como um terreno privilegiado onde crianças e jovens por meio de manifestações culturais e de



consumo aparecem como atores relevantes na sociedade”, com poder de introduzir valores, símbolos e significados (Monteiro, 2006a, p. 108).

Duas autoras de destaque no campo da Psicologia – Lucia Rabello de Castro (2001) e Solange Jobim e Souza (2008) – questionam a relação tutelar de adultos sobre crianças, particularmente aquela que se depreende do enfoque tradicional da Psicologia do Desenvolvimento. Para Castro (2001, p.27), a afirmação da criança como sujeito de direitos implica superar a concepção de que se trata de alguém “*ainda* não dotado de suas *plenas capacidades*”. Para a autora, apoiada na Teoria da Ação (Hannah Arendt e Max Weber), crianças e adolescentes poderão ser considerados sujeitos de direitos apenas quando tiverem suas ações concebidas como verdadeiramente válidas. Souza, por sua vez, não sugere solução, mas evoca como desafio contemporâneo:

...equacionar a tensão que se instala entre conceder maior autonomia à infância, direito de voz e participação política [...] e o risco de que esta prática possa favorecer uma certa omissão dos adultos e das instituições em construir junto com as crianças metas que garantam a proteção dos direitos das crianças. (Souza, 2008, s/p.)

No plano acadêmico, algumas poucas pesquisas têm centrado o foco na tensão entre direitos de liberdade e de proteção na análise das recentes campanhas orquestradas pela OIT e abraçadas pelo Brasil, referentes à “erradicação do trabalho infantil” (Freitas, 2004; Prado, 2009).

No plano jurídico, ocorre também um debate quanto aos direitos sexuais e reprodutivos de adolescentes. Alguns analistas têm ponderado que a negação aos adolescentes da autodeterminação reprodutiva e sexual pode significar, também, sua negação como sujeitos de direitos. Dessa maneira, estaria prevalecendo uma perspectiva tutelar em relação aos adolescentes, ao se lhes exigir, por exemplo, o acompanhamento por um “responsável” para ter acesso aos serviços de saúde (Ventura, 2005; Pirotta, Pirotta, 2005). Pirotta e Pirotta (2005) assinalam que, em relação à sexualidade dos adolescentes, o ECA se posiciona apenas pela negativa, prevalecendo a preocupação de prevenir e coibir o abuso e a exploração sexual de crianças e adolescentes por adultos. Para alguns (Ventura, 2005), a exclusão da perspectiva dos direitos na discussão da sexualidade do adolescente pode acarretar a violação de vários outros

direitos: o direito à privacidade, ao sigilo, à informação, à saúde reprodutiva e sexual, à não discriminação, ao consentimento informado. Assim, os direitos de liberdade do ECA e da Convenção têm sido evocados para sustentar a reivindicação da afirmação dos direitos sexuais e reprodutivos de adolescentes, tornando, portanto, explícita a tensão entre eles e os de proteção.

Outra frente aberta na produção brasileira se refere ao direito de participação de crianças e adolescentes na vida social. De um lado, notamos ênfase na pesquisa sobre a escuta de crianças (Bernardi, 2005; Cruz, Hollanda, 2004, entre outros) como um dos desdobramentos de sua liberdade de opinião e participação. De outro, um debate, particularmente na Educação, sobre significados, implicações e, para alguns, desatinos político-ideológicos do que alguns vêm denominando protagonismo infantil (Pires, 2007) ou protagonismo juvenil (Ferretti, Zibas, Tartuce, 2004; Sposito, Brenner, Moraes, 2009).

Finalmente, destacamos a calorosa discussão em torno da inquirição judicial de crianças e adolescentes como vítima ou testemunha de crimes, que adota a metodologia do “depoimento sem dano”<sup>20</sup>. Nesse caso, é o direito à diferença no tratamento dado à criança ou adolescente que ganha relevo. Os argumentos contrários ao depoimento sem dano ressaltam que o ECA, ao assegurar a condição de sujeito de direito às crianças, não aboliu sua diferença diante do adulto (Arantes, 2009). A autora evoca, justamente, o reconhecimento da tensão entre os direitos de proteção e de autonomia de crianças e adolescentes para se contrapor à mencionada proposta. Para ela, a busca pela responsabilização do agressor não deve se sobrepor às implicações decorrentes de crianças e adolescentes serem inquiridos como vítima ou testemunha para produção de provas que podem, inclusive, servir para condenar criminalmente seus pais e familiares. Nesse sentido, Arantes (2009) indaga se a proposta em tela não estaria equiparando o direito de crianças e adolescentes serem ouvidos à obrigação de testemunhar. Arantes (2009) traz assim para o debate ponderações sobre quanto um dispositivo autonomista (o direito de a criança se expressar) pode ser interpretado e institucionalizado de modo a violar o direito de crianças e adolescentes de serem protegidos. Perguntamos: protegidos contra quem ou contra o quê?

---

20. O Conselho Federal de Psicologia tem promovido debates sobre o “depoimento sem dano”, previsto no Substitutivo do Projeto de Lei n. 4.126/2004, que propõe alterações ao ECA.

Este nos parece ser um dos pontos cruciais na tensão instaurada quando avançamos na atribuição do direito de crianças e adolescentes à autonomia e à voz. Ou seja: cabe-nos indagar se reconhecer as crianças como atores sociais – dotadas de competências para apreender e alterar a realidade, com algum (ou certo) grau de consciência sobre o que pensam, sentem e desejam, com capacidade para emitir opiniões e fazer escolhas – significa, também, reconhecer que devem assumir o ônus de decisões importantes ou de ser envolvidas em processos judiciais, cujo controle lhes escapa, em boa medida, porque as instituições estão erigidas e funcionam em sociedades adultocêntricas?

Portanto, para além de uma vulnerabilidade inerente a crianças e adolescentes, está implicada a tensão entre os direitos de liberdade e proteção, sua vulnerabilidade estrutural que, ademais, assume contornos diferentes para as subetapas que constituem a infância e a adolescência. Contribuímos, então, para o debate, problematizando de um lado a unicidade da categoria infância, ante a desigual visibilidade pública e de acesso a recursos sociais, políticos e econômicos, não só para os diferentes segmentos sociais, mas também para os diferentes subgrupos etários que a compõem. Destacamos, em seguida, tal como Lansdown (1994) e Soares (2002), a diferenciação entre vulnerabilidade inerente a essa etapa da vida e a vulnerabilidade estrutural, decorrente da posição socialmente subordinada da infância. Por tais razões, concebemos os direitos de liberdade como um ideal regulador das interações entre adultos e crianças no espaço público e na família, que devem ser interpretados à luz da posição de subordinação das infâncias, e, portanto, de sua vulnerabilidade estrutural nas sociedades contemporâneas. Porém, a concretização de direitos de liberdade para crianças e adolescentes extrapola as relações interpessoais, adentrando as instituições e os diversos setores da vida em sociedade. Direito de participação sem canais, sem transporte coletivo para circular, sem espaços para isto destinados, sem informação disponível? Assim, os direitos de liberdade da criança se veem também resignificados pelos limites determinados pelas políticas públicas e pelos riscos reais derivados de nós adultos e das instituições que criamos, ao impingirmos à infância uma posição de subordinação. Sem uma análise consistente das relações de dominação, inclusive (e sobretudo, mas não exclusivamente) as etárias, declarações, estatutos ou convenções dos direitos das crianças podem gerar dispositivos que ampliam o poder adulto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANTES, E. M. de M. Pensando a proteção integral: contribuições ao debate sobre as propostas de inquirição judicial de crianças e adolescentes como vítimas ou testemunhas de crimes. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Falando sério sobre a escuta de crianças e adolescentes envolvidos em situação de violência e a rede de proteção*: propostas do Conselho Federal de Psicologia. Brasília, 2009. p.79-99.
- ARENDT, H. *La crise de la culture*: huit exercices de pensée politique. Paris: Idées, 1991.
- ARIÈS, P. *L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Plon, 1961.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS CENTROS DE DEFESA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE; FÓRUM DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. *Relatório sobre a situação dos direitos da criança e do adolescente no Brasil*. Brasília: Anced, FNDCA, 2004.
- BECCHI, E. Le XXe siècle. In: BECCHI, E. JULIA, D. (Org.). *Histoire de l'enfance en occidente*, 2. Paris: Éditions du Seuil, 1998, p.358-433.
- BERGER, B. M. Liberação da sexualidade infantil: experiência comunitária. In: CONSTANTINE, L.; MARTINSON, F. M. (Org.). *Sexualidade infantil: novos conceitos, novas perspectivas*. São Paulo: Roca, 1984.
- BERNARDI, D. C. F. *Concepções de infância em relatórios psicológicos judiciais*. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- BEST, J. *Social problems*. New York: W.W. Norton & Company, 2008.
- BOBBIO, N. *A Era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOYDEN, J. Childhood and the policy makers: a comparative perspective on the globalization of childhood. In: JAMES, A.; PROUT, A. (Ed.). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer, 1997. p. 190-229.
- BRASIL, *Constituição Federal de 1988*. Brasília, 1988. Disponível em: <<http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/con1988br.pdf>>. Acesso em: jun. 2010.
- BRASIL. Ipea. *Políticas sociais: acompanhamento e análise*. Brasília, 2007.
- BRAYNER, F. Da criança-cidadã ao fim da infância. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.76, p.197-211, out.2001.
- BROUGÈRE, G. *Dépendance et autonomie*. Disponível em: <[www.ofaj.org/paed/texte2/enfants/enfants.html](http://www.ofaj.org/paed/texte2/enfants/enfants.html)>. Acesso em: jun.2010.

BUGLIONE, S. Sujeito de direito x sujeito sexual: conflitos sobre os direitos sexuais dos adolescentes. In: ADORNO, R. C. F.; ALVARENGA, A. T.; VASCONCELLOS, M. P. C. *Jovens, trajetórias, masculinidades e direitos*. São Paulo: Fapesp, Edusp, 2005. p.53-74.

CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo, n.31, dez. 1979.

CAMPBELL, T. D. The rights of the minor: as person, as child, as juvenile, as future adult. In: ALSTON, P.; PARKER, S.; SYMOUR, J. (Ed.). *Children, rights and the law*. New York: Oxford University Press, 1992. p.1-23.

CANTWELL, N. The origins, development and significance of the United Nations Convention on the Rights of the Child. In: DETRICK, S. (Ed.). *The United Nations Convention on the Rights of the Child: a guide to the "travaux preparatoires"*. Holanda: Martinus Nijhoff, 1992. p.19-30.

CASTRO, L. R. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU, Faperj, 2001. p.19-46.

CHAHAD, J. P. Z.; CERVINI, R. *Crise e infância no Brasil*. São Paulo: Unicef, 1988.

COHEN, H. *Equal rights for children*. Totowa: Littlefield, Adams, 1980.

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COSTA, A. C. G. et al. *Brasil, criança urgente*. São Paulo: Columbus Cultural, 1990.

CORSARO, W. A. *The Sociology of childhood*. London: Pine Forge, 1997.

CRUZ, S. H. V; HOLLANDA, M. P. (Org.). *Linguagem e educação da criança*. Fortaleza: UFC, 2004.

DALLARI, D. A. Os Direitos da criança. In: DALLARI, D. A.; KORCZAK, J. *O Direito da criança ao respeito*. São Paulo: Summus, 1986. p.21-61.

DALLARI, D. A.; KORCZAK, J. *O Direito da criança ao respeito*. São Paulo: Summus, 1986.

DEKEUWER-DÉFOSSEZ, F. *Les Droits de l'enfant*. 8. ed. Paris: PUF, 2009.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.125, p.161-179, maio/ago. 2005.

DETRICK, S. (Ed.). *The United Nations Convention on the Rights of the Child: a guide to the "travaux preparatoires"*. Netherlands: Martinus Nijhoff, 1992.

FAJARDO, S. P. *Retórica e realidade dos direitos da criança no Brasil*, 1999. Disponível em: <<http://www.abmp.org.br/textos/2501.htm>>. Acesso em: ago. 2010.

FARSON, R. *Birthrights: a bill of rights for children*. New York: Macmillan, 1974.

- FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1979. As trocinhas do Bom Retiro. p. 153-258.
- FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p.411-423, 2004.
- FINKIELKRAUT, A. Les Paradoxes. *Autrement: le 10-13 ans*, Paris, n. 123, sept. 1991. (série Mutations)
- FIRESTONE, S. *A Dialética do sexo: um manifesto da revolução feminista*. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976.
- FONSECA, C.; SCHUCH, P. (Org.). *Políticas de proteção à infância: um olhar antropológico*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- FRANKLIN, B. Children's rights: an introduction. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *The New handbook of children's rights: comparative policy and practice*. Londres, New York: Routledge, 2002. p.1-9.
- FREITAS, R. R. *O Tema trabalho infantojuvenil na mídia: uma interpretação ideológica*. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Org.). *Os Intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FROTA, M. G. da C. *Associativismo civil e participação social: desafios de âmbito local e global na implementação dos direitos da criança*. 2004. Tese (Doutorado em Sociologia) – Uperj, Rio de Janeiro.
- FUNDACIÓN BERNARD VAN LEER. *Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. La Haya, 2007. (Guía a la Observación General, n. 7)
- GONÇALVES, M. Z. Intervenção nas sessões reservadas. Direitos da criança: Actas da consulta aos países de língua portuguesa sobre o projecto de Convenção relativa aos direitos da criança (Lisboa, setembro 1988). *Cadernos do Centro de Estudos Judiciários*, Lisboa, n. 1, p.75-83, 1989.
- HAMMARBERG, T. The UN Covention on the rights of the child: and how to make it work. *Human Rights Quarterly*, Baltimore, n. 12, p.97-105, 1990.
- HARVARD EDUCATIONAL REVIEW (Ed.). *The Rights of children*. Cambridge: Harvard Educational Review, 1974.
- HILGARTNER, S.; BOSK, C. L. The Rise and fall of social problems: a public arena model. *American Journal of Sociology*, Chicago, n. 94, p.53-78, jul.1988.

HOLT, J. *Escape from childhood: the needs and rights of children*. New York: E.P. Dutton, 1974.

JAMES, A.; PROUT, A. Re-presenting childhood: time and transition in the study of childhood. In: JAMES, A.; PROUT, A. (Ed.). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer, 2003. p.230-250.

JENKS, C. Constituinto a criança. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n. 17, p. 185-216, 2002.

KORCZAK, J. *Como amar uma criança*. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1929.

\_\_\_\_\_. *O Direito da criança ao respeito*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

\_\_\_\_\_. *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Círculo do Livro, 1987.

LAHIRE, B. *L'Invention de l' "illettrisme" rhétorique publique éthique et stigmates*. Paris: La Découverte, 2005.

LANSDOWN, G. Children's rights. In: MAYALL, B. (Org.). *Children's childhoods: observed and experienced*. New York: Falmer, 1994. p.33-44.

LIPOWETSKY, G. *O Império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MALLY, L. *Culture of the future: the proletkult movement in revolutionary Russia*. Berkeley: University of California, 1990. Disponível em: <[http://content.cdlib.org/xtf/view?docID=ft6m3nb4b2& brand\\_ucpress](http://content.cdlib.org/xtf/view?docID=ft6m3nb4b2& brand_ucpress)>. Acesso em: jun. 2010.

MARCHI, R. C. *A Radicalização do processo histórico de individualização da criança e a "crise social" da infância*. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, 2009.

MARIANO, C. L. S. *Direitos da criança e do adolescente: os marcos legais e a mídia*. 2010. Tese em elaboração (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MENDELL, G. *Pour décoloniser l'enfant: sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris: Payot, 1972.

MÉNDEZ, E. G. Infância, lei e democracia: uma questão de justiça. In: MÉNDEZ, E. G.; BELOFF, M. (Org.). *Infância, lei e democracia na América Latina: análise crítica do panorama legislativo no marco da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1990-1998)*. Blumenau: Edifurb, 2001. p.21-46.

MOLLO, S. Resenha. *Revue Française de Pedagogie*, Paris, v.20, n.20, p.71-73, 1972.

MONACO, G. F. de C. *A Proteção da criança no cenário internacional*. Belo Horizonte: Del Rey, 2005.

- MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p.33-60, mar. 2001.
- MONTEIRO, L. C. G. *Educação e direitos da criança: perspectiva histórica e desafios pedagógicos*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Minho, Braga.
- MONTEIRO, R. A. P. *Do direito à participação: considerações sobre a cidadania de crianças e jovens no contemporâneo*. 2006a. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- MONTENEGRO, T. *O Cuidado e a formação moral na educação infantil*. São Paulo: Educ, 2001.
- MOSS, P. La Defensora de los niños y las niñas en Noruega, un hito para la infancia. *Infancia en Europa*, Barcelona, n. 17, p.5-7, 2009.
- OLDMAN, D. Adult-child relations as class relations. In: QVORTRUP, J. (Org.). *Childhood matters: social theory, practice and politics*. Avebury: Aldershot, 1994. p.43-58.
- O'NEILL, O. Children's rights and children's lives. *Ethics*, Berkeley, v.98, n.3, p.445-463, abr. 1988.
- PILOTTI, F. *Globalización y convención sobre los derechos del niño: el contexto del texto*. Washington: OEA, 2000. (Documento da OEA)
- PINHEIRO, A. A. A. *Criança e adolescente no Brasil: porque o abismo entre a lei e a realidade*. Fortaleza: UFC, 2006.
- PIRES, S. F. S. *Protagonismo infantil e promoção da cultura de paz: um estudo sociocultural construtivista*. 2007. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- PIROTTA, W. R. B.; PIROTTA, K. C. M. Relações de gênero e poder: os adolescentes e os direitos sexuais e reprodutivos no Estatuto da Criança e do Adolescente. In: ADORNO, R. C. F.; ALVARENGA, A. T.; VASCONCELLOS, M. P. C. *Jovens, trajetórias, masculinidades e direitos*. São Paulo: Fapesp, Edusp, 2005. p.75-90.
- POSTMAN, N. *O Desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- PRADO, R. L. C. *O Tema trabalho infantojuvenil em artigos acadêmicos de psicólogos(as): uma interpretação ideológica*. São Paulo, 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PRICE-COHEN, C. Drafting of the United Nations Convention on the Rights of the Child: Challenges and Achievements. In: VERHELLEN, E. (Ed.). *Understanding Children's Rights*. Ghent: University of Ghent, 1996.
- PRIORE, M. *História da criança no Brasil*. São Paulo, Contexto, 1991.



PROUT, A.; JAMES, A. A New paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. (Orgs). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer, 1990. p.7-34.

QVORTRUP, J. O Trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: CASTRO, L. R. (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU, Faperj, 2001. p.129-152.

RENAUT, A. *A Libertação das crianças: a era da criança cidadão*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

RIBEIRO, R.; SABOIA, A. L. Crianças e adolescentes na década de 80: condições de vida e perspectivas para o terceiro milênio. In: RIZZINI, I. (Org.). *A Criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1993.

ROSEMBERG, F. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. In: OLIVEN, R. G.; RIDENTI, M.; BRANDÃO, G. M. (Org.). *A Constituição de 1988 na vida brasileira*. São Paulo: Hucitec, 2008. p.296-333.

\_\_\_\_\_. Educação para quem? *Revista Ciência e Cultura*, Campinas, v.28, n.12, p.1466-1471, dez.1976.

\_\_\_\_\_. *Uma tragédia anunciada: a educação pré-escolar obrigatória*. São Paulo: FCC, 2010. Mimeo.

ROSEMBERG, F.; ANDRADE, M. Infância na mídia brasileira e ideologia. In: JACÓ-VILELA, A. M.; SATO, L. (Org.). *Diálogos em Psicologia Social*. Porto Alegre: Evangraf, 2007. p.257-274.

SÁNCHEZ-JANKOWSKI, M. As Gangues e a imprensa: a produção de um mito nacional. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.5/6, p.180-198, maio/dez.1997.

SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.112, p.7-31, mar. 2001.

SOARES, N. F. Direitos da criança: utopia ou realidade? In: PINTO, M.; SARMENTO, J. (Org.). *As Crianças: contextos e identidades*. Braga: 1997. p.75-111.

\_\_\_\_\_. *Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da protecção e da participação*. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE MAUS TRATOS, NEGLIGÊNCIA E RISCO, NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA, 1, 14-16 nov. 2002, Maia. Disponível em: <[http://cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/dircriencpropar.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/dircriencpropar.pdf)>. Acesso em: jun. 2010.

SOUZA, S. Crianças e adolescentes: construção histórica e social das concepções de proteção, direitos e participação. In: ENCONTRO "CRIANÇA E ADOLESCENTE: DIREITOS E SEXUALIDADE", 5 nov. 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Associação Brasileira de

Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e Juventude, Instituto WCF-Brasil, 2008. v. 1. p.7-15.

SPOSITO, M. P. A Pesquisa sobre jovens na pós-graduação: um balanço da produção discente em educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). In: SPOSITO, M. P. (Coord.). *Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, I. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p.17-56.

SPOSITO, M. P.; BRENNER, A. K.; MORAES, F. F. Estudos sobre jovens na interface com a política. In: SPOSITO, M. P. (Coord.). *Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, I. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p.175-212.

SPOSITO, M. P.; DE TOMMASI, L.; MORENO, G. G. Adolescentes em processos de exclusão social. In: SPOSITO, M. P. (Coord.). *Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, I. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p.127-177.

THÉRY, I. *Le Demariage, justice et vie privée*. Paris: Odile Jacob, 1996. Les Nouveaux droits de l'enfant, p.338-371.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

VENTURA, M. Sexualidade e reprodução na adolescência: uma questão de direitos. In: ADORNO, R. C. F.; ALVARENGA, A. T.; VASCONCELLOS, M. P. C. *Jovens, trajetórias, masculinidades e direitos*. São Paulo: Fapesp, Edusp, 2005. p.31-52.

ZALUAR, A. *Cidadãos não vão ao paraíso*. São Paulo: Escuta; Campinas: Unicamp, 1994.

Recebido em: julho 2010

Aprovado para publicação em: julho 2010

# RECONSIDERANDO A NOVA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

ALAN PROUT

Diretor do Instituto da Universidade de Warwick – Coventry, Reino Unido  
a.prou@warwick.ac.uk

Tradução: Fátima Murad

## RESUMO

*Apesar do forte desenvolvimento e da alta produtividade nos últimos anos, a Sociologia da Infância parece estar sem rumo atualmente. Este artigo explora o problema, indicando possíveis causas e apontando algumas soluções. Argumenta-se que a construção de uma Sociologia da Infância implicou uma dupla tarefa: criar um espaço para a infância no discurso sociológico e enfrentar a crescente complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável. Sustenta-se que, embora se tenha criado um espaço para a infância, isto se deu, em grande medida, nos termos de sociologia moderna, que se mostrava cada vez mais incapaz de lidar adequadamente com o mundo instável da modernidade tardia. Um aspecto importante desse problema revela-se pela reprodução, na Sociologia da Infância, das oposições dicotomizadas que caracterizaram a sociologia moderna. Três dessas oposições (ação e estrutura, natureza e cultura, ser e devir) são exploradas. Sugere-se que para libertar a Sociologia da Infância do controle desse pensamento moderno é preciso desenvolver uma estratégia para incluir o terceiro excluído. Entre outras coisas, isso pode exigir maior atenção à interdisciplinaridade, ao hibridismo do mundo social, às suas redes e mediações, à mobilidade e à relação entre gerações.*

SOCIOLOGIA – INFÂNCIA – ANTROPOLOGIA – CRIANÇAS

## ABSTRACT

*RECONSIDERING THE NEW SOCIOLOGY OF CHILDHOOD. Despite its energetic development and high productivity during the last period, the sociology of childhood seems currently to be experiencing a loss of direction. This paper explores this problem, suggesting what its causes may be and pointing to some possible remedies. It is argued that the construction of a sociology of childhood entailed a double task. First, space had to be created for childhood*

---

Esta é uma versão da comunicação originalmente apresentada no 8º Encontro anual da secção de "Sociologia da Infância" da Associação Alemã de Sociologia, no Max Plank Institut fur Bildungsforschung, Berlim, em maio de 2002. Muitos dos argumentos expostos aqui foram expandidos posteriormente em *The future of childhood* (Prout, 2005). O texto original sofreu pequenos ajustes para corrigir anacronismos devido à distância entre o momento em que foi escrito e a tradução (cerca de oito anos).

*within sociological discourse. Second, the increasing complexity and ambiguity of childhood as a contemporary, destabilised phenomenon had to be confronted. It is argued that, whilst a space for childhood has been created, this was accomplished largely in terms of modernist sociology, a discourse that was increasingly unable to deal adequately with the destabilised world of late modernity. An important aspect of this problem is apparent in the reproduction within the sociology of childhood of the dichotomised oppositions that characterise modernist sociology. Three of these oppositions (agency and structure, nature and culture, being and becoming) are explored. It is suggested that moving the sociology of childhood beyond the grip of such modernist thinking entails developing a strategy for 'including the excluded middle'. Inter alia this may necessitate greater attention to interdisciplinarity, the hybridity of the social world, its networks and mediations, mobility and the relationality of generation.*

SOCIOLOGY – CHILDHOOD – ANTROPOLOGY – CHILDREN

Há dez anos, em uma conferência em Londres, Barrie Thorne acenou para a necessidade de reflexão e de renovação na Sociologia da Infância, observando que o “novo” paradigma da infância estava ficando velho demais para a criança<sup>1</sup>. Pouco tempo depois, sociólogos alemães consagraram seu encontro de 2002, em Berlim, para discutir meios de revigorar o campo. Ao mesmo tempo, ouviam-se vozes críticas, tanto internas (por exemplo, Lee, 1999; Alanen, 2001a), como externas (por exemplo, Buckingham, 2000). Assim, parece que depois de mais de duas décadas de um esforço extraordinariamente criativo, que ampliou as perspectivas teóricas, metodológicas e empíricas, a nova Sociologia da Infância está cada vez mais aberta a algumas ideias arrojadas.

Em meu livro *O futuro da infância* (Prout, 2005), examinei alguns problemas e novos direcionamentos para esse campo. Eles se refletem no presente artigo, embora seja impossível desenvolvê-los integralmente aqui. A principal ideia que sugiro neste texto é que a construção de um lugar para a infância na Sociologia se deu em termos que reproduzem as dicotomias da Sociologia moderna: por exemplo, estrutura e ação, natureza e cultura, ser e devir. É necessário, penso eu, reconsiderar e redirecionar o foco para o “terceiro excluído” dessas oposições. Concluo que isto ajudará a indicar alguns itens para a agenda da Sociologia da Infância em sua próxima fase.

---

1. Utilizo o termo “nova Sociologia da Infância” em referência ao conjunto dos trabalhos que conceituam as crianças como atores sociais e a infância como entidade ou instituição socialmente construída. Esses trabalhos começaram nos anos 1970, difundiram-se e foram codificados nos 1990. Exemplos são os textos de James, Jenks e Prout (1998), Qvortrup et. al. (1994) e Corsaro (1997).

## CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Em sua forma contemporânea, ela surgiu nos anos 1980-1990. Três principais recursos teóricos foram empregados em sua construção. Primeiro, apoiou-se na Sociologia interacionista desenvolvida principalmente nos Estados Unidos nos anos 1960. Esta problematizou o conceito de socialização, que torna as crianças muito passivas. Segundo, nos anos 1990, sobretudo na Europa, houve um ressurgimento (um tanto quanto surpreendente) da sociologia estrutural, que vê a infância como um dado permanente da estrutura social. Finalmente, nos anos 1980, na Europa e nos Estados Unidos, o construtivismo social problematizou e desestabilizou todo e qualquer conceito consagrado sobre a infância, lançando-lhe um olhar relativista. Este enfatizou a especificidade histórica e temporal da infância e dirigiu o foco à sua construção através do discurso.

Esse trabalho foi realizado em um cenário de grandes mudanças sociais. O contexto era o complexo de fenômenos que a teoria sociológica designa hoje por termos como pós-fordismo, modernidade tardia, sociedade em rede da pós-modernidade e sociedade de risco. Não obstante suas diferenças (nas quais não nos deteremos, pois extrapolam os propósitos deste artigo), esses termos referem-se a fenômenos como flexibilização da produção, deslocalização e “esvaziamento” das instituições, fragmentação das fontes de identidade, enfraquecimento do Estado-Nação e de sua ação reguladora, desilusão com o conhecimento racional e a especialização, um sentimento generalizado de incerteza, risco e insegurança, novas práticas de monitoração e reflexividade, a distribuição de normas de democracia, prestação de contas e participação, expansão das redes de conhecimento pondo em circulação ideias novas e mais diversas em um ritmo cada vez mais acelerado, formas plurais de vida familiar, padrões de consumo diversificados e mudanças na participação no mercado de trabalho, no emprego e na economia global.

A infância estava profundamente envolvida nesses fenômenos. Por exemplo, desde meado dos anos 1970, há sinais de uma crise cultural (ou representacional) da infância. Um indicador disso são os textos semiacadêmicos e populares dessa época que anunciavam o “desaparecimento da infância”. Postman é bem conhecido, mas há inúmeros outros. Não seria muito difícil desmentir esses críticos. Mas o fato é que eles ajudaram a ver que as velhas

ideias sobre a infância já não eram adequadas, que estava ocorrendo então, como ocorre ainda hoje, uma modificação no caráter da infância. Inclusive, em alguns aspectos, esses críticos estão corretos ao assinalar o enfraquecimento das fronteiras entre a infância e a idade adulta.

Podemos destacar também a mudança das condições da infância. A ideia de uma infância padrão foi sempre questionável, mas nos anos 1970 e 1980 ficou claro que a experiência da infância estava se fragmentando. A proporção de crianças vivendo em situações familiares "não padrão" já era tão elevada que estas não podiam mais ser vistas como desvios da norma. Além disso, as novas formas de família se diversificaram bastante, e ficou difícil categorizá-las em um esquema rígido com apenas duas ou três variantes. Acrescente-se que, embora isso tenha ocorrido em um contexto de padrões de vida em constante elevação nos países industrializados, há evidência de uma crescente diferenciação entre as crianças que tiraram mais proveito do crescimento da riqueza e as que se beneficiaram menos. Um estudo baseado em dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – procurou verificar se a distribuição de renda entre crianças está se tornando mais desigual. Parece que sim. Dos 17 países estudados, 12 mostraram uma desigualdade crescente da renda entre as crianças (Oxley et al., 2001, p.378).

## SOCIOLOGIA MODERNA

Foi a complexa e caótica desorganização da vida social, refletida na infância contemporânea, mas não confinada a ela, que erodiu a Sociologia moderna e a tornou inadequada para a modernidade tardia. Segundo Bauman, o projeto básico de modernidade era a busca da ordem, da pureza e a determinação de excluir a ambivalência: "O horror à mistura reflete a obsessão pela separação [...] A referência central tanto do intelecto moderno quanto da prática moderna é a oposição – mais precisamente, a dicotomia" (Bauman, 1991, p.14).

A Sociologia moderna refletiu essa tendência geral. Ela é marcada pela proliferação de tais dicotomias através das quais o mundo social foi dividido em tópicos distintos: estrutura *versus* ação; local *versus* global; identidade *versus* diferença; continuidade *versus* mudança, e assim por diante. Mas, em face de sociedades que se tornaram marcadamente desordenadas e repletas de fenômenos mistos, híbridos, complexos, impuros, ambivalentes, em constante mutação,

fluidos e em rede, a teoria social foi obrigada a encontrar termos de análise. Quaisquer que tenham sido os termos inventados, todos tentaram passar a ideia de que a nítida separação das coisas que a modernidade buscou com tanto afincamento já não era adequada para a tarefa de compreender a vida social contemporânea.

Foi então, em meio a essa mudança no caráter da vida social e em meio a essa crise da teoria social, que teve início a Sociologia da Infância contemporânea. Começou ligada a uma tradição sociológica e a um aparato teórico que já viviam, eles próprios, um momento de dúvida sobre si mesmos, de instabilidade e de reproblemática. Nos anos 1980 e 1990, a sociologia tentava manter-se em sintonia com um conjunto complexo de mudanças sociais esboçadas anteriormente e que abalaram os pressupostos modernos que lhe haviam servido de base durante quase todo o século anterior. O problema aqui reside em que a teoria social moderna nunca havia dado muito espaço à infância. A Sociologia da Infância surgia então com uma dupla tarefa: criar um espaço para a infância no discurso sociológico e encarar a complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável.

Há muitas exceções a isso, e eu exagero um pouco o quadro para ressaltá-lo, mas minha opinião hoje é que a Sociologia da Infância, no conjunto, está apenas começando a lidar com a segunda parte dessa tarefa. Todo o esforço concentrou-se em abrir um espaço para a infância na Sociologia moderna, em grande medida nos seus termos. Ou seja, isso se deu, em grande medida, dentro de um conjunto de oposições dicotomizadas.

Por exemplo, dois elementos-chave na Sociologia da Infância, a ação das crianças e a ideia de infância como uma estrutura social, vieram diretamente da Sociologia moderna, em uma forma mais ou menos idêntica. Isso levou a alguns estranhos paradoxos. Ao mesmo tempo em que a teoria social se ajustava à modernidade tardia descentrando o sujeito, a Sociologia da Infância valorizava a subjetividade das crianças. Enquanto a Sociologia procurava metáforas para mobilidade, fluidez e complexidade, a Sociologia da Infância ia edificando a infância como uma estrutura. Assim, a Sociologia da Infância chegou ao ápice da modernidade quando a teoria social adequada às transformações em curso na modernidade já estava em processo de constituição. A Sociologia da Infância teve então de correr para acompanhar a teoria social moderna, que, por sua vez, estava ficando confusa com as mudanças sociais que excediam e ultrapassavam seu patamar conceitual.

Para resumir, o encontro da Sociologia com a infância é marcado pela modernidade tardia. Mas, principalmente, neste sentido irônico: ao mesmo tempo em que os pressupostos sociológicos sobre a modernidade estavam desmoronando, eles se estendiam, tardiamente, à infância.

## OS DUALISMOS DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

A Sociologia da Infância estabeleceu-se então, ela própria, dentro, e não além das oposições dicotomizadas da Sociologia moderna. Gostaria aqui de ressaltar três delas: crianças como atores *versus* infância como estrutura social; infância como constructo social *versus* infância como natural; e infância como ser *versus* infância como devir.

### Estrutura e ação

Meu primeiro exemplo de um dualismo problemático codificado dentro da Sociologia da Infância: aquele entre infância como parte da estrutura social e crianças como atores. Em geral, fala-se em Sociologia da Infância, no primeiro caso, e em Sociologia das Crianças, no segundo. Ambas as abordagens, por si mesmas, têm muitas qualidades louváveis.

Assim, a infância como estrutura social tem a ver com a padronização em larga escala da infância de uma determinada sociedade. Chama a atenção, quando se tenta compreendê-la, a distribuição crescente de recursos destinados à infância. Segue por longas cadeias de causa e efeito, de modo que a forma da infância em uma determinada sociedade pode ser moldada por fenômenos distantes dela, espacial e temporalmente. Contudo, do lado problemático, tal abordagem está mais envolvida com o que concebe como entidades estáveis e bem delimitadas, mais comumente o Estado-Nação, e com as variações nos padrões comparativos da infância encontrados dentro dessas entidades e entre elas. Ela não está muito interessada no caráter instável das fronteiras entre sociedades definidas nacionalmente e nas movimentações através dessas fronteiras. Não está preocupada com a relativa diminuição do poder do Estado-Nação para vigiar suas fronteiras e tende a homogeneizar as formas de infância encontradas dentro das fronteiras que imagina seguras. Tende a um certo formalismo matemático, que está mais



focalizado no padrão do que no modo como ele é produzido e construído. Tende a subestimar o modo como se obteve a escala e a estabilidade. Admite que os padrões de larga escala explicam a ação dos atores individuais e coletivos, em vez de tentar compreender como um padrão de atividade atinge larga escala ou, inclusive, como alcança a estabilidade implícita na metáfora da “estrutura”.

Os estudos das crianças como atores são quase a imagem invertida disso. A ideia é que as infâncias, no plural aqui, e não no singular, são construídas mais diversamente e localmente mediante a interação contínua entre atores humanos. A vida social é, ao mesmo tempo, mais contingente e mais frágil, e precisa ser permanentemente trabalhada, mantida e reparada. Embora se reconheçam padrões de larga escala, isso se dá mais gestualmente em referência aos recursos e imposições que supostamente viriam da estrutura “externa”. Como isso acontece, é difícil saber em detalhe. Em geral, trata-se apenas superficialmente da ação das crianças como atores; ela é vista como uma característica essencial e quase não mediada dos humanos, que não requer muitas explicações. A verdadeira novidade da abordagem está em considerar que as crianças realmente têm uma determinada ação e que cabe ao pesquisador sair a campo e descobri-la. Nisso, eles tiveram mais êxito.

## **Natureza e cultura**

Meu segundo exemplo de dicotomias na Sociologia da Infância pode ser compreendido melhor por meio de um exame crítico da infância como uma construção social. Do mesmo modo que a Sociologia interacionista, ela também ressalta a pluralidade de infâncias que coexistem, se sobrepõem e entram em conflito entre si. Sua força está em chamar a atenção para o modo como todos os fenômenos se produzem relacionalmente, o que significa dizer que tanto a idade adulta como a infância são vistas como efeitos produzidos no interior de atos discursivos. Ela vê ação e estrutura do mesmo modo – como efeitos produzidos no interior do discurso. Descentra ambas para saber como elas se produzem mutuamente e sob que condições. Esse gênero de estudos da infância, na medida em que se apoia em textos pós-estruturalistas, desafia diretamente os dualismos da teoria social moderna e, com isso, indica a via para escapar ao domínio deles no âmbito da Sociologia da Infância.

Entretanto, isso tem um custo enorme: garante ao discurso (narrativa, representação, simbolização etc.) o monopólio como meio pelo qual a vida social, conseqüentemente a infância, é construída. Relatos sobre a criança socialmente construída privilegiam sempre o discurso. Algumas versões são claramente idealistas sobre a infância, enquanto outras simplesmente silenciam sobre os componentes materiais da vida social. Na melhor das hipóteses, há uma equivocada e difícil omissão sobre a materialidade, seja ela pensada como natureza, corpos, tecnologias, artefatos ou arquiteturas.

É bem conhecido o argumento de Bruno Latour (1993) de que os dualismos da modernidade surgem da separação radical que se estabelece entre cultura e natureza, separação que, ele sugere, foi a condição histórica para a criação das “ciências naturais”. Nesse arranjo, a “ciência” encampou a “natureza”, pensada como cultura externa, como seu objeto, enquanto “cultura” e “sociedade”, pensadas como externas à natureza, foram deixadas para o que viria a ser as “ciências sociais”. Como lembrou Urry, “Até muito recentemente, essa divisão acadêmica entre o mundo dos fatos naturais e o dos fatos sociais era incontestável. [...] O pressuposto é que existia um abismo entre natureza e sociedade” (2000, p. 10).

Isso diz respeito diretamente à Sociologia da Infância. Se a Sociologia ignorou por tanto tempo a infância, foi porque esta parecia desafiar a divisão entre natureza e cultura.

De fato, Haraway situa a infância entre os fenômenos – os outros são a loucura e o corpo feminino – que burlaram a modernidade, porque se situam dos dois lados da barreira cultura/natureza que ela erigiu. O caráter híbrido da infância, em parte natural e em parte social, parece claramente incômodo para a mentalidade moderna, com sua preocupação em dicotomizar os fenômenos. A solução parcial que encontrou, a de ceder a infância à natureza (isto é, às ciências biológicas e médicas ou suas extensões), persistiu até os últimos anos do século XX. Isso foi codificado na Sociologia como a ideia de socialização – devir social. As crianças pertencem à natureza até fazerem parte do social. A fundamentação da Sociologia da Infância na ideia de que a infância é uma construção social revela-se, desse ponto de vista, como um discurso inverso. Abandona o reducionismo biológico e o substitui pelo reducionismo sociológico. Por mais útil que tenha sido para rebater o reducionismo biológico da infância como natural, hoje em dia é um exagero.

## **Ser e devir**

Meu terceiro exemplo é a conhecida dicotomia entre crianças como devires e crianças como seres. Em alguns autores da nova Sociologia da Infância, ela foi construída como uma oposição, reafirmada com tanta insistência e de forma tão dogmática que nega a possibilidade de considerar as crianças igualmente como seres e devires. Em outros casos, foi sempre uma oposição problemática. Christensen, por exemplo, em um texto de 1994, mostrou que a distinção entre ser e devir só tinha utilidade se o “ser” das crianças fosse compreendido como vivido no tempo, com um passado lembrado e um futuro antevisto. O “ser” que ela concebe não poderia ser incólume ao tempo.

Nick Lee (1999) argumentou, de forma conclusiva, a meu ver, que a Sociologia da Infância deve reconhecer igualmente o ser e o devir. Em primeiro lugar, ele sugere que, embora a oposição fizesse algum sentido do ponto de vista das sociedades modernas, tornou-se insustentável em face das mudanças recentes no emprego e na família. Com elas, o caráter inacabado da vida dos adultos ficou tão visível quanto o das crianças. Nesses termos, tanto os adultos quanto as crianças podem ser vistos como devires, sem deixar de lado a necessidade de respeitar seus estatutos como seres ou pessoas. Em segundo lugar, ao distinguir as crianças como seres “de direito próprio”, a nova Sociologia da Infância corre o risco de endossar o mito da pessoa autônoma e independente, como se fosse possível ser humano sem pertencer a uma complexa rede de interdependências. Ele critica então a nova Sociologia da Infância por se basear unilateralmente na ideia de crianças como seres. Tanto crianças como adultos deveriam ser vistos através de uma multiplicidade de devires, nos quais todos são incompletos e dependentes.

## **ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DO TERCEIRO EXCLUÍDO**

As dicotomias que explorei não são as únicas que perpassam a Sociologia da Infância. Contudo, a questão não é elaborar uma lista exaustiva delas, mas identificar o problema-chave criado por essa divisão de campo. Não se trata tampouco de afirmar que o trabalho baseado nessas oposições não produz novos conhecimentos, e sim de considerar que, como categorias teóricas, elas se tornaram mutuamente exclusivas. É difícil encontrar algum ponto de comu-

nicação entre elas, visto que cada uma se define fora do domínio das outras, seja suprimindo tudo o que lhes sirva de mediação, seja distribuindo-o entre si para que se torne propriedade de uma ou de outra. Desviam a atenção das mediações e conexões entre as oposições que erigem. Assim, excluem tudo o que se situe abaixo delas e entre elas, suprimindo sua dependência mútua e ocultando aspectos importantes sobre o modo como se constroem as infâncias contemporâneas.

Diante disso, na última parte do artigo, pretendo tratar de algumas estratégias para superar essa situação e encontrar meios de incluir o terceiro excluído.

Atualmente, existem duas linhas de abordagem do problema, nenhuma delas adequada.

A primeira é a que chamo de “coexistência pacífica” (que é, naturalmente, outra forma de dizer “guerra fria”). Na melhor das hipóteses, isso significou autorizar que diferentes sociologias da infância, localizadas em diferentes polos de uma dicotomia, seguissem caminhos separados, sem se preocupar muito em explorar o território que as conecta. Isso é evidente, por exemplo, no texto de Bill Corsaro, *The sociology of childhood* (1997).

A segunda é a que chamo de “jogo heurístico”. É mais ou menos a estratégia sugerida em *Theorising childhood*, que escrevi com Alison James e Chris Jenks. Identificamos ali diferentes abordagens da Sociologia da Infância, situando-as em um conjunto de dualismos que, a nosso ver, caracterizam as crenças e os valores da teoria sociológica: ação e estrutura; identidade e diferença; continuidade e mudança; localismo e globalismo. Argumentamos que o modo como esses dualismos foram selecionados, atravessados e desenvolvidos por analistas da infância delineou quatro gêneros principais de Sociologia da Infância, que também identificamos (James, Jenks, Prout, 1998).

Depois de formalizar a desconexão entre esses gêneros, recorreremos aos sociólogos da infância para examiná-los, procurando novos pontos de conexão e intersecção entre eles. Isso poderia dar algum resultado – inclusive, é o que muitas pesquisas empíricas fazem diante de realidades complexas. Contudo, ao tomar como principal ponto de referência aquele que focaliza o discurso dualista da Sociologia, corremos o risco de nele entrincheirar a Sociologia da Infância, limitando assim a área em que o campo poderia avançar.

Se essas duas abordagens são inadequadas, sugiro então, como alternativa, desenvolver e explorar novas ideias. Essas ideias deveriam ter como foco

o terceiro excluído e nos ajudar a incluí-lo. Em outras palavras, não deveriam de antemão inscrever um conjunto de dicotomias no campo, e sim observar a infância como um fenômeno complexo, não imediatamente redutível a um extremo ou outro de uma separação polarizada. Não estou advogando aqui um obsoleto “caminho do meio”. A abordagem que tenho em mente é similar à do autor italiano Norberto Bobbio, quando se refere ao “terceiro incluído”: “ele tenta encontrar seu próprio espaço entre dois opostos e, embora se insira entre eles, não os elimina [...] eles deixam de ser duas totalidades mutuamente exclusivas, como as duas faces da mesma moeda, que não podem ser vistas ao mesmo tempo” (Bobbio, 1996, p.7).

Bobbio, no entanto, fala de uma síntese superior, feita de oposições. Quanto a isso, não estou tão certo. Estou mais preocupado em situar o plano mais fundo onde essas oposições se erigem... ou desmoronam. Isso está mais próximo do ator-rede de Latour (1993) ou da noção de rizoma encontrada em Deleuze e Guattari (1988).

Nos dois casos, a atenção é direcionada aos materiais e práticas a partir dos quais é gerada e emerge uma infinidade de novos fenômenos, incluindo distinções e dicotomias. Esse é o terceiro excluído que constrói a infância e para o qual sugiro dirigir nosso olhar. Para isso, gostaria de indicar cinco palavras-chave que podem nos servir de guia em uma tal empreitada.

## Interdisciplinaridade

Uma implicação prática imediata de minha argumentação é a necessidade de intensificar a interdisciplinaridade dos estudos da infância. O campo é já significativamente interdisciplinar graças às contribuições da Sociologia, da Geografia Humana, da Antropologia, da História etc. No entanto, existem áreas em que o diálogo interdisciplinar é fraco. Uma delas é a Psicologia, que, de algum modo, foi a disciplina contra a qual a nova Sociologia de Infância se constituiu como oposto: crianças como indivíduos *versus* crianças como seres sociais. Sustentar essa posição significava apegar-se a estereótipos banais do engajamento da Psicologia com a infância. Mas, é evidente que pelo menos alguns psicólogos se preocupam com muitas questões parecidas. Em particular, a Psicologia crítica procurou descobrir novas formas de compreender a relação entre sociedade individual e cultura. Exemplos são os trabalhos de Martin

Woodhead, no Reino Unido, Michael Cole, nos Estados Unidos, Jaqueline Goodnow, na Austrália, e Hanna Havind, na Noruega.

Seria útil aqui que houvesse mais diálogo, que se explorasse a base comum, assim como as diferenças. A maior dificuldade talvez seja o tempo que levará para se dialogar mais diretamente com as ciências biológicas e médicas que, para o bem ou para o mal, têm um importante papel na compreensão e constituição da infância na sociedade contemporânea.

## Hibridismo

A principal razão para a interdisciplinaridade é o reconhecimento de que a infância é um fenômeno complexo. Essa complexidade resulta do seu caráter híbrido, constituído mediante o que Latour chama de “redes heterogêneas do social”. Estas são, segundo ele, “simultaneamente reais, como a natureza, narradas, como o discurso, e coletivas, como a sociedade” (Latour, 1993, p.6).

Apenas quando a vida social é reconhecida como heterogênea, a divisão *a priori* de entidades (pessoas, adultos, crianças, corpos, mentes, artefatos, animais, plantas, arquiteturas etc.) entre cultura e natureza torna-se pensável. Os fenômenos sociais devem ser compreendidos como entidades complexas nas quais se dá um misto de cultura e natureza como condição de possibilidade. Não existem mais entidades puras, apenas híbridas, que Latour qualifica de “quase-sujeitos” e “quase-objetos”. Nem é preciso dizer que isso é muito mais desafiador analiticamente do que partir de uma divisão estável e predeterminada entre o natural e o cultural.

Redes cada vez mais extensas de elementos heterogêneos seguem o curso de vida em combinações que são empiricamente variadas, mas que, em princípio, não requerem tipos diferentes de análise. Assim, não é necessário separar arbitrariamente as crianças dos adultos, como se fossem espécies de ser diferentes. Em vez disso, a tarefa consiste em saber quantas versões distintas de criança ou adulto emergem da complexa interação, rede e orquestração entre diferentes materiais naturais, discursivos, coletivos e híbridos.

Em um livro sobre a infância e o corpo (Prout, 2000), argumentei que essa abordagem nos permite reincluir a materialidade na análise da infância. Ela nos permite ver a infância não apenas integrada, mas também enredada em uma enorme variedade de artefatos materiais. O livro cita como exemplos

relações entre crianças e tecnologia médica em uma unidade de tratamento pediátrico intensivo, entre crianças e instrumentos musicais em uma análise do filme *O Piano*, e entre crianças e câmeras de vídeo em depoimentos aos tribunais do Reino Unido.

## Redes e mediações

Isto conduz a uma preocupação comum de encontrar uma linguagem analítica para falar sobre a ordenação da infância. A nova Sociologia da Infância oferece-nos três opções, todas elas problemáticas. A primeira é constituída de metáforas do tipo “infância como estrutura”, “sistema” e “ordem” que enfatizam a larga escala, a estabilidade e o determinismo. A segunda, derivada do interacionismo, apresenta noções de infância como uma ordem local negociada. Enfatiza o trabalho de atores, mas tende frequentemente ao voluntarismo. A terceira é apresentada pelo pós-modernismo, que abandona as noções de estabilidade, vendo apenas fluidez e mudança constante.

A teoria do ator-rede oferece uma outra opção. Usando a metáfora da “rede”, sugere que a infância poderia ser vista como um conjunto de ordens distintas, às vezes concorrentes e às vezes em conflito. Estas podem ser frágeis, mas podem também estabilizar-se, difundir-se, e, com isso, ser encontradas em larga escala. A rede parece proporcionar uma linguagem da ordenação, que se situa entre as oposições polarizadas oferecidas pela teoria social moderna.

Por exemplo, a teoria do ator-rede tem um meio eficaz de se livrar da dicotomia ação/estrutura. Em primeiro lugar, afirma que os atores podem ser de diferentes tipos: humanos, como no caso das crianças e adultos, mas também não humanos, como artefatos e tecnologias. Todos eles são tratados como híbridos de cultura e natureza, produzidos por redes de conexão e desconexão. Em segundo lugar, afirma que, em decorrência disso, os atores se apresentam em todos os tamanhos, dos pequenos, como a criança individual, aos grandes, como o Estado ou a mídia. É por isso que todos os atores são vistos como redes, embora possam aparecer e agir como pontos. Por detrás de cada ator, seja uma criança, seja o Estado ou a mídia, há uma rede complexa, mais ou menos unida, de pessoas e coisas. Redes que se estabilizaram aparecem como os objetos sólidos que a Sociologia moderna gostava de chamar de “estrutura” ou “sistema”. Mas essas redes podem se tornar frágeis, e são sempre parciais

e precíveis. Podem surgir novas redes que ou se perdem no caminho, ou se estabilizam e crescem em escala. Em outras palavras, novas formas de infância aparecem quando se criam novos espaços de conexões em rede, por exemplo, entre crianças e tecnologias, como a TV e a *internet*. Essas novas redes podem se sobrepor e coexistir com outras mais antigas, mas também podem entrar em conflito com elas. Uma questão-chave, portanto, é saber que rede produz uma forma particular de infância ou de criança.

Em *O futuro da infância*, de 2005, esboço uma posição parecida, apoiando-me não apenas em Latour e na teoria do ator-rede, mas também nas noções de extensão e reunião, emprestadas de Deleuze e Guattari. Lee (1999) desenvolveu uma posição similar, recorrendo às ideias de extensão e reunião para discutir uma série de exemplos, que vão do conflito entre crianças de rua e a polícia no Brasil até o uso de vídeos com testemunhos de crianças em casos de abuso nos tribunais do Reino Unido. Ele esclarece essas ideias mostrando como diferentes combinações de elementos humanos e não humanos podem ser tratadas como diferentes ordenações da infância, parciais e mais ou menos estáveis, que podem se sobrepor e se apoiar mutuamente ou entrar em conflito.

## Mobilidade

A preocupação em focalizar o terceiro incluído significa também priorizar a mobilidade e os fluxos entre fronteiras. Segundo Urry (2000), o declínio da noção de sociedade como entidade distinta e delimitada, vigente no século XX, requer nova ênfase sociológica na mobilidade. “Sociedades” são cada vez menos capazes de defender suas fronteiras sempre mais permeáveis, e tendem a adotar um nível mais baixo de defesa, na tentativa de regular e moderar novos e intensos fluxos de pessoas, informações e produtos que as atravessam.

Esses processos têm implicações para a infância. Um aspecto da questão é bem ilustrado na pesquisa sobre “infâncias transnacionais”, realizada por Thorne e colaboradores, na Califórnia, que mostra a impossibilidade de compreender a variedade e a complexidade da infância sem levar em conta o movimento (Orellana et al., 2001). A pesquisa apresenta crianças movimentando-se de um lado a outro das fronteiras nacionais, compondo e recompondo, voltando e saindo de casa. São membros de famílias nos Estados Unidos e em outro país (por exemplo, Taiwan ou Filipinas). Essas crianças vêm geralmente de famílias



pobres e usam ligações com parentes ou conhecidos nos Estados Unidos como rota para a mobilidade social.

Frønes (1997), por sua vez, mostrou a emergência de formas de infância altamente confinadas entre as classes médias em ascensão profissional. Estas são encontradas igualmente em Nova Iorque, em Nova Déli ou Copenhague. Essas crianças são as beneficiárias da economia em rede de Castell.

Esses fluxos delineiam a conexão entre o global e o local, entre o grande e o pequeno, entre o grandioso e o mundano. Assim, a mobilidade é uma questão central, qualquer que seja a escala de nosso estudo. Um trabalho de Christensen, James e Jenks (2002) mostra que a casa é constituída pelas crianças e para as crianças. Entrevistas com crianças sobre o significado de “tempo em família” sugerem que a “casa”, tradicionalmente compreendida mediante o conceito de estabilidade, é também, para as crianças, um lugar cujo significado é dado pelas “idas e vindas” de diferentes membros da família, à medida que se movem dentro e fora do espaço que chamamos de casa.

Mas, assim como as pessoas, as mobilidades transnacionais envolvem fluxos de produtos, informações, valores e imagens com os quais algumas crianças são capazes de interagir rotineiramente. Isso chamou a atenção de estudiosos da mídia, como David Buckingham (2000), que criticaram com razão os novos Estudos Sociais da Infância por ignorarem esse aspecto da vida das crianças. Vista globalmente, a cultura da infância e da juventude está se tornando cada vez mais homogênea.

De fato, esse fluxo de produtos, informações, valores e imagens tem profundas implicações para a socialização e, em certo sentido, criou as bases para a nova Sociologia da Infância. Processos de socialização cada vez mais complexos ocorrem quando crianças pequenas passam a viver grande parte de sua vida cotidiana longe da família – na escola, em centros de recreação ou com *baby-sitters*. Isso deu origem à ideia de “dupla socialização”. O educador alemão Giesecke (1985) alertou, no entanto, que hoje temos de reconhecer também que as crianças, assim como os adultos, vivem em uma sociedade pluralista. São confrontadas com uma série de valores e perspectivas concorrentes, complementares e divergentes dos pais, da escola, da mídia, da sociedade de consumo e de seu círculo de relações. Ainda segundo Giesecke, pais, professores e outros responsáveis pelo cuidado das crianças têm menos poder para controlar e direcionar esses diversos fatores em sua totalidade. Por isso, é importante compreender

as crianças nas suas tentativas, individuais e coletivas, de dar coerência e sentido ao mundo em que vivem (Christensen, Prout, 2004).

Os lugares da infância podem ser vistos, neste caso, pelos fluxos que passam por eles.

Escolas, por exemplo, são relacionadas a outras escolas, à casa, aos parques, aos centros de recreação, às empresas, às autoridades locais, aos sindicatos, ministérios, tribunais e assim por diante. Pessoas cruzam essas fronteiras levando consigo ideias, experiências, ideais, valores e visões (tudo o que forma os discursos) diferentes e conflitantes, assim como recursos materiais diversos. Coisas também cruzam as fronteiras, e não são menos importantes. Isso inclui textos, orientações curriculares, materiais didáticos, modelos de política de financiamento etc.; e ainda máquinas (como computadores) que funcionam deste e não daquele modo, ou que favorecem aquela e não esta possibilidade de aprender, e assim por diante. Os atores híbridos, pessoas e coisas, que se movimentam em e entre diferentes locais, todos têm um papel na construção daquilo que emerge como “infância”. É preciso retraçar esses movimentos para compreendê-los melhor.

### **A análise relacional: geração e trajetória de vida**

Por último, gostaria de examinar o conceito de “relação entre gerações”, tal como formulado por Leena Alanen. Essa abordagem procura estabelecer a ideia de um “sistema geracional” ou “ordem” ao lado das noções de ordem de classe ou ordem de gênero a que os sociólogos costumam se referir quando falam em estrutura social. Nessa definição, a geração é vista como um sistema de relações no qual se produzem as posições de “criança” e de “adulto”. Para Alanen, a geração pode ser pensada como: “um sistema socialmente construído de relações entre posições sociais, no qual crianças e adultos detêm posições sociais específicas, definidas em relação às outras e constituindo, por sua vez, estruturas específicas (no caso, geracionais)” (2001, p. 12).

Neste aspecto, a ideia estrutural de geração está menos explicitamente preocupada com a mudança ao longo do tempo do que a de Mannheim. Está mais centrada no padrão de relações entre adultos e crianças, na medida em que estas constituem um elemento mais ou menos duradouro e estável dos sistemas sociais.

As questões investigativas que a abordagem prioriza estão voltadas, portanto, a “detectar as relações invisíveis, diretas e indiretas, através das quais as crianças se incorporam firmemente em conjuntos estruturados de relações sociais mais amplas do que suas relações locais muito imediatas e potencialmente extensíveis ao sistema social global” (Alanen, 2001, p. 142). Acredita-se que isso pode ser obtido por meio de estudos que examinem a vida cotidiana de crianças, entre outras coisas, em termos de práticas “geracionais” e o modo como se tornam disponíveis os recursos (materiais, sociais e culturais) dos quais dependem essas práticas particulares.

Essa posição, em muitos aspectos, é compatível com a proposta que esboço neste artigo. Está preocupada com o “terceiro excluído”, visto que deixa de ver a infância como uma categoria essencializada para vê-la como algo que se produz dentro de um conjunto de relações. É paralela à mudança na Sociologia feminista, que desviou o foco das “mulheres” para se preocupar com “gênero”. Nesse sentido, dirige o olhar às relações no interior das quais se produzem a infância e a idade adulta. Está interessada também, em princípio, nos recursos tanto discursivos como materiais e nas práticas envolvidas na construção da infância. Assim, no mínimo, está aberta ao caráter híbrido da infância.

Contudo, há muitos problemas na abordagem de Alanen que precisam ser discutidos.

Primeiro, em sua formulação corrente, a ideia de ordem geracional restringe o alcance de relações que se supõe que a criança mantenha. De fato, há apenas duas posições de sujeito: adulto e criança. Isso parece desnecessariamente abstrato em vista do alcance da infância e da idade adulta que é capaz de registrar. Além disso, por se tratar de um sistema binário que gira em torno de adulto e criança, está centrado em relações intergeracionais, e é difícil ver como as relações intrageracionais podem ser adequadamente reconhecidas. As relações intrageracionais são bastante diversas e apenas captadas de maneira inadequada pelo termo relações entre pares. Não obstante, há bons argumentos e muitas evidências de que essas relações intrageracionais, de pares ou outras, desempenham um papel importante na vida das crianças.

Segundo, em suas formulações correntes, o conceito de geração utiliza uma linguagem de sistema ou estrutura, em vez de rede, rizoma ou reunião. Assim, tende a supervalorizar a estabilidade e a solidez das relações intergera-

cionais. Como consequência, acaba caindo de novo na ideia de uma estrutura geracional única, cujas variações empíricas são meros exemplos. Daí resulta que há sempre apenas duas gerações na existência – uma alegação estranha e nada sutil de um ponto de vista mannheimiano. Isso aumenta o risco de transformar a geração de processos em produto acabado, uma abstração sociológica utilizada preferentemente para explicar e não como algo que precisa de explicação. Para mim, o importante é manter o processo geracional aberto e sem um propósito determinado, e a pluralidade e o alcance dos “ordenamentos geracionais” abertos à investigação.

Um estudo recente que emprega esses referenciais, mas que também mostrou suas limitações, é o realizado por meus colegas em Stirling, Greg Mannion e John l'Anson. Eles estudaram uma organização artística dedicada especialmente a atender crianças e jovens e conhecida por promover a sua participação. Em particular, eles acompanharam o processo pelo qual as crianças participaram no redesenho do espaço físico do centro de artes. Para mim, esse estudo sugere que é possível entender as relações geracionais como um produto inacabado, contingente e emergente das interações entre elementos heterogêneos – materiais, culturais, espaciais, discursivos etc.

São essas interações, mais do que o trabalho misterioso de uma estrutura geracional subjacente, mas invisível e necessária, que determinam e produzem relações geracionais. O estudo mostra como os adultos e crianças, ao descobrirem novas formas de trabalhar juntos, não apenas reconfiguraram o espaço e a organização material do lugar, mas também, como parte disso, modificaram as identificações adulto-criança, as relações e construções associadas da idade adulta e da infância. Mostram que estas estão longe de ser estáveis e fixas. Os autores, apoiados na noção de Deleuze de um devir inacabado e não teleológico, comentam: “Ao invés de apenas enfatizar que crianças também são seres, mostramos como é produtor consideramos *tanto o adulto como a criança* como devires parciais” (Mannion, l'Anson, 2003, p.21).

A este respeito, parece-me razoável considerar o interesse para o estudo da infância de um outro conceito relacional – o da trajetória de vida. A análise da trajetória de vida é um tema amplo, que inclui tempo histórico (gerações e coortes), tempo individual (história de vida e biografia) e tempo institucional (carreiras, sequências e transições). Nas três abordagens, a trajetória de vida é entendida como uma sequência de estágios ou configurações de *status* e

transições na vida que são cultural e institucionalmente demarcadas, do nascimento até a morte.

Sob algumas condições, isso me parece constituir também uma referência útil para avançar nos estudos das relações das crianças. As razões que me levam a pensar assim decorrem da posição que defendi antes. Primeiro, fundamenta-se na crítica interna aos estudos da infância por se centrarem exclusivamente no ser das crianças, o que sempre foi problemático (Christensen, 1994). Segundo, uma abordagem da trajetória de vida conduz à multiplicidade e complexidade de infâncias. Para começar, não reduz o fenômeno a uma relação lógica ou interna entre dois termos apenas – adulto e criança. Reconhece justamente o que Alanen deseja excluir – ou seja, a importância das contingências externas na moldagem de infâncias particulares. Enfatiza que as trajetórias de vida estão abertas ao efeito de um amplo leque de fatores humanos e não humanos na construção de múltiplas versões da infância e da idade adulta à medida que se modificam ao longo do tempo. Como vimos, Bruno Latour usa o termo “redes heterogêneas do social”, simultaneamente reais, como a natureza, narradas, como o discurso, e coletivas, como a sociedade, para indicar essas formas e esse conteúdo complexos no interior dos quais se constitui a vida humana (1993, p.6).

Essas redes mutáveis de elementos heterogêneos acompanham a trajetória de vida em combinações empiricamente variadas, mas, em princípio, não requerem tipos de análise diferentes. Não é necessário, por exemplo, separar arbitrariamente as crianças dos adultos, como se fossem espécies diferentes de ser. Ao contrário, a tarefa é verificar como diferentes versões de criança ou adulto emergem da interação complexa, das redes e da orquestração de diferentes materiais naturais, discursivos, coletivos e híbridos.

Um dos problemas da abordagem convencional da trajetória de vida é que, muitas vezes, ela classifica a infância como uma simples etapa ou fase desta. Mas esse não é um elemento necessário da abordagem. Assim como a idade adulta, a infância pode ser vista, em uma perspectiva de trajetória de vida, como um conjunto constituído de múltiplas fases decorrentes da experiência. Um exemplo vem, mais uma vez, de Christensen (2003). Em seu trabalho sobre crianças e alimentação, ela trata a infância como um conjunto de fases socialmente construídas. O significado e as práticas alimentares mudam de acordo com a relevância da trajetória de vida e com as metas das crianças.

Assim, por exemplo, embora o tema da competência permeie a trajetória de vida das crianças, seu significado no que se refere ao alimento varia conforme sua posição em relação às metas e práticas mutáveis, mas socialmente estabelecidas, das crianças.

Tal visão da trajetória de vida não apenas condiz com a importância que as próprias crianças atribuem ao “crescer”, como tem o mérito de atribuir um papel relevante às relações entre as crianças. Os trabalhos de pesquisadores tão diferentes como Barrie Thorne, Bill Corsaro, Judith Rich Harris e Ivar Frønes mostraram como é importante reconhecer que o “crescer” não se realiza individualmente, mas coletivamente – ou seja, no contexto de relações de grupo. Corsaro (1997) mostra que as crianças descobrem juntas como realizar transições institucionais decisivas, como da pré-escola para a etapa seguinte. Frønes (1997), em particular, argumenta que as relações entre pares, igualitárias, mas complexas do ponto de vista da comunicação, desenvolvem as competências de expressão, de intimidade e de formação comunitária exigidas pela modernidade, entendidas como mais do que simples cálculo racional. Contudo, é preciso também ter o cuidado de não limitar as relações das crianças entre si à categoria de pares. O termo é um pouco impreciso, e seria inaceitável na análise das relações entre adultos – exatamente porque tende a sobrepor tipos de relações muito distintas, como as de trabalho, de vizinhança e de amizade. Tende a simplificar e a dar uma coerência que não existe às relações entre crianças. Deixa escapar as relações entre crianças pequenas e crianças mais velhas.

Uma perspectiva de trajetória de vida, entendida em termos de heterogeneidade, pode, no entanto, conter toda essa variação, na medida em que se move entre tempo histórico, tempo individual e tempo institucional. Mostra como as estruturas institucionais podem tanto construir como inviabilizar relações entre crianças. Por exemplo, é possível criar relações de pares juntando crianças da mesma idade na mesma classe, mas a amizade entre uma criança mais velha e uma mais nova fica inviável quando uma vai para o ensino médio e a outra não.

## CONCLUSÃO

A linguagem do hibridismo, da rede, da mobilidade e da reunião, a meu ver, é um bom caminho a seguir se quisermos reconectar o terceiro excluído da

Sociologia da Infância. É menos propensa a reafirmar as oposições dicotomizadas da teoria social moderna. É mais propensa a sustentar a desestabilização e a pluralização tanto da infância quanto da idade adulta que marcam nossa época. É mais ainda, a compreender as mobilidades que as produziram. Em suma, é parte da “passagem da modernidade” que, na minha opinião, a Sociologia da Infância precisa fazer agora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALANEN, L. Childhood as a generational condition: children's daily life in a central Finland town. In ALANEN, L.; MAYALL, B. (Ed.). *Conceptualizing child-adult relations*. London: Falmer, 2001.

\_\_\_\_\_. Explorations in generational analysis. In: ALANEN, L.; MAYALL, B. (Ed.). *Conceptualizing child-adult relations*. London: Falmer, 2001a.

BAUMAN, Z. *Modernity and ambivalence*. Cambridge: Polity, 1991.

BOBBIO, N. *Left and right: the significance of a political distinction*. Cambridge: Polity, 1996.

BUCKINGHAM, D. *After the death of childhood: growing up in the age of the electronic media*. Cambridge: Polity, 2000.

CHRISTENSEN, P. Children as the cultural other. *KEA: Zeitschrift für Kulturwissenschaften, Tema: Kinderwelten*, Marburg, n.6, p.1-16, 1994.

\_\_\_\_\_. Børn, mad og daglige rutiner. *Barn*. Tema: barn og mat. Smakebiter fra aktuell forskning, n. 2/3, p.119-135, 2003. Norsk senter for barneforskning.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A.; JENKS, C. Home and movement: children constructing family time. In: HOLLOWAY, S.; VALENTINE, G. (Ed.). *Children's geographies: living, playing and transforming everyday worlds*. London: Routledge, 2002. p.120-134.

CHRISTENSEN, P.; PROUT, A. Anthropological and sociological perspectives on the study of children. In: GREENE, S.; HOGAN, D. *Researching children's experience: approaches and methods*. London: Sage, 2004.

CORSARO, W.A. *The Sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *A Thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*, 2. London: Athlone, 1988.

FRØNES, I. *Children of the post-industrial family*. Oslo: Department of Sociology and Human Geography, University of Oslo, 1997. Mimeo.

GIESECKE, H. *Das Ende der Erziehung*. Stuttgart: Klett-Cotta-Verlag, 1985.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. *Theorising childhood*. Cambridge: Polity, 1998.

LATOUR, B. *We have never been modern*. Hemel Hempstead: Harvester/Wheatsheaf, 1993.

LEE, N. The Challenge of childhood: the distribution of childhood's ambiguity in adult institutions. *Childhood*, Thousand Oaks, v.6, n.4, p.455-74, 1999.

MANNION, G.; I'ANSON, J. New assemblages within the arts fold: exploring young people's subjectification through self-directed photography, photo-journey and photo-elicitation. In: CONFERENCE OF THE ENVIRONMENTAL PSYCHOLOGY, 3: CROSSING BOUNDARIES: THE VALUE OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH. *Proceedings...* UK Network, June 2003.

ORELLANA, M. F. et al. Transnational childhoods: the participation of children in the process of family migration. *Social Problems Journal*, California, v.48, n.4, p.573-592, Nov. 2001.

OXLEY, H. et al. Income inequalities and poverty among children and households in selected OECD countries. In: VLEMIINEKX, K.; SMEEDING, T.M. (Ed.). *Child well-being, child poverty and child policy in modern nations*. Bristol: Policy, 2001.

PROUT, A. Childhood bodies, construction, agency and hybridity. In: PROUT, A. (Ed.). *The body, childhood and society*. London: Macmillan, 2000.

\_\_\_\_\_. *The Future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. London: RoutledgeFalmer, 2005.

QVORTRUP, J. et al. (Ed.). *Childhood matters: social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury, 1994.

URRY, J. *Sociology beyond societies: mobilities for the twenty-first century*. London: Routledge, 2000.

Recebido em: setembro 2010

Aprovado para publicação em: setembro 2010



# TEORIA DO BEM-ESTAR DAS CRIANÇAS

**LEENA ALANEN**

Professora do Departamento de Ciências da Educação  
da Universidade de Jyväskylä – Finlândia

leena.alanen@edu.jyu.fi

Tradução: Elba Siqueira de Sá Barretto

## RESUMO

*O texto discute as contribuições dos novos Estudos sobre a Infância em face da importância que têm assumido as crianças e a infância nos processos de reconfiguração do bem-estar social nas sociedades ocidentais avançadas.*

*ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA – CRIANÇAS – POLÍTICAS PÚBLICAS – ASSISTÊNCIA SOCIAL*

## ABSTRACT

*THE CHILD WELFARE THEORY. The text discusses the contributions of new Studies on Childhood, given the importance that children and childhood have assumed in the process of reconfiguring social welfare in advanced Western societies.*

*CHILDHOOD WELFARE – CHILDREN – PUBLIC POLICIES – SOCIAL ASSISTENCE*

Na recente década, a situação das infâncias contemporâneas e o bem-estar das crianças tornaram-se uma preocupação constante no discurso público e em debates políticos por toda a Europa. Um dos motivos decorre da apreensão quanto ao rápido envelhecimento das sociedades ocidentais: as pessoas hoje vivem mais que as gerações anteriores, enquanto as crianças estão nascendo em números decrescentes. Isso gera forte apreensão quanto à adequação de futuros trabalhadores e cidadãos, tanto em termos quantitativos como qualitativos. A mesma preocupação é compartilhada pelos diagnósticos da “crise” dos Estados de bem-estar e pela necessidade de reformulá-los. Além disso, discute-se também a necessidade de profunda revisão dos modelos de produção de bem-estar social. O que os Estados precisam fazer agora é desenvolver novos modelos que promovam “investimentos” em pessoas (ou seja:

---

Este artigo foi publicado originalmente em inglês e sua referência completa é: Theorizing children's welfare. In: WINTERSBERGER, H. et al. (Ed.) *Childhood, generational order and the welfare state: exploring children's social and economic welfare*, v. I. Odense: University Press of Southern Denmark, 2007. p.27-44. (Cost A19: children's welfare).

em “capital humano”) em vez de redistribuir dinheiro e benefícios. As crianças, em particular, são uma subpopulação estratégica em que se há de investir, e “estratégias de investimento social com foco na criança” deveriam ocupar lugar central nos novos programas propostos para ir “além do Estado de bem-estar” (Pierson, 1998; Bonoli, George, Taylor-Gooby, 2000; Esping-Andersen, 2002).

Essas discussões estão ocorrendo em fóruns de fomento a políticas, mas a pesquisa científica de natureza social sobre o bem-estar parece estar muito defasada. As crianças, especialmente, nunca estiveram presentes no centro da pesquisa do bem-estar. Agências de defesa da infância (como o Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef) e iniciativas de direitos das crianças (como a dos grupos que se ocupam da pobreza infantil) lideraram a produção e distribuição de informações sobre o *status* das crianças no mundo e em diferentes países. Com o passar dos anos, muitas outras iniciativas têm sido tomadas para elaborar indicadores com vistas a medir o bem-estar das crianças, tanto em sistemas nacionais como entre países, sobretudo com o propósito de produzir informação e orientar a formulação de políticas, bem como testar o seu desempenho e, mais recentemente, fornecer dados confiáveis para extensos relatórios sociais sobre o *status* das crianças e suas condições de vida.

Em cada caso, a questão sobre o que realmente significa o bem-estar das crianças recebe algum tipo de resposta, embora frequentemente ela permaneça implícita e, muitas vezes, repouse sobre “verdades” publicamente aceitas sobre o assunto. No mundo da formulação de políticas [*policy making*], isso talvez seja de se esperar, já que as racionalidades da política e da ciência tendem a não coincidir (Hudson, Lowe, 2004). Até o momento, parece que a base teórica dos esforços para promover o bem-estar das crianças esteve em segundo plano, no que se refere ao objetivo mais imediato de elaboração de protocolos comuns, de medidas compartilhadas e consistentes e de indicadores sintéticos do bem-estar infantil (Hauser, Brown, Prosser, 1997; Gasper, 2004; Manderson, 2005). No entanto, agora que as crianças e a infância estão se tornando um assunto mais proeminente na repaginação e reorganização do bem-estar social, a contribuição das Ciências Sociais está sendo solicitada. Em resposta a esse chamado, os “novos” Estudos sobre a Infância oferecem contribuições importantes.

Este artigo objetiva esclarecer algumas questões de base, buscando respostas da perspectiva dos Estudos sobre a Infância. O ponto de partida é dado

pela revisão e discussão da experiência e dos resultados do projeto *Cost A19: bem-estar das crianças*<sup>1</sup>. Como deveríamos pensar o bem-estar no caso das crianças? Como deveríamos prosseguir com vistas a uma compreensão sociológica de seu bem-estar? O artigo examina o extenso e confuso acervo de diferentes noções de bem-estar localizadas na bibliografia sobre o tema, uma vez que esse é um dos conceitos-chave de qualquer Sociologia na elaboração do bem-estar da criança. Perguntamos então como as crianças e a infância são tratadas nesses estudos: elas estão presentes na pesquisa do bem-estar? E, se estão, de que maneira?

Com base nessa leitura, a sugestão é que, para progredir no entendimento do bem-estar das crianças, é necessário que haja um encontro entre os Estudos sobre a Infância e os Estudos sobre o Bem-estar. As formas contemporâneas de pensamento sobre o bem-estar são diretamente aplicáveis a grupos e categorias sobre os quais o bem-estar ainda não tenha sido considerado? Podemos simplesmente "adicionar" as crianças ao referencial dos estudos de bem-estar? As experiências adquiridas no desenvolvimento dos Estudos Sociais das crianças e sobre a infância durante as duas últimas décadas geraram algumas dúvidas sobre o sucesso de uma estratégia adicional. Elas nos informam que teorias e conceitos, metodologias e medidas da ciência social moderna e clássica foram principalmente interpretados a partir de um ponto de vista normativo adulto<sup>2</sup>. A exclusão das crianças de suas preocupações foi a regra. Portanto, para tornar as ferramentas e o conhecimento da ciência social significativos no caso de crianças e da infância, ao mesmo tempo em que nos esforçamos para evitar sua distorção "adultista", será necessário mais do que apenas uma adição: primeiro, uma crítica da pesquisa de bem-estar existente e uma desconstrução de suas formas de pensamento, ambas interpretadas do ponto de vista explícito das crianças. Sugere-se que algumas das ferramentas

- 
1. *COST A19: children's welfare* é um projeto realizado no contexto da European Cooperation in the Field of Scientific and Technical Research, entidade que se propõe a fortalecer a rede de pesquisadores da Comunidade Europeia em torno de nove campos de conhecimento. Iniciado em 2001, e envolvendo diversos países da Comunidade Europeia, o projeto se propôs a analisar o bem-estar das crianças em sociedades envelhecidas [*ageing societies*]. Os estudos deram origem a publicações e conferências. Para mais informações acionar: <http://www.svt.ntnu.no/noseb/costa19/> (N. da E.)
  2. Para *adultism* em ciência social, ver Alanen (1992).

analíticas desenvolvidas nos Estudos sobre a Infância podem ser usadas proficuamente no exame da utilidade das estruturas de bem-estar existentes para uma Sociologia do Bem-Estar das Crianças.

## DESLINDANDO O BEM-ESTAR: DISTINÇÕES ÚTEIS

Para sustentar esses argumentos, utilizamos uma distinção que Ruth Lister (2004) desenvolve na leitura que faz das pesquisas sobre pobreza. O foco de suas considerações críticas é o balanço dessas pesquisas, especialmente a diversidade de maneiras pelas quais os pesquisadores têm lidado com o termo pobreza. Na literatura, muitos usos diferentes do mesmo termo podem ser encontrados, os quais conduzem também à elaboração de políticas. Lister assinala que, para entender o fenômeno da pobreza, é importante diferenciar entre conceitos, definições e medidas (Lister, 2004, p.3-8). Conceitos operam em um nível bem geral e fornecem a estrutura dentro da qual definições (de conceitos) e medidas (operacionalizações de definições) são desenvolvidas. Definições (e, portanto, também medidas) permeiam conceitos e, nesse sentido, nas definições de pobreza estão, na verdade, implícitas explicações sobre a pobreza e sua distribuição. Por isso, é importante, primeiro: que as definições não estejam divorciadas de suas conceituações mais abrangentes, e, segundo: que suas relações com os referenciais conceituais mais abrangentes (e podemos visualizar esses referenciais como redes de conceitos inter-relacionados) sejam esclarecidas. Somente então, afirma a autora, as definições podem funcionar como uma base adequada para medidas de desenvolvimento.

O problema em muitas pesquisas sobre o tema, observa Lister (2004, p.6-7), é que os pesquisadores costumam iniciar seu trabalho com definições de pobreza e continuam com o desenvolvimento de medidas de pobreza mas, no processo, eles tendem a confundir a sua definição do conceito, ou simplesmente fundir definições e conceitos. O resultado é que se perdem de vista, na análise, os referenciais em que se assentam diferentes entendimentos de pobreza, e a interpretação histórica e política da noção de pobreza adotada deixa a desejar. Isso, é claro, tem implicações cruciais para a política voltada à pobreza, na medida em que conceitos não se sustentam (ou são contestados) fora da história e da cultura e são contestados, tendo efeitos práticos.

Do mesmo modo, a confusa noção de bem-estar (das crianças) precisa ser levada tão a sério quanto a de “pobreza” na pesquisa sobre pobreza: a teoria do bem-estar das crianças exige que o bem-estar seja adequadamente conceituado e as referências em que se baseiam os conceitos de bem-estar das crianças sejam explicitadas.

Uma outra diretriz para se pensar em como teorizar o bem-estar das crianças é fornecida por O’Brien e Penna que, em sua discussão geral sobre a teoria do bem-estar, fazem distinção entre dois de seus componentes interligados: uma teoria do bem-estar social e uma teoria social do bem-estar. Ao teorizar sobre o bem-estar social, o foco incide sobre

...como a distribuição de recursos e oportunidades e como os padrões sociais de acesso, participação, inclusão e exclusão apoiam ou contribuem para minar o bem-estar individual e coletivo. Resumidamente, trata-se de uma teoria da organização das relações sociais e dos impactos dessa organização no bem-estar individual e coletivo. (1998, p.4)

Essa maneira de teorizar é essencialmente uma teoria para a política de bem-estar, já que tenta (teoricamente) alargar visões particulares da vida social e política implícitas na política e nos referenciais de bem-estar que pretendem gerar ações e resultados políticos mais “eficazes”, “racionais”, “justos”, “humanitários”, ou seja, mais “apropriados”. Suas premissas e pressupostos básicos recaem normalmente sobre o comportamento das pessoas, que aprendem ou interagem, sobre a formação e a modificação de suas atitudes, ou sobre como as pessoas geram recursos e os compartilham. Essas são as premissas dos referenciais de bem-estar que orientam a elaboração de políticas sociais e os programas de bem-estar, bem como a sua implementação; e elas nos dirão como o bem-estar será oferecido e como a vida será levada quando a política ou o programa for implementado (O’Brien, Penna, 1998, p.4-5).

O’Brien e Penna afirmam que esse tipo de teorização é essencialmente normativo: ele nos diz como achamos que as pessoas deveriam agir e que crenças elas deveriam ter, como instituições políticas ou econômicas deveriam operar e como as organizações deveriam se relacionar com as populações a que servem se fizéssemos as políticas e programas funcionar “melhor”, ou seja, produzir a pretendida eficiência ou os resultados esperados.

Não é necessário de modo algum atribuir um sentido negativo a uma teoria com essa lógica normativa, como se se referisse necessariamente à manipulação e à direção das crenças e dos comportamentos de pessoas. Na verdade, muitas vertentes históricas e recentes da teoria política e da crítica social – como as das teorias liberais, marxistas ou ecológicas – mostram grande preocupação com a mudança dos comportamentos das pessoas ou instituições sociais com vistas a criar estruturas e relações mais justas, igualitárias ou democráticas, e com isso, o bem-estar, não importa a maneira como sejam definidos em cada caso. A normatividade na teorização do bem-estar social nos alerta para a importância do reconhecimento dos critérios de bem-estar que de fato utilizamos quando especificamos o que queremos dizer com o bem-estar das crianças. Na elaboração de políticas, eles permanecem, na maioria das vezes, implícitos, ao passo que a Sociologia do Bem-Estar (das crianças) precisaria ser clara acerca dos critérios normativos do bem-estar utilizados em cada caso.

O segundo componente de uma teoria do bem-estar é o que focaliza “como as políticas sociais e os programas de bem-estar emergiram e como adquiriram a forma que têm, e ainda que relações existem entre as políticas e programas e as sociedades que os adotam” (O'Brien, Penna, 1998, p.6).

A premissa para o desenvolvimento desse tipo de teoria social de bem-estar é a percepção (sociológica) de que as políticas do bem-estar, programas e instituições – e o Estado de bem-estar como um aparato dessas políticas, programas e instituições – não apenas distribuem e redistribuem rendimento e outros benefícios às pessoas, mesmo quando essa é a intenção benigna das políticas. Tais políticas também têm impacto nas relações sociais entre as pessoas e às vezes de forma muito poderosa, incluindo ou excluindo, trazendo algumas para o centro do reconhecimento e marginalizando outras, agindo para a liberação de umas e, talvez, para a opressão de outras. John Clarke (2004, p.9), por exemplo, ao escrever sobre o desenvolvimento do Estado do bem-estar no ocidente nos anos 60 e 70, afirma que ele não representava simplesmente o aumento de um campo previamente determinado de benefícios e serviços; era marcado também por uma série de lutas fragmentadas e sobrepostas que produziam diferenças, divisões e formas de desigualdade, baseadas nas demandas sociais desses Estados.

A teoria do bem-estar nesse sentido do termo envolve teorização das lutas políticas e culturais sobre o bem-estar, os agentes ativos nessas lutas e a criação de relações sociais e divisões delas resultantes. Esses dois componentes da teorização do bem-estar não são formas alternativas de se entender o bem-estar; ou que competem entre si, ou melhor, juntos eles delineiam um programa de pesquisa abrangente com vários níveis e dimensões. A tarefa de qualquer projeto de pesquisa é mais modesta do que a de um amplo programa de pesquisa.

## **O BEM-ESTAR DAS CRIANÇAS E O PROJETO COST**

Os objetivos do projeto COST foram apresentados em seu plano de trabalho (Memorando de Acordo – MoU, 2000) de maneira bem vaga: não especificavam o que exatamente o projeto precisaria examinar e como, para poder explicar o bem-estar das crianças em vários países europeus. O projeto tinha como objetivo:

- melhor compreender o bem-estar das crianças sob o impacto da globalização, internacionalização e do mercado, como fatores crescentes nas suas vidas;
- melhor compreender as diferenças quanto ao bem-estar, espaço e uso do tempo entre crianças e entre grupos de gerações (exemplo crianças *versus* adultos);
- melhor compreender o provimento às crianças por meio dos orçamentos públicos;
- conferir transparência ao atendimento das crianças no que diz respeito à distribuição de recursos entre as gerações e ao uso do espaço e do tempo pelas crianças.

A motivação básica para o lançamento do projeto partiu do reconhecimento de que as crianças e a infância não foram amplamente consideradas na pesquisa de bem-estar europeia e na discussão sobre a política de bem-estar. O projeto propôs-se, portanto, a dar mais proeminência às crianças e à infância no discurso do bem-estar, e a começar a produzir conhecimentos que sejam também relevantes para a política europeia para a criança, embora não

estejam limitados a ela. Isso seria atingido baseando a pesquisa nos princípios e no desenvolvimento dos “novos” Estudos Sociais sobre as crianças e a infância (Estudos sobre a Infância). A abordagem adotada na coleta, utilização e interpretação de dados secundários nacionais foi de caráter geracional (Jensen et al., 2004, Introdução).

Dois “pilares” do bem-estar foram especificados inicialmente no MoU para conduzir o projeto a um entendimento mais aprofundado sobre o bem-estar das crianças. Primeiro, o bem-estar social e econômico das crianças seria estudado e, segundo, seriam analisados o acesso ao espaço e a utilização do tempo feita por elas. Esses dois “pilares” também serviram como diretrizes gerais aos pesquisadores que compilaram os estudos dos respectivos países participantes visando relatar como se dá o bem-estar das crianças em cada um deles<sup>3</sup>. Dois grupos de trabalho foram criados para se aprofundar especificamente em cada um dos “pilares do bem-estar”, definindo assim o duplo foco do trabalho subsequente do projeto.

Inicialmente não foram oferecidas maiores orientações conceituais além dessas para o trabalho das equipes nacionais de pesquisa. Embora o projeto também não discutisse vários “assuntos de bem-estar”, ou “dimensões” (particularmente a pobreza infantil), ele não comprometia os participantes com nenhuma tradição particular ou abordagem na área de pesquisa sobre o bem-estar. Esse também parecia um ponto de partida muito razoável, considerando o método de trabalho adotado (análise interpretativa de dados secundários) e a grande diversidade, seja da quantidade, seja do tipo de dados relacionados à infância, disponível nos respectivos países. Teve igualmente importância o *curriculum* profissional extremamente diversificado dos pesquisadores, que, embora experientes como cientistas sociais, pertenciam a tradições disciplinares diferentes, o que se refletiria nos relatórios de cada país e nos outros produtos do projeto. Por fim, o entendimento de “bem-estar” adotado individualmente pelos pesquisadores pode ser dificilmente separado dos contextos políticos e culturais de seu trabalho nos próprios contextos nacionais, e, portanto, seria de se esperar que o relatório nacional sobre o bem-estar das crianças também refletisse significados e entendimentos locais.

---

3. Ver os estudos dos 13 países publicados em Jensen et al. (2004).



## SIGNIFICADOS DE BEM-ESTAR

A ideia e o conceito de bem-estar são, obviamente, muito mais antigos que a pesquisa sobre o bem-estar como um campo de trabalho científico, ou que a política de bem-estar como um domínio da práxis social. Desde sua origem na filosofia política (Barry, 1999), diversos significados, antigos e novos, foram adicionados e tirados da noção. Concepções universais de bem-estar humano têm uma longa história e são agora parte do discurso internacional, conforme exemplificado pelos Relatórios de Desenvolvimento Humano, do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (Clark, Gough, 2005). Hoje a filosofia política e a economia moderna – dois discursos diferentes – são as principais produtoras no campo de Estudos de Bem-Estar (Gasper, 2004). Com a evolução e o crescimento, particularmente na última metade do século 20, do aparato social, político e administrativo que hoje conhecemos como Estado de bem-estar, os usos do termo se multiplicaram e novos subcampos foram abertos na pesquisa do bem-estar. A análise da política social é atualmente uma (terceira) voz forte no estudo do tema. A preocupação política em torno da “crise” do Estado do bem-estar, especialmente durante os anos 90, e a busca de uma nova “arquitetura do bem-estar”, também contribuíram para a proliferação dos significados do termo.

A multiplicidade de noções de bem-estar hoje existente e o problema de entender como elas se diferenciam e se relacionam entre si torna-se evidente quando se examina até mesmo uma pequena parte da atual produção bibliográfica das pesquisas sobre o tema. A seguinte amostra, não exaustiva, retirada da vasta literatura das ciências sociais, sempre em crescimento, é suficiente para demonstrar isso<sup>4</sup>.

“Bem-estar”, foi-nos dito, pode significar:

- riqueza, saúde, alegria [*eudaimonia*], ou “ventura” de uma pessoa ou um grupo;

---

4. Os exemplos são tomados de Frost e Stein (1989), Carrington (1993), Bilton (1999), Chamberlayne et al. (1999), Berger-Schmitt (2000), Berger-Schmitt e Noll (2000), Falkingham (2001), Vlemminckx e Smeeding (2001), Goldson, Lavalette e Mckechnie (2002); Hendrick (2003), Laderchi, Saith e Stewart (2003), Gasper (2004).

- um bem, ou seja, uma preferência individual, como na economia do bem-estar;
- qualidade de vida cotidiana, de indivíduos ou grupos;
- desenvolvimento humano.

Essas definições de bem-estar apontam para avaliações qualitativas da situação material, física ou social de indivíduos ou grupos, e, portanto, referem-se basicamente ao estado de indivíduos que estão bem [*being well*], estão passando bem [*doing well*] ou passam bem [*farining well*]. Em muitas pesquisas sobre o bem-estar e na literatura política, o *well being* e o *welfare* são tratados como sinônimos de bem-estar, conforto, felicidade (Gasper, 2004, p.2-3). Particularmente nas tradições de medição quantitativa de bem-estar individual, o *welfare* parece ser o termo mais utilizado (Rapley, 2003, p.26-62)<sup>5</sup>.

O significado real de estar bem, estar passando bem, ou passar bem em cada caso é um assunto normativo, decidido separadamente de suas medições (Corbett, 1997). Indicadores sociais são particularmente desenvolvidos como instrumentos para teste, gerenciamento e governança de políticas sociais; com o auxílio de indicadores, uma nova política pode ser testada para se verificar o que ela produz em relação ao grupo social visado (Ben-Arieh, Wintersberger, 1997; Corbett, 1997). O aspecto principal está no desempenho da política e não nos processos pelos quais o produto final da política é gerado (Corbett, 1997, p.19), assim os indicadores sociais são considerados ferramentas para medir o resultado da política, como, por exemplo, o *status* de crianças/da infância. Desse modo, um dos significados principais de bem-estar das crianças é o *status* das crianças individuais em relação a alguma condição definida da situação das crianças, por exemplo, a saúde, a educação, a segurança econômica ou um comportamento problema.

Indicadores de bem-estar das crianças neste sentido foram desenvolvidos há mais de duas décadas pelo Unicef, a fim de monitorar regularmente a situação das crianças do mundo. Um elemento mais novo em diversos países

---

5. A esse respeito, Gasper (2004, p.22) observa que etimologicamente bem-estar poderia ter uma acepção muito mais ampla do que sentir-se bem, já que "*fare* [da palavra em inglês para bem-estar: *welfare*] significa viajar, passar pela vida, em vez de estar somente em um momento".

européus é a inclusão de sistemas semelhantes de medição do bem-estar das crianças em relatórios sociais<sup>6</sup>.

Um segundo conjunto de concepções de “bem-estar”, parcialmente diferente e mais abrangente, inclui:

- assistência financeira e de outras formas, dada às pessoas pobres;
- oferecimento organizado de assistência educacional, cultural, médica e financeira aos necessitados;
- sistemas de provisão de serviços cujo objetivo explícito é promover o bem-estar social e aliviar o sofrimento social,
- procedimentos estatutários desenhados para promover o bem-estar físico e material das pessoas.

Esses usos mais “sistêmicos” do termo têm aumentado a partir da evolução e do crescimento dos Estados de bem-estar. “Bem-estar” passa a dar nome aos diversos sistemas de benefícios e serviços, até agora nacionais, oferecidos pelo Estado (de bem-estar). A literatura britânica usa particularmente o termo “bem-estar da criança” (e não “bem-estar das crianças”) para designar áreas de política específicas voltadas ao oferecimento dos benefícios, em um dos sentidos mencionados, a todas as crianças da nação ou a várias categorias delas (exemplo, “crianças sob cuidados”). Alternativamente a essa literatura, “o bem-estar da criança” funciona como uma abreviatura referente ao aparato social, político e administrativo institucionalizado para esse fornecimento (Frost, Stein, 1989; Stevenson, 1999; Hendrick, 2003, 2005).

Na literatura norte-americana, o uso sistêmico não é muito claro, e “bem-estar” é empregado com um sentido muito mais restrito que na Europa. O termo aparece mais no contexto de programas específicos de assistência pública (como em “reforma do bem-estar”) ou para referir-se à condição de estigmatização/estigmatizada de ser dependente desses programas, como “estar

---

6. Ver Joos (2001), para o caso da Alemanha, onde o relato social sobre as crianças é visto como um instrumento para desenvolvimento e avaliação do desempenho da política da infância do país [*Politik für Kinder*]. Para a variedade de domínios em que o bem-estar das crianças é medido, no caso do Reino Unido, ver Micklewright e Stewart (2000), e para o caso norte-americano, Hauser, Brown e Prosser (1997).

no bem-estar"; "dependência de bem-estar"; "mães de bem-estar" (Currie, 1995; Barry, 1999, p.126; Bloch et al., 2003; Clarke, 2004, p.21-22). O uso mais limitado semanticamente pode derivar do escopo mais limitado do sistema de bem-estar norte-americano em comparação com as estruturas do Estado de bem-estar europeu<sup>7</sup>.

O tratamento sociológico do uso sistêmico de "bem-estar" assim descrito pode-se expandir para abranger a totalidade do sistema de bem-estar do Estado (e mesmo ir além dele); o bem-estar pode ser geralmente usado para se referir a todas as instituições, políticas e práticas de Estados de bem-estar e se pode ainda falar de culturas de bem-estar diferentes (Chamberlayne et al., 1999). Esse sentido abrangente de bem-estar também cobre os atores que fazem parte do e mantêm o sistema de instituições, políticas e práticas: gestores, administradores, prestadores de serviços e "clientes" ou "sujeitos" de bem-estar<sup>8</sup>, bem como as relações entre eles.

De acordo com a compreensão mais complexa e sistêmica de bem-estar, as noções particulares apresentadas podem agora fazer referência a resultados de atividades de bem-estar organizadas, a práticas e relacionamentos que fazem parte do sistema de bem-estar no âmbito de seus "usuários finais", que são cidadãos individuais e grupos deles. A ideia da produção de "bem-estar" impõe ainda que não só os representantes do Estado, mas também todos os outros representantes que participam da produção de bem-estar estejam incluídos no "bem-estar"<sup>9</sup>. A interação entre diferentes representantes, as relações que se criam entre atores, os resultados no nível individual e as divisões sociais recriadas na interação são elementos importantes no conjunto do bem-estar. Explicar esse sistema de bem-estar dinâmico com múltiplos níveis e múltiplos

7. Clarke (2004) observa o trabalho cultural intenso e sistemático nos Estados Unidos nos anos 80 e 90 para reconstruir o significado de "bem-estar". Fruto de uma separação política e institucional entre a segurança social (baseada na seguridade social) e a assistência condicional (baseada no exame da carência de recursos), o bem-estar foi criado para se referir a um programa de assistência pública específico (AFDC); esse foi interpretado "sistematicamente como o significado hegemônico de bem-estar" (p.22).

8. O'Brien e Penna (1998) sobre a "teorização do bem-estar social".

9. Os diversos centros e agentes de produção de bem-estar estão focalizados em discussões políticas e científicas de modelos de produção de bem-estar: eles incluem "regimes de bem-estar" (Esping-Andersen, 1990), "mix do bem-estar mix" ou "pluralismo do bem-estar" (Evers, Olk, 1996) e "triângulo do bem-estar" ou "quadrado do bem-estar" (Trifiletti, 1999).

representantes, seja quantitativa, qualitativamente ou em ambos os aspectos, torna-se uma tarefa para pesquisa, a qual pode ser abordada de muitos pontos de vista diferentes.

Esses dois significados parecem ser os usos principais do termo “bem-estar”; ambos também podem ser relacionados ao bem-estar de crianças (assim como de outras subpopulações). Além deles, um terceiro e diferente uso também está surgindo no discurso do bem-estar, ligado particularmente a preocupações macroeconômicas e ambientais. Dentre essas noções mais novas estão a sustentabilidade, a “tolerabilidade” ou a coesão social de uma sociedade (Berger-Schmitt, 2000); sua atenção está direcionada à qualidade social e econômica de sociedades inteiras e populações como um todo.

## **AS CRIANÇAS NAS PESQUISAS SOBRE O BEM-ESTAR: ALGUMAS OBSERVAÇÕES**

A motivação básica para o lançamento do projeto COST foi, como mencionado, o reconhecimento de que as crianças e a infância ainda não foram consideradas na pesquisa europeia sobre o bem-estar e no trabalho de política do bem-estar. Examinando a literatura da pesquisa de bem-estar, a observação geral confirma o seguinte: os assuntos de bem-estar das crianças estão totalmente ausentes ou são considerados somente de maneira indireta, por se relacionarem a algum outro tema (principal), como problemas de horário de trabalho dos pais e necessidades de cuidado das crianças em horário de trabalho.

Nos casos em que as crianças são expressamente incluídas, o tratamento tende a ser o de um único problema por vez: pobreza, saúde, mortalidade, negligência, crime, abuso, exclusão da educação e, mesmo, satisfação na vida (Micklewright, Stewart, 2000); sob o tema do bem-estar das crianças, o que se discute habitualmente é sua pobreza, saúde ou outros problemas de bem-estar. Raramente o bem-estar das crianças está posto como tal em foco. Nesses raros casos, ele costuma ser discutido mediante a “instrumentalização” das crianças. O recente discurso das políticas que promovem “estratégias de investimento social centralizadas na criança” (Esping-Andersen, 2002, numa perspectiva crítica; Beauvais, Jenson, 2001; Lister, 2002) é um exemplo: as crianças são vistas e avaliadas como trabalhadores e cidadãos do futuro; elas não aparecem

como o que são ou como seu bem-estar pode ser considerado hoje. Atenção é dirigida às crianças principalmente porque se espera que o seu valor social se materialize no futuro (na idade adulta), e, portanto, elas são apresentadas como objetos racionais de “investimentos” econômicos, sociais ou culturais (educacionais) hoje – crianças são instrumentalizadas para o melhor da sociedade futura. Investimentos são propostos na forma de alívio à pobreza infantil, oferecimento de benefícios a famílias com crianças ou serviços de creche de boa qualidade. Esses são “investimentos” no sentido de que se pode esperar que deles haja retornos sociais em algum momento no futuro. E as crianças contam, porque elas são recursos da sociedade – instrumentos – para um futuro bem-estar melhor<sup>10</sup>.

O sociólogo reconhecerá facilmente atuando aqui uma ou outra ideia convencional de “socialização”: a base de compreensão da natureza social das crianças é o pressuposto, não questionado, de que elas são pessoas ainda em processo de transformação (James, Jenks, Prout, 1998; Alanen, 1992). Elas, portanto, são contadas principalmente como futuros adultos (trabalhadores, pessoas físicas, cidadãos), não como crianças de hoje.

Os “novos” Estudos Sociais sobre a Infância desenvolveram por algum tempo o ponto de vista alternativo de que as crianças existem também como seres sociais que vivem suas vidas cotidianas e seus relacionamentos nas sociedades presentes. As crianças também são atores sociais e participantes da rede de relações que formam a sociedade; por meio de sua participação, elas também contribuem para as sociedades a que pertencem e não somente o fazem na idade adulta.

Essas novas perspectivas sobre as crianças e a infância, ou os resultados dos estudos sobre a infância, parecem não ter tido impacto nos discursos de bem-estar da criança até o momento (Fink, Lewis, Clarke, 2001, p. 113, p. 164). Janet Fink nota que:

---

10. Essa ideia de investimento em crianças tem, nos últimos anos, carreado muita simpatia e interesse nas comunidades de *policy-making* europeias (como na Comissão da União Europeia e na Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE), e é cada vez mais proposta como um modelo para a reconstrução dos Estados de bem-estar europeus (Bonoli, George, Taylor-Gooby, 2000, p. 119-138).

...infância e crianças são altamente invisíveis em trabalhos comparativos [sobre a política de bem-estar europeia], com sua dupla ênfase na origem e no desenvolvimento de Estados de bem-estar e na medição do desempenho da seguridade social e do provimento. Extensas pesquisas foram realizadas sobre provimento às crianças pequenas na Europa [...] mas abordagens mais analíticas dos relacionamentos entre a criança, sua família e o Estado tendem a não estar integradas à política social convencional e à política social comparada... ou a ser marginalizadas como “Estudos sobre a Infância”... (2001, p.172)

Em *Crianças, bem-estar e o Estado*, Goldson, Lavalette e Mckechnie (2002) fazem uma tentativa louvável nessa direção. Os primeiros capítulos apresentam a “nova Sociologia da Infância” e a importância de “ouvir as vozes das crianças” (p.42-58); no entanto, o restante dos capítulos segue a tradição de discutir um tema de bem-estar por vez (pobreza, educação, trabalho, crime, abuso...) sem relacioná-lo às novas perspectivas sobre a infância.

Isso aponta para a relativa inutilidade da estratégia de “adicionar as crianças à ciência”, que é uma repetição do primeiro esforço de trazer as mulheres e suas vidas e experiências para as ciências sociais nos anos 70 (Harding, 1986; para considerações paralelas sobre pesquisa acerca da infância, ver Alanen, 1992). Descobriu-se que essa não era uma abordagem adequada para as preocupações das mulheres (e feministas); também são necessárias abordagens mais integrativas para a inclusão das crianças na pesquisa sobre bem-estar.

Janet Fink (2001, p.173-174) caminha um pouco nessa direção em seu tratamento da política familiar. Ela acredita que o problema das crianças é realmente significativo para a análise da política, e de três maneiras. A primeira maneira é que a invisibilidade das crianças sustenta a permanência do desconhecimento dos modos pelos quais mudanças nas ideias sobre infância impactam e orientam as políticas para a família. A segunda é que a consideração das crianças como dependentes tem efeitos na construção da “parentalidade” (*parenthood*) com seus direitos e responsabilidades. A terceira é que a “familiarização” das crianças faz que elas desapareçam dentro da família, o que, por sua vez, ajuda a manter a crença de que as necessidades das crianças são satisfeitas quando se atendem as necessidades das famílias. A autora conclui: “a atenção à natureza desses discursos [sobre infância] [...] colocaria a criança em

primeiro plano, como sujeito, nas políticas e práticas de bem-estar, de modo que a ‘caixa-preta’ da família, no contexto da política social comparada, seja aberta” (Fink, 2001, p.174).

Essa proposta de abordagem respeita a ação das crianças [*children’s agency*] e está de acordo com os princípios básicos dos Estudos sobre a Infância.

Passando à outra área de pesquisa sobre bem-estar, embora a infância constitua uma criação da modernidade e a sua instituição seja fortemente mantida pelo Estado de bem-estar, a pesquisa do Estado de bem-estar estranhamente “esqueceu” as crianças e a infância. Na introdução de um livro sobre crianças e o Estado de bem-estar, Renate Kränzl-Nagl, Johanna Mierendorff e Thomas Olk (2003) explicam por que isso ocorre: o Estado de bem-estar é uma interpretação “adultista”, criada por meio de lutas em torno das preocupações adultas, e as políticas do Estado de bem-estar são políticas para adultos. As políticas da infância [*Kinderpolitik*] começam a aparecer no discurso inicialmente com a observação de que as políticas sociais e econômicas, ou seja, as políticas para adultos, têm impacto também sobre crianças. Na verdade, a ausência de uma política para a infância bem desenvolvida por essa via cria, indiretamente, no discurso público o reconhecimento de que o Estado de bem-estar precisa de uma política explícita para a infância.

## **ESTUDOS SOBRE A INFÂNCIA E ESTUDOS SOBRE O BEM-ESTAR: UM ENCONTRO PRODUTIVO**

As ambições do projeto Cost baseiam-se em uma visão das crianças e da infância que se desenvolveu desde os anos 80 por meio de diversas ciências sociais. Embora os Estudos sobre a Infância não constituam uma escola coerente de pensamento científico e não disponham de um paradigma homogêneo, eles adotam um número de pressupostos sobre as crianças e a infância amplamente compartilhados.

Um desses pressupostos muito enfatizados é o de que as crianças também são “atores sociais” e participantes ativos com contribuições para a vida cotidiana das sociedades. A invisibilidade, de longa data, das crianças na maioria das pesquisas das ciências sociais é vista como ligada a várias concepções de desenvolvimento e de socialização, que apresentam as crianças como se elas



estivessem em diversos processos concomitantes de vir a ser. O ponto de partida contrastante do pressuposto da ação (social) das crianças implica, para a pesquisa, que elas são tratadas como sociologicamente iguais aos adultos ou a qualquer outra categoria social de pessoas.

O segundo pressuposto básico importante nos Estudos sobre a Infância diz respeito à instituição da infância: trata-se de uma formação “construída” histórica, social e politicamente, que foi institucionalizada para os membros mais jovens da sociedade. Infâncias sociais (e não somente infâncias individuais), portanto, são muitas; elas variam no tempo e no espaço, e supor que exista uma infância universal e “normal” é resvalar em uma ficção modernista. O que esses princípios básicos implicam para disciplinas como a Sociologia, Antropologia, Economia, Política Social, História etc. varia: para sociólogos que pesquisam sobre a infância, o desenvolvimento pode ser descrito em termos de três abordagens de trabalho diferentes<sup>11</sup>.

Uma Sociologia das crianças tem-se desenvolvido a partir da crítica à invisibilidade das crianças no conhecimento produzido pelas ciências sociais e da subsequente correção da abordagem de pesquisa para incluir as crianças. Nos novos estudos, as crianças têm sido postas no centro das atenções sociológicas e estudadas em razão de seus direitos próprios e não como apêndices ou anexos do restante do mundo social. O fim da discriminação sociológica das crianças também requer que os pesquisadores incluam em seu material de investigação as visões, experiências, atividades, os relacionamentos e conhecimentos das crianças, diretamente e em primeira mão. As crianças agora tomadas como unidades de pesquisa, e vistas como atores sociais e participantes do mundo social cotidiano, são consideradas como contribuindo com os eventos e assim também reproduzindo e transformando o seu mundo social. Métodos de pesquisa qualitativa, particularmente a etnográfica, são preferidos nas novas linhas de pesquisas sobre a infância<sup>12</sup>.

---

11. As “três sociologias” (Alanen, 2001a) devem ser entendidas aqui como diferentes métodos de fazer pesquisa sobre a infância com um referencial construcionista compartilhado. Cada uma delas tem um objetivo específico em termos do conhecimento que quer obter, bem como uma maneira específica de conceituar as infâncias; elas também utilizam métodos de pesquisa específicos.

12. Hoje essa é a abordagem dominante em termos quantitativos nos Estudos sobre a Infância.

Uma segunda abordagem, uma Sociologia desconstrutivista (da noção) de crianças e das infâncias, surgiu de discussões das ciências sociais em torno das metodologias pós-positivistas e mais amplamente construcionistas, e suas implicações em relação ao modo como o mundo social deveria ser entendido e pesquisado. As noções de “criança”, “crianças” e “infância” e suas muitas derivações foram vistas como interpretações culturais formadas historicamente. Essas noções são significativas para a realidade cotidiana das crianças quando incorporadas aos modelos sociais de ação, às práticas culturais e às políticas sociais, e elas oferecem *scripts* culturais e justificativas para que as pessoas ajam em relação às crianças e à infância. Discursos da infância derivam seu significado político fundamentalmente dessa perspectiva. Assim sendo, a tarefa de desconstrução do pesquisador é a de destrinçar essas interpretações, expondo seus criadores e as circunstâncias sociais em que foram geradas, bem como os processos políticos de sua produção, interpretação, comunicação e implementação prática. Essa sociologia busca divulgar o poder (discursivo) dos constructos culturais na vida social.

Há também uma terceira, a abordagem estrutural da infância. Nela a infância é tomada como unidade de análise e entendida como uma estrutura social. “Estrutura”, no entanto, é um conceito com múltiplos significados, e há variedades de análises estruturais. Todas têm foco na macroanálise. Abordagens estruturais-categoriais implicam pensar as crianças como um agregado. “Elas permitem que descrevamos a população de crianças de acordo com um número de variáveis: é importante saber o que é comum para todas as crianças” (Qvortrup, 1993, p. 19). As crianças realmente vivas, cada uma com sua infância experienciada individualmente e de forma diferente – objeto de preocupação central da Sociologia das Crianças –, recebem agora pouca ou nenhuma atenção e são agrupadas na categoria crianças, estabelecida socialmente. A tarefa é relacionar observações empíricas no nível das vidas cotidianas das crianças (por exemplo, a experiência da pobreza, o uso do tempo, a exclusão social) a seus contextos no macronível. O propósito é identificar as estruturas sociais específicas e os processos em larga escala que interagem com outras estruturas e outros processos de impacto na vida cotidiana das crianças e nas suas condições de vida e “produzem” a pobreza, os padrões de uso do tempo ou a exclusão observados. Métodos quantitativos de pesquisa (estatísticos) são particularmente úteis, considerando as características sociais que as crianças compartilham e os seus contextos estruturais.

Uma segunda abordagem estrutural adota o pensamento relacional: a infância é conceituada como uma posição gerada socialmente dentro de uma estrutura geracional, e definida como a configuração de relações geracionais específicas com as quais as crianças cotidianamente se envolvem em relações práticas (ou seja, em práticas) com outros grupos geracionais (Alanen, 2001a). Busca-se identificar as práticas geracionais por meio das quais as crianças se co “constroem” a si mesmas como “crianças”, ou seja, como ocupantes de uma posição geracional particular em relação a um número de outros agentes (Alanen, 2001, 2001a). Uma vantagem de estudar questões referentes às crianças [children’s issues] de modo relacional é que elas ajudam a produzir uma análise mais dinâmica do que a abordagem categorial. Uma segunda vantagem é que não só os resultados de processos geracionais determinados podem ser estudados em relação a características que as crianças apresentam, mas também os processos reais e as relações no interior das quais esses resultados são produzidos. Portanto, também o aspecto da ação (social) [agency] na atividade das crianças fica mais proeminente, já que as crianças são estudadas como coconstrutoras da sua objetividade e subjetividade, das suas condições estruturadas e estruturantes.

Na conferência dos estudos sobre o bem-estar e a infância, as questões básicas para o desenvolvimento dos estudos do bem-estar das crianças são:

- até que ponto as referências, conceituações e abordagens dos estudos de bem-estar atuais são capazes de incorporar as “novas” perspectivas introduzidas pelos Estudos sobre a Infância?
- até que ponto se trata realmente de construções “adultistas” que resistem a incluir crianças em suas estruturas ou, ao incluí-las, o fazem comprometendo uma melhor compreensão das crianças?
- essas interpretações podem ser ajustadas e reorientadas a fim de conter as perspectivas mais avançadas sobre a infância?

Essas questões impõem uma crítica aos referenciais das pesquisas do bem-estar e a desconstrução de suas maneiras de pensar, com vistas ao desenvolvimento dos estudos de bem-estar da criança. A abordagem sugere uma postura crítica em relação às noções correntemente usadas nas abordagens no campo do bem-estar: seu contexto, pontos de partida e pressupostos básicos sobre as crianças e a infância, família, cidadania, justiça etc.

No projeto Cost, recursos materiais, sociais e culturais, como rendimentos e riqueza, espaço e tempo, foram considerados do ponto de vista de seus constrangimentos, oportunidades e limitações para que as crianças exerçam sua ação social. Essa ação, conforme foi apresentado, é a maior preocupação da Sociologia da Infância. A experiência subjetiva de constrangimentos, oportunidades e limitações, bem como o uso ou não uso de recursos disponíveis, podem fazer parte, de maneira importante, das infâncias experimentadas e vividas, e parecem, portanto, poder indicar o bem-estar/o sentir-se bem das crianças. A Sociologia da Infância oferece claramente um referencial para os estudos sobre o bem-estar das crianças. O trabalho de Tess Ridge (2002) sobre a experiência das crianças com a pobreza demonstra o uso da abordagem para atingir a dimensão subjetiva, ativa e experiencial do bem-estar das crianças. A abordagem abre-se também para os referenciais de bem-estar que conceituam especificamente as dimensões culturais e experienciais (subjetivas) do bem-estar (Chamberlayne et al., 1999; William, Popay, Oakley, 1999).

A metodologia proposta no projeto Cost assume o pressuposto estrutural-categorial que as crianças formam uma categoria de pessoas estabelecida institucional e culturalmente. Nesses termos, o acesso de crianças e a utilização por elas de fontes de recursos valiosas e relevantes para o bem-estar podem ser descritos, analisados e comparados entre os países. Essa abordagem combina, no mínimo, com aquela dos estudos de indicadores sociais, de qualidade de vida e com os trabalhos estatísticos sobre as várias “dimensões de bem-estar”. Para informar uma sociologia do bem-estar das crianças, a abordagem estrutural-categorial deve enriquecer essas descrições analíticas aliando-as à argumentação relativa aos contextos estruturais que parecem produzir o fenômeno observado. As teorizações estruturais-categoriais podem, por sua vez, ser enriquecidas e desenvolvidas na direção de teorias mais dinâmicas e relacionais do bem-estar das crianças. Isso exige a observação e medição – e não somente a teorização abstrata – de realidades sistêmicas e dinâmicas, como as estruturas e os processos geracionais, bem como dos processos pelos quais os significados de bem-estar são produzidos e aplicados.

Em suma, a proposta para avançar na teorização sobre o bem-estar das crianças é que comecemos a integrar a pesquisa sobre bem-estar e o estudo sociológico da infância:

- submetendo referenciais de pesquisa sobre bem-estar, paradigmas e abordagens existentes e suas definições normativas de bem-estar à desconstrução crítica do ponto de vista da infância;
- empregando uma visão sistêmica, multinível e processual de bem-estar que ofereça apoio às divisões, relações e posições geracionais nessa conceituação;
- utilizando as ferramentas analíticas sugeridas por uma perspectiva informada do ponto de vista estrutural e relacional sobre a infância para repensar e reorientar os recursos conceituais da pesquisa sobre bem-estar com vistas à incorporação das crianças e da infância.

Essa perspectiva de teorização impõe um pensamento analítico de tipo “móvel”. Pensar o bem-estar das crianças será também, portanto, algo sempre inacabado e nos orientará “em direção à tentativa de entender o presente como uma conjuntura das rotas complexas e múltiplas que conduziram a esse ponto” (Clarke, 2004, p.4-5). A perspectiva e a ambição não podem, portanto, oferecer uma teoria sobre o bem-estar das crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALANEN, L. Childhood as a generational condition: children's daily lives in a central Finland town. In: ALANEN, L.; MAYALL, B. (Ed.). *Conceptualizing child-adult relations*. London: Routledge, 2001. p. 129-143.

\_\_\_\_\_. Explorations in generational analysis. In: ALANEN, L.; MAYALL, B. (Ed.). *Conceptualizing child-adult relations*. London: Routledge, 2001a. p. 11-22.

\_\_\_\_\_. *Modern childhood? Exploring the “child question” in sociology*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, 1992. (Series A: Research reports, 50)

BARRY, N. *Welfare*. Buckingham: Open University, 1999.

BEAUVAIS, C.; JENSON, J. *Two policy paradigms: family responsibility and investing in children*. Ottawa: CPRN, 2001. (Discussion paper, n. F/12). Disponível em: <<http://www.cpm.org>>. Acesso em: maio 2006.

BEN-ARIEH, A.; WINTERSBERGER, H. (Ed.). *Monitoring and measuring the state of children: beyond survival*. Vienna: European Centre, 1997. (Eurosocal reports, 62)

BERGER-SCHMITT, R. *Social cohesion as an aspect of the quality of societies: concept and measurement*. Mannheim: Centre for Survey Research and Methodology, 2000. (Eureporting working paper, n. 14)

BERGER-SCHMITT, R.; NOLL, H.-H. *Conceptual framework and structure of a European system of social indicators*. Mannheim: Centre for Survey Research and Methodology, 2000. (Eureporting working paper, n. 9)

BILTON, K. Child welfare: whose responsibility? In: STEVENSON, O. (Ed.). *Child welfare in the UK*. Oxford: Blackwell, 1999. p.22-41.

BLOCH, M., et. al. Global and local patterns of governing the child, family, their care, and education. In: BLOCH, M. et al. (Ed.). *Governing children, families and education*. New York: Palgrave Macmillan, 2003. p.3-31.

BONOLI, G.; GEORGE, V. TAYLOR-GOOBY, P. *European futures*. Cambridge: Polity, 2000.

CARRINGTON, K. The Welfare/justice nexus. In: MASON, J. (Ed.). *Child welfare policy: critical Australian perspectives*. Sydney: Iremonger, 1993. p.69-88.

CHAMBERLAYNE, P. et al. (Ed.). *Welfare and culture in Europe: towards a new paradigm in social policy*. London: Jessica Kingsley, 1999.

CLARKE, J. *Changing welfare, changing states: new directions in social policy*. London: Sage, 2004.

CLARK, D. A.; GOUGH, I. Capabilities, needs and wellbeing: relating the universal and the local. In: MANDERSON. L. (Ed.). *Rethinking well-being*. Perth: Australian Research Institute, 2005. p.69-90.

CORBETT, TH. J. Foreword. In: HAUSER, R. M.; BROWN, B. V.; PROSSER, W. R. (Ed.). *Indicators of children's well-being*. New York: Russell Sage Foundation, 1997. p.19-21.

CURRIE, J. M. *Welfare and the well-being of children*. Chur: Harwood Academic, 1995.

ESPING-ANDERSEN, G. A child-centred social investment strategy. In: ESPING-ANDERSEN, G. et al. (Ed.). *Why we need a new welfare state*. New York: Oxford University, 2002. p.26-67.

\_\_\_\_\_. *The Three worlds of welfare capitalism*. Cambridge: Polity, 1990.

EVERS, A.; OLK, T. (Hrsg.). *Wohlfahrtspluralismus: Vom Wohlfahrtsstaat zur Wohlfahrtsgesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1996.

FALKINGHAM, J. The Impact of economic change on child welfare in Central Asia. In: VLEMIINCKX, K.; SMEEDING, T. M. (Ed.). *Child well-being, child poverty and child policy in modern nations: what do we know?* Bristol: The Policy, 2001. p.227-254.

FINK, J. Silence, absence and elision in analyses of “the family” in European social policy. In: FINK, J.; LEWIS, G.; CLARKE, J. (Ed.). *Rethinking European welfare*. London: Sage/The Open University, 2001. p.163-180.

FINK, J.; LEWIS, G.; CLARKE, J. (Ed.). *Rethinking European welfare*. London: Sage, The Open University, 2001.

FROST, N.; STEIN, M. *The Politics of child welfare*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1989.

GASPER, D. *Human well-being: concepts and conceptualizations*. Helsinki: United Nations University, 2004 (Discussion paper, n.6)

GIULLARI, S. *Welfare quadrangles and the moral character of increasingly elective social ties of support*. In: CONFERENCE WELFARE AND THE SOCIAL BOND, March 26-27 2003, Tilburg. *Paper...* Tilburg: University Tilburg, 2003. Disponível em: <<http://spitswww.uvt.nl/fsw/espanet/documents/doc/giul.doc>> . Acesso em: maio 2006.

GOLDSON, B.; LAVALETTE, M.; MCKECHNIE, J. *Children, welfare and the State*. London: Sage, 2002.

GOUGH, I. *Lists and thresholds: comparing the Doyal-Gough theory of human need with Nussbaum’s capabilities approach*. Bath: ESRC Research Group on Wellbeing in Developing Countries, 2003. (Working paper, n.1)

HARDING, S. *The Science question in feminism*. Ithaca: University, 1986.

HAUSER, R. M.; BROWN, B.V.; PROSSER, W. R. (Ed.). *Indicators of children’s well-being*. NewYork: Russell Sage Foundation, 1997.

HENDRICK, H. *Child welfare: historical dimensions, contemporary debate*. Bristol: Policy, 2003.

\_\_\_\_\_. (Ed.). *Child welfare and social policy*. Bristol: Policy, 2005.

HENGST, H. Kinder und Ökonomie: Aspekte gegenwärtigen Wandels. In: KRÄNZL-HAGL, R.; MIERENDORFF, J.; OLK, T. (Ed.). *Kindheit im Wohlfahrtsstaat: Gesellschaftliche und politische Herausforderungen*. Frankfurt: Europäisches Zentrum; New York: Campus, 2003. p.235-266.

HUDSON, J.; LOWE, S. *Understanding the policy process*. Bristol: Policy, 2004.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity, 1998.

JENSEN, A.-M. et al. (Ed.). *Children’s welfare in ageing Europe*. Trondheim: Norwegian Centre for Child Research, Norwegian University of Science and Technology, 2004. v. 1/2.

JENSON, J. Changing the paradigm: family responsibility or investing in children. *Canadian Journal of Sociology*, Peterborough, v. 29, n.2, p.169-192, 2004.

JOOS, M. *Die Soziale Lage der Kinder: Sozialberichterstattung über die Lebensverhältnisse von Kindern in Deutschland*. Weinheim & München: Juventa, 2001.

KRÄNZL-NAGL, R.; MIERENDORFF, J.; OLK, T. (Ed.). *Kindheit im Wohlfahrtsstaat: Gesellschaftliche und politische Herausforderungen*. Frankfurt: Europäisches Zentrum; New York: Campus, 2003.

LADERCHI, C. R.; SAITH, R.; STEWART, F. *Does it matter that we don't agree on the definitions of poverty? A comparison of four approaches*. Oxford: University of Oxford, 2003. (QEH working paper series, n. 107). Disponível em: <<http://www2.qeh.ox.ac.uk/pdf/qehwp/qehwps107.pdf>>. Acesso em: maio 2006.

LISTER, R. *Investing in the citizen of the future: new labour's "third way" in welfare reform*. In: ANNUAL MEETING OF AMERICAN POLITICAL ASSOCIATION, 2002. *Paper presented...* 2002. Disponível em: <<http://www.fas.umontreal.ca/pol/cohesion sociale/publications/lister.pdf>>. Acesso em: maio 2006.

\_\_\_\_\_. *Poverty*. Cambridge: Polity, 2004.

MANDERSON, L. (Ed.). *Rethinking wellbeing*. Perth: Australia Research Institute, Curtin University of Technology, 2005.

MEMORANDUM OF UNDERSTANDING. Cost A19 children's welfare, 2000. Disponível em: <<http://www.svt.ntnu.no/noseb/costa19/>>. Acesso em: maio 2006.

MICKLEWRIGHT, J.; STEWART, K. *The Welfare of Europe's children*. Bristol: Unicef, Policy, 2000.

O'BRIEN, M.; PENNA, S. *Theorising welfare: enlightenment and modern society*. London: Sage, 1998.

PIERSON, C. *Beyond the welfare state*. Cambridge: Cambridge University, 1998.

QVORTRUP, J. Children at risk or childhood at risk: a plea for a politics of childhood. In: HEILIÖ, P.-L.; LAURONEN, E.; BARDY, M. (Ed.). *Politics of childhood and children at risk*. Vienna: European Centre, 1993. p.19-30. (Eurosocial report, n. 45)

RAPLEY, M. *Quality of life research: a critical introduction*. London: Sage, 2003.

RIDGE, T. *Childhood poverty and social exclusion, from a child's perspective*. Bristol: Policy, 2002.

STEVENSON, O. (Ed.). *Child welfare in the UK*. Oxford: Blackwell Science, 1999.



TITMUSS, R. The Relationship between income maintenance and social service benefits: an overview. *International Social Security Review*, Geneva, v.20, n. 1, p.57-66, 1967.

TRIFILETTI, R. Southern European welfare regimes and the worsening position of women. *Journal of European Social Policy*, Edinburgh, v. 9, n. 1, p.49-64, 1999.

VLEMIINCKX, K.; SMEEDING, T. M. (Ed.). *Child well-being, child poverty and child policy in modern nations: what do we know?* Bristol: Policy, 2001.

WILLIAM, F.; POPAY, J.; OAKLEY, A. *Welfare research: a critical review*. London: UCL, 1999.

Recebido em: agosto 2010

Aprovado para publicação: agosto 2010



# INFÂNCIA E POLÍTICA

JENS QVORTRUP

Professor do Departamento de Sociologia e Ciências Políticas  
da Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia – Trondheim  
jens.qvortrup@svt.ntnu.no

Tradução: Fátima Murad

## RESUMO

*As atitudes da nossa cultura em relação às crianças são ambíguas, o que se observa também na relação entre crianças e política. O modo protetor a que vêm sendo submetidas as crianças nos últimos dois séculos acaba por afastá-las dos adultos – e dos assuntos sérios da economia e da política. Como resolver esse dilema, que tem como consequência dificultar um discurso sobre crianças e política? Este artigo faz algumas reflexões sobre o tema e sugere que, em princípio, quando se trata de política, pode-se falar de: crianças como sujeitos; crianças/infância como objeto não visado (em termos do impacto de forças estruturais); crianças/infância como objetos visados (iniciativas políticas voltadas às crianças) e, finalmente, como objetos instrumentalizados. A grande questão que se coloca em cada caso é saber em que medida as crianças são beneficiadas e se isso não ocorre como um efeito colateral dos ganhos para os adultos/sociedade adulta. Será que haveria investimentos públicos em crianças nas dimensões que alcançam hoje se não houvesse expectativas de um retorno lucrativo?*

CRIANÇAS – INFÂNCIA – POLÍTICAS PÚBLICAS

## ABSTRACT

*CHILDHOOD AND POLITICS. Our culture's attitudes towards children are ambiguous – as found also in the relationship between children and politics. The protective mood that has befallen children over the last two centuries entails their separations from adults – and from the serious business of economics and politics. How do we deal with the dilemma, which as a consequence makes it difficult to have a discourse about children and politics? This article nevertheless makes some reflections over the theme and suggests that one can, as far as politics is concerned, in principle talk about (a) children as subjects, (b) children/childhood as a non-targeted object (i.e. in terms of structural forces' impact), (c) children/childhood as targeted objects (political initiatives having children in mind), and finally as (d) instrumentalised objects. The thorny question raised in each case is to which extent children are beneficiaries or if that is the case*

---

Este artigo é uma adaptação de minha palestra na conferência *Educação para a cidadania na sociedade: um desafio para os países nórdicos*, realizada em outubro de 2007, na Escola de Educação de Professores da Universidade de Malmö, na Suécia. A preparação original para uma apresentação oral ainda é bastante perceptível, pelo que me desculpo.

*primarily as a side effect of gains to adults/adult society. Would public investments in children have been made to the current extent, if expectations of a surplus return were not an option?*  
CHILDREN – CHILDHOOD – PUBLIC POLICIES

O poeta e cantor sueco Beppe Wolgers é merecidamente famoso por sua linda canção *Det gåtfulla folket* [O povo misterioso]. Ela é cheia de magia, metamorfoses e outros encantos enigmáticos estranhos aos adultos. Em minha tradução, cada um dos três versos começa com: “Crianças são um povo e vivem em um país estrangeiro” e termina assim: “Todos são crianças e pertencem ao povo misterioso”.

Não se pode duvidar nem por um instante que a canção de Wolgers seja uma declaração de amor às crianças, e ninguém estaria autorizado a submeter a poesia a uma análise dissecante sob pena de pôr em risco justamente essa impressão e o propósito do poeta. Porém, para um pesquisador da infância, é impossível não associar a leitura dessa letra a um interessante triplo retrato das crianças, no qual cada imagem revelaria um dos discursos atuais sobre crianças: como sentimentalizadas, como irracionais e como seres separados do mundo adulto.

Às vezes, os três retratos convergem, como ocorre de fato na canção de Beppe Wolgers. Outras vezes, poderíamos dizer que emitem mensagens divergentes. Em qualquer caso, não é nenhum exagero afirmar que a atitude de nossa cultura quanto às crianças é ambígua. Essa ambiguidade está claramente presente também no tema deste artigo sobre a relação entre infância e política.

Não é difícil encontrar representantes dos pontos de vista de Wolgers entre pesquisadores que trabalham com crianças. James Garbarino, um reconhecido psicólogo norte-americano, pode servir de exemplo. Anos atrás, ele afirmou que, em nossa era moderna, ser criança é “estar protegido das demandas diretas de forças econômicas, políticas e sexuais... infância é um tempo para maximizar o particularismo e minimizar o universalismo, uma definição que deveria ser levada em conta igualmente por educadores, políticos e pais” (1986, p. 120).

Esse ponto de vista reforça a observação feita pela socióloga argentino-americana Viviana Zelizer (1985), cujo livro notável *Pricing the priceless child* [Dar um preço à criança sem preço] revela de forma muito convincente a profunda mudança nas atitudes de nossa cultura quanto às crianças – mudança na direção de uma atitude muito mais emocional, captada por Zelizer nas

noções de sentimentalização e sacralização. Essa direção, como se vê, está em total harmonia com o modo protetor de Garbarino. Ao mesmo tempo – e isso está presente também na definição de Garbarino –, foi a mudança de posição da infância ao longo da história que criou uma distância entre grupos etários. A mesma observação foi feita por outros estudiosos que têm histórias para contar um pouco diferentes das de Garbarino. Ruth Benedict, conhecida antropóloga norte-americana, colocou a questão da seguinte maneira: “De uma perspectiva comparativa, nossa cultura atinge níveis extremos ao enfatizar os contrastes entre a criança e o adulto [...] são todos dogmas de nossa cultura, dogmas que [...] nem sempre são aceitos por outras culturas” (1938, p. 161).

O famoso historiador francês Philippe Ariès aparentemente compartilhava o ponto de vista de Benedict, embora o aplicasse ao contexto histórico, enquanto Benedict comparou culturas contemporâneas no início do século 20. Ariès observou assim “o início de um longo processo de segregação [...] que prossegue até hoje e que é chamado escolarização”. E, nessa linha de raciocínio, ele fala sobre “esse isolamento de crianças e sua entrega à racionalidade” (1982, p.7).

Há, no entanto, uma grande diferença entre Garbarino (e Wolgers, nessa questão), de um lado, e Benedict e Ariès, de outro. Enquanto Garbarino defende a separação entre o mundo das crianças e o dos adultos como forma de proteger as crianças de um mundo perigoso – e portanto considera o pequeno núcleo familiar como o ideal para as crianças –, Benedict e Ariès, ao contrário, são céticos quanto ao estado de coisas atual. Eles lamentam o que acreditam que esteja ocorrendo, ou seja, que as crianças tenham perdido sua posição como participantes da sociedade.

Esse debate entre várias posições prossegue entre nós: deveríamos fazer de tudo para proteger as crianças ao preço de deixá-las fora da “sociedade” ou deveríamos reconhecê-las como pessoas, participantes, cidadãs com o risco de expô-las às forças econômicas, políticas e sexuais – vistas como um perigo por Garbarino?

Acredito que tanto Garbarino quanto Ariès/Benedict têm bons argumentos. De fato, ninguém está disposto a sacrificar a necessária proteção das crianças expondo-as a todos os riscos de uma sociedade moderna; porém, ninguém concordaria em privar as crianças de se experimentarem como pes-

soas que contribuem para a sociedade. A questão agora é saber se essas várias posições interferem na nossa discussão atual sobre infância e política.

## CRIANÇAS COMO SUJEITOS NA POLÍTICA

Hoje há muitas considerações abalizadas e muito debate público sobre direitos das crianças e crianças como cidadãs. Essas discussões têm muito a dizer em termos gerais e também em termos mais particulares sobre o *status* das crianças na sociedade e sobre o que crianças podem esperar legitimamente como membros da sociedade. A Convenção da Organização das Nações Unidas – ONU sobre Direitos da Criança contém vários artigos que se costuma dividir coloquialmente em três grupos (os chamados três Ps): um que trata da proteção, outro da provisão e um terceiro dos direitos de participação.

No que se refere ao *status* de sujeito das crianças, seus direitos de participação são bem mais relevantes. A participação é entendida aqui principalmente em termos de direitos que têm muita semelhança com os direitos humanos e civis na Declaração dos Direitos Humanos. Assim, o art. 12, da Convenção sobre os Direitos da Criança, fala em assegurar à criança que é capaz de formar suas próprias opiniões o direito de expressá-las livremente em “assuntos que afetam a criança”; o art. 13 garante à criança liberdade de expressão; o art. 14, liberdade de pensamento, consciência ou religião; o art. 15, liberdade de associação e reunião pacífica; e o art. 16, direito à privacidade.

Todos esses artigos valorizam a subjetividade da criança – mas há muitas limitações. A mais significativa, a meu ver, encontra-se no art. 12, que estabelece que somente em assuntos que afetam a criança ela teria direito de opinar livremente. Essa é uma limitação grave, mas provavelmente sintomática da criança como sujeito político em nossas sociedades.

Nas discussões sobre direitos das crianças, como também sobre cidadania de maneira geral, pesquisadores e políticos nos deixam em uma espécie de limbo e demonstram que não se pensou realmente nas crianças. Assim, Marshall (1950), cientista político britânico que escreveu um livro muito sugestivo sobre cidadania depois da Segunda Guerra Mundial, não encontrou um lugar para as crianças; o filósofo do direito americano John Rawls (1971) mostrou a mesma dificuldade; e o sociólogo alemão-britânico Ralf Dahrendorf (1996) fala explicitamente das crianças como “um problema embaraçoso” – em outras

palavras, um problema irritante e enfadonho que atrapalha discussões sérias entre pessoas adultas sobre pessoas maduras.

Nessa linha de raciocínio é notável, e altamente relevante para o meu tema Infância e Política, que a disciplina acadêmica que mostrou menos interesse pelas novas vertentes dos estudos da infância tenha sido a Ciência Política. Se ela manifesta alguma curiosidade pelas crianças, o interesse se concentra exclusivamente na socialização política, ou seja, em como preparar melhor as crianças para se tornarem pessoas responsáveis politicamente, o que supostamente exigiria um certo nível de atividade política e, em todo caso, suficiente para satisfazer a expectativa mínima de um sistema democrático: votar.

Esta expressão de cidadania – a demonstração da real soberania, a pessoa como eleitor – não é mencionada entre as cláusulas da Convenção Internacional sobre Direitos da Criança. Uma das razões possíveis é que a expressão transcenderia aquilo que se diz sobre “assuntos próprios da criança” – o que aparentemente é entendido em um sentido bastante estreito. A ideia de que estruturas maiores podem influenciar a criança de maneira muito direta parece estar além das preocupações da Convenção. Outra razão está relacionada explicitamente ao fato de que a criança não teria competência para votar. A criança seria politicamente imatura.

Não quero discutir o argumento em si. Isso pode até ser verdade, mas, nesse caso, é preciso fazer três perguntas: se a competência é o principal critério para votar, é seguro então que todas as pessoas politicamente incompetentes são impedidas de votar, independente da idade? A sociedade seria prejudicada se crianças fossem eleitores? A criança (ou as crianças) sofreria(m) algum dano, injustiça ou iniquidade por não terem acesso às urnas?

Em resposta à primeira pergunta, poderíamos mencionar Hilary Rodham – mais conhecida hoje como Hilary Clinton – que, muitos anos atrás, foi advogada de uma criança, sugeriu, de forma provocativa, “reverter a presunção de incompetência e reconhecer, ao invés disso, que todos os indivíduos são competentes até que se prove o contrário” (apud Lasch, 1992, p.75). O que ela está dizendo então é que não se pode tomar como certo que pessoas abaixo de uma determinada idade arbitrária sejam politicamente incompetentes. Não é difícil encontrar pessoas abaixo dessa idade que têm essa competência, como é bem possível encontrar muitas outras acima da idade que não são politicamente competentes. Sendo assim, há um problema

de equidade, que não é resolvido, mas apenas mencionado com referência ao expediente, embora reconhecendo que todas as pessoas com menos de 18 anos de idade são incompetentes. Ninguém tem dúvida de que seria totalmente impraticável testar a competência não apenas das crianças, mas também de cada membro da sociedade. Não acho que seja um problema simples, e muito já se pensou e escreveu sobre ele, mas paro por aqui.

Com relação à segunda pergunta, seria provavelmente muito difícil demonstrar que a sociedade como tal estaria correndo um risco se as crianças pudessem votar. Minha suposição é que a distribuição dos votos não se desviaria muito de um resultado habitual. Não vou ignorar a alegação de que isso seria extremamente perturbador para qualquer saber convencional, mas pode ser também uma maneira de enfatizar a responsabilidade pelos valores comuns.

Quanto à terceira pergunta, é muito mais importante perguntar se as crianças – dada sua condição de não votantes – têm uma representação política adequada. É preciso ter em mente que estamos nos referindo, na verdade, a cerca de 20 a 25 por cento da população (com menos de 18 anos) nos países europeus. Em outras partes do mundo, é maior ainda a porcentagem daqueles que não podem afirmar que são diretamente representados na política. É claro que se poderia argumentar, como é usual, que eles têm bons representantes em seus pais.

Examinemos esse argumento. A principal suposição, quando se trata do comportamento eleitoral, é que as pessoas votam de acordo com o que presumem ser do seu próprio interesse. Assim, os adultos sem filhos [crianças]<sup>1</sup> entre eles os idosos, não teriam em mente os interesses das crianças [filhos] ao preencher a cédula. Não se pode nem mesmo garantir que os pais pensem nos interesses de crianças [filhos] ao votar, mas, quanto a este argumento, acredito que eles realmente o façam. Nesse caso, então, as crianças serão representadas apenas por pais com os quais convivem diariamente. Sabemos, por exemplo, que, nos países escandinavos, apenas um quarto das famílias têm filhos; sabemos também que há um grande percentual de pessoas com mais de 60 anos de idade e que essa faixa da população tende a crescer. Calcula-se que em um

---

1. Nos dois próximos parágrafos colocamos entre colchetes os termos “crianças(s)” ou “filhos(s)” ao lado da tradução de *child* ou *children* para alertar ao leitor as duas possibilidades de tradução (N. da E.)



futuro relativamente próximo, mais da metade do eleitorado terá mais de 50 anos, e assim por diante. Em certo sentido, há muita especulação nisso, mas o desenvolvimento demográfico não trabalha a favor dos interesses das crianças.

Deixando de lado a possibilidade de permitir que as crianças votem, haveria ainda a alternativa de beneficiar os pais com votos adicionais – um voto para cada filho [criança]. Um casal com dois filhos [criança] teria, no caso, direito a quatro votos nas eleições (se esse direito deveria ser concedido à mãe ou ao pai do mesmo sexo ou do sexo oposto ao do filho, essa é uma outra questão). A proposta pode criar problemas constitucionais que, no caso, deixo a cargo dos cientistas políticos, advogados e políticos – sem desmerecer os efeitos negativos que podem decorrer disso.

A questão é que, em qualquer caso, as crianças possivelmente não são bem representadas hoje e, dada a tendência demográfica, não há perspectivas de reverter esse desequilíbrio. Podemos então concluir nossas considerações sobre as crianças como sujeitos políticos afirmando que nosso sistema não abre canais para que as crianças ajam como tal, e é improvável que eles venham a ser criados por uma população em crescente processo de envelhecimento.

## **CRIANÇAS/INFÂNCIA COMO UM OBJETO NÃO FOCALIZADO DE POLÍTICA**

É preciso estar ciente de que muitas políticas acarretam consequências inesperadas, ou seja, consequências que não eram nem previstas nem necessariamente desejadas. Em outras palavras, devemos fazer uma distinção entre políticas que pretendem ter impacto nas crianças ou na infância e políticas que não têm esse objetivo, mas que podem ter grandes consequências para elas – para o bem ou para o mal.

Pode-se argumentar que, na medida em que essas políticas não são direcionadas à infância, não há por que discuti-las. Mas esse argumento é indefensável – eu diria, inclusive, que muito do que se passa com a infância no sentido de sua formação e transformação, e muito do que influencia as crianças no seu dia a dia é, na verdade, instigado, inventado, ou simplesmente ocorre sem que houvesse a menor preocupação com as crianças ou a infância. Se isso é verdade, a única maneira de evitar o negativo ou de promover o positivo dessas políticas

quando elas afetam as crianças e a infância é fazer um diagnóstico. Por que existem tantas crianças pobres? O que explica que essas crianças, mais do que outros grupos, venham de famílias numerosas? Isto não se deve, evidentemente, a uma conspiração contra as crianças. Mas simplesmente aconteceu dessa maneira por desatenção, indiferença estrutural ou outra coisa.

Não é difícil encontrar exemplos desse tipo de políticas – ou mesmo de eventos sociopolíticos ou político-econômicos – que poderiam ser definidas em termos de uma influência não intencional na esfera da infância ou da vida das crianças. Pode ser qualquer evento ou desenvolvimento social, político ou econômico de uma certa magnitude. Vou citar um exemplo familiar para nós.

Como todos sabemos, durante longos períodos, pelo menos na segunda metade do século XX, houve um aumento drástico da participação das mulheres no mercado de trabalho. Esse aumento não foi direcionado a atender as necessidades das crianças – muito pelo contrário, diriam muitos, embora não se tenha tanta certeza disso. De todo modo, foi um desenvolvimento que teve um enorme impacto na infância e na vida das crianças. Em muitos países, foi acompanhado da criação de jardins de infância, creches, centros de atendimento para depois do horário escolar etc., onde as crianças são obrigadas a passar grande parte de sua infância. Esse é um exemplo de política que visa deliberadamente a infância, embora, em um primeiro momento, a entrada das mulheres no mercado de trabalho não incluísse uma preocupação com as crianças ou a infância; ela se tornou necessária em um segundo momento.

Se olharmos um pouco para trás na história – por exemplo, para o início do “século da criança”, como foi chamado por Ellen Key –, observaremos uma série de eventos que foram característicos da transição para a sociedade industrial moderna. Observamos fenômenos como industrialização, mecanização, urbanização, secularização, individualização e democratização. Esses títulos, como tais, representam transformações na sociedade em geral, e constituíram respostas às demandas para que o crescimento econômico prosseguisse. Se perguntássemos onde ficam as crianças nisso, a resposta seria, em primeiro lugar, que elas não eram levadas em conta; não eram o alvo como tal. Mesmo assim, se mantivermos o olhar nas crianças, logo descobriremos que elas foram profundamente atingidas pelas transformações que não as visavam. Isso pode ser constatado em outra lista de eventos simultâneos: abolição do trabalho infantil, movimento de defesa da criança, escolarização em massa, queda da

fertilidade, sentimentalização e novo interesse científico – para mencionar as mais importantes e evidentes entre as novas variáveis.

A ideia aqui é que a transformação da infância não foi, na verdade, o resultado de uma política deliberada que visasse a esse propósito explícito. Contudo, não se pode subestimar o alcance e o significado do impacto na infância de parâmetros macroeconômicos, macropolíticos e macrosociais. A infância nunca mais foi a mesma depois dessa passagem pelo período de industrialização.

A primeira lição que se tira daí é que a infância é involuntariamente – gostemos ou não – parte da sociedade e da política social. Qualquer esforço para excluí-la ou mantê-la à margem é ilusório. Assim, a segunda lição é que se deve estar permanentemente atento às consequências para a infância de todos os tipos de política – inclusive as que não visam à infância.

Em alguns países, foram criados ministérios da infância. É lá, supõe-se, que são elaboradas a política e as políticas para a infância. Nenhuma dúvida quanto a isso. Contudo, é preciso considerar que as decisões tomadas nos ministérios das finanças, da habitação, dos transportes, do planejamento urbano e em outros ministérios mais amplos têm um impacto muito maior na infância do que as de um órgão exclusivo para as crianças.

## **CRIANÇAS/INFÂNCIA COMO UM OBJETO FOCALIZADO PELA(S) POLÍTICA(S)**

Há, obviamente, iniciativas políticas que visam diretamente às crianças e à infância. Se examinarmos a legislação de qualquer país ou a Convenção Internacional da ONU sobre os Direitos da Criança, vamos encontrar muitos preceitos legais dirigidos efetivamente às crianças, seja no sentido de protegê-las, de provê-las ou de possibilitar sua participação – os três Ps que já mencionamos. Poderíamos imaginar também, a esse respeito, que tais iniciativas visariam proteger a sociedade adulta. É a impressão que se tem, pelo menos parcialmente, quando em alguns países, como Estados Unidos e Grã-Bretanha, são aprovados projetos de lei referentes ao toque de recolher.

Mas, em geral, não é fácil determinar se certas iniciativas ou projetos de lei visam às crianças, à família, aos pais, às mães ou a qualquer outra pessoa. Um jardim de infância, por exemplo, destina-se às crianças ou aos pais – ou ao

Estado e às empresas? Enfim, pode ser que jardins de infância beneficiem várias partes, ainda que provavelmente algumas delas se beneficiem mais do que outras.

No quadro I, faço duas distinções: uma entre infância e crianças (ou a criança) e outra entre política e políticas. A noção de infância não considera a criança individual, e sim arranjos legais, espaciais, temporais e institucionais voltados às crianças em uma determinada sociedade. Podemos falar de infância como um fenômeno social, como uma construção social ou algo parecido. Sua forma ou arquitetura depende de parâmetros como economia, tecnologia, cultura, atitudes adultas etc., e da interação entre eles. Visto que esses parâmetros mudam e assumem continuamente novas configurações, a infância nunca é a mesma – mesmo que seja da mesma natureza. Se compararmos a infância na Suécia em 2007 e a infância na Suécia em 1907, perceberemos que continuamos falando de infância, mas também que ela mudou. Ela mudou porque a sociedade e sua indústria mudaram – mas também porque o Estado pode ter intervindo para corrigir mudanças não esperadas.

Se utilizarmos a noção de “casa,” é óbvio que as crianças, literalmente falando, vivem no apartamento ou casa dos pais. Mas também se pode dizer metaforicamente que as crianças vivem na casa da infância – que aparece como resultado de intervenções esperadas e consequências não esperadas. Elas vivem ali somente por um certo período; e então se mudam da casa da infância, primeiro para a casa da adolescência e depois para a casa da idade adulta que, do mesmo modo, constituem instituições culturais com certa permanência.

A noção de política é uma resposta a questões de orientação, do caminho a seguir, e isso inclui questões ideológicas. As políticas, por sua vez, são respostas a problemas práticos e resultarão em decisões pontuais.

QUADRO I  
INICIATIVAS POLÍTICAS EM RELAÇÃO ÀS CRIANÇAS/INFÂNCIA\*

	Infância	Criança(s)
Política	1	2
Políticas	3	4

No quadro I, *politics* foi traduzido por política e *policies* por políticas (N. da T.).

Quando falamos então de política da infância, como na casela I, temos em mente uma decisão política sobre o que nós, como sociedade, queremos

com ou para a infância, isto é, decisões sobre a estrutura da infância, sobre o lugar da infância em uma sociedade dominada por adultos, sobre o direito da criança de votar, e principalmente sobre questões de larga escala ou macro que, de maneira geral, interferem no mundo das crianças. A maneira pela qual a infância é vista depende do período histórico ou da civilização; a política da infância se refere à maneira de desenhar estruturalmente a infância e de mudar conscientemente a sua arquitetura. Estamos interessados na situação e no desenvolvimento da infância como um segmento estrutural da sociedade.

Se, por outro lado, observamos a casela 2, política para crianças, temos em mente iniciativas nacionais de longo prazo voltadas ao desenvolvimento das crianças como grupo. A “política para crianças” englobará diversas coortes de crianças e, portanto, independente de crianças individuais.

A casela 3 – políticas para infância – pode focalizar aquilo que Bronfenbrenner (1979) chamou de ecologia da infância. Elas seriam implementadas tipicamente em nível municipal.

Finalmente, a casela 4 – políticas para a criança – incluiria tipicamente programas especiais para crianças individuais, por exemplo, crianças em risco.

O equilíbrio entre as medidas mencionadas no quadro provavelmente será variável dependendo do regime político. Em sistemas muito orientados à família, as iniciativas parecem ser menos numerosas do que, por exemplo, nos Estados de bem-estar nórdicos.

## **CRIANÇAS/INFÂNCIA COMO UM OBJETO INSTRUMENTALIZADO EM POLÍTICA**

As crianças sempre tiveram um papel específico – a saber, o de matéria-prima para a produção de uma população adulta. É por isso que sempre nos referimos a elas como nosso futuro ou como a próxima geração. Essa maneira de falar levanta inevitavelmente a suspeita de que a infância não é nosso alvo principal, mas apenas um instrumento para outras propostas. É uma resposta à pergunta que todos os adultos fazem a todas as crianças: o que você vai ser quando você crescer? Tipicamente, os adultos não estão interessados no que as crianças são enquanto crianças.

O papel das crianças como matéria-prima ou como recurso é historicamente, como mostrarei, a ideia mais persistente e mais dominante sobre as

crianças, mas, apesar dessa persistência, os argumentos em favor dela podem mudar completamente. Assim, por exemplo, já foi senso comum outrora que as crianças deviam apanhar ou ser espancadas sob o argumento de que isso era necessário para o êxito na futura vida adulta. “Mimar demais estraga a criança” é apenas um dos muitos provérbios ou expressões a esse respeito. Hoje, no entanto, com mais conhecimento, descobrimos que não se deve punir fisicamente as crianças. O curioso é que nosso objetivo não mudou: queremos ainda produzir um adulto melhor. A nova versão tem a vantagem de estabelecer uma situação melhor para todos: as crianças devem ser felizes enquanto se desenvolvem para se tornarem adultos ideais. Uma pergunta crucial, nesse contexto, seria: como agiríamos em relação às crianças se os ventos mudassem outra vez e novas descobertas provassem que a perspectiva de êxito na idade adulta pendia inequivocamente em favor de espancá-las?

Na verdade, acho que não há nada de estranho nisso, visto que, na maioria dos países do mundo, crianças são espancadas e, inclusive, em algumas classes sociais nos países onde isso é proibido por lei – e portanto de conhecimento público – muitas pessoas preferem não correr o risco de deixar de punir fisicamente as crianças. Em outras palavras, na dúvida, essas pessoas optam por uma situação em que as crianças perdem e os adultos ganham, ou as crianças são instrumentos para a produção de um bom adulto (Quadro 2).

Poderíamos considerar ainda as iniciativas recentes com relação a estratégias de investimento social, tanto do novo Partido Trabalhista britânico como da União Europeia –, subscritas por figuras notáveis como Tony Blair, George Brown, Anthony Giddens e Gøsta Esping-Andersen. Argumentos a favor dessas estratégias são quase inteiramente enunciados em termos de desenvolvimento do capital humano e da qualidade de uma futura força de trabalho. Em termos gerais, sugere-se uma identidade entre interesses sociais e qualidade de vida adulta. Assim como a abolição da punição física de crianças, eles postulam uma situação favorável a todos, dando por suposto que todos temos os mesmos interesses. Mas, será que é isso mesmo? Será que o que é bom para o Estado e para a sociedade corporativa é bom também para as crianças? E será que sabemos o que é essa boa idade adulta que pretendemos produzir? As estratégias de investimento social visam ao cidadão trabalhador, mas podem visar também ao parceiro bom e cuidadoso e ao pai/mãe amoroso. Será que o que é neces-

sário para produzir o trabalhador é o mesmo que é necessário para produzir o parceiro e o pai/mãe?

QUADRO 2  
DAS OPÇÕES FAVORÁVEIS ÀS OPÇÕES DESFAVORÁVEIS SEGUNDO GRAUS E/OU TIPOS DE INVESTIMENTOS SOCIAIS (OU PUNIÇÃO FÍSICA DAS CRIANÇAS)

	Infância/Crianças	Idade adulta/Sociedade
Opção 1	Ganha	Ganha
Opção 2	Perde	Ganha
Opção 3	Ganha	Perde
Opção 4	Perde	Perde

Em qualquer caso, os estrategistas de investimento postulam que as perspectivas voltadas para o futuro e produtivistas coincidem com o que eles acreditam ser uma vida boa para a criança. Mesmo que concordemos com isso, a questão crucial ainda permanece: e se essa conexão não for muito evidente? Em princípio, temos, como no caso da punição física, quatro opções ou situações (Quadro 2): ganha-ganha, perde-perde, ganha-perde e perde-ganha.

Ganha-ganha é a melhor e perde-perde a pior – o que é uma constatação óbvia. Se tivermos alguma influência, rejeitaremos o perde-perde, mas isso não nos garantirá um ganha-ganha. Podemos então ficar com um ganha-perde e um perde-ganha. Dá para imaginar o resultado ganha-perde, ou seja, um resultado em que as crianças ganham e os adultos perdem? Sim, em certas famílias, talvez, mas, a longo prazo, a sociedade adulta não permitirá que essa opção prevaleça. Sugiro então que, depois do ganha-ganha no *ranking*, venha o perde (para crianças)-ganha (para adultos). Essa sugestão se deve principalmente a que os adultos têm, de fato, direito e poder para escolher. Faz parte da lógica de todos os argumentos convencionais, defendidos, por exemplo, por Esping-Andersen (2002), que, na dúvida, a sociedade adulta ou os adultos fiquem com o melhor.

No momento, assistimos a novas discussões sobre escolarização e, em alguma medida, temos os mesmos debates sobre jardins de infância. A interpretação dos resultados atuais do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – Pisa –, por exemplo, é que a disciplina ficou muito frouxa e que os professores tornaram-se muito amigáveis com os alunos. Essas são carac-

terísticas supostamente do interesse dos alunos, pelo menos a curto prazo. Contudo, esses argumentos perdem a validade quando os resultados esperados pela sociedade adulta não são obtidos ou são questionados. Assim, assistimos a essas longas discussões europeias sobre encurtar a corda, sobre a reintrodução de testes, da disciplina etc. De maneira geral, Gordon Brown, em 2001, como ministro da Fazenda, investiu nas crianças pensando no retorno:

*A pobreza infantil é uma cicatriz na alma da Grã-Bretanha e é porque nossas crianças de cinco anos de idade são nossos futuros médicos, enfermeiros, professores, engenheiros e trabalhadores que, por razões não apenas de justiça social, mas também de eficiência econômica, deveríamos investir em... todo o potencial de todas as nossas crianças. (apud Jenson, 2006, p.39, grifos meus)*

Em termos econômicos, a experiência mostra o que pode acontecer se o progresso econômico for interrompido por uma crise: em Estados de bem-estar tão reputados como a Suécia e a Finlândia no início dos anos 1990, as despesas públicas com crianças e programas relacionados à criança foram cortadas de forma desproporcional. Como já sabíamos, e se confirmou, as crianças não reivindicam recursos sociais, mesmo porque sua força e seu poder de negociação são irrelevantes.

Os dois exemplos mencionados demonstram uma certa unanimidade no que se refere às metas – de resto, quem se oporia à intenção de ter bons adultos? Ao mesmo tempo, percebemos que os meios para alcançar esse fim podem variar com o tempo e entre países e, mais ainda, entre classes ou grupos religiosos. No caso dos Estados Unidos, o filósofo Lakoff (2002) mostrou, por exemplo, que as atitudes do país em relação ao espancamento se dividem entre em um Sul religioso fundamentalista e um Norte mais liberal.

## CONCLUSÕES

É óbvio que infância e política estão inerentemente ligadas. É igualmente óbvio que todos desejamos proteger as crianças dos piores efeitos da política e da economia. Contudo, manter as crianças fora da economia e da política é irrealista. Entre outras razões, isto é provado pelo fato de que as crianças são parte de um projeto que faz delas a matéria para a construção do futuro.



Para sintetizar, eu diria que as crianças estão entre dois extremos: de um lado, uma “sentimentalização”, que busca separar as crianças do mundo adulto e protegê-las contra ele, de outro lado, uma “indiferença estrutural” ou desatenção (Kaufmann, 2005, p. 152-153), o que, na realidade, dá no mesmo. Desenvolvimentos políticos e econômicos acontecem às nossas costas e ocorrem sem a devida consideração às crianças e à infância – não necessariamente por má vontade, mas simplesmente porque costumamos ver as crianças como um fenômeno altamente privatizado.

Procurei demonstrar que mesmo que a política e as políticas, em alguma medida, estejam deliberadamente focalizando as crianças e a infância, talvez a influência mais marcante na vida das crianças venha das ações não focalizadas e instrumentalizadas direcionadas às crianças e à infância. Assim, se permanece importante focalizar as crianças diretamente, talvez devêssemos ficar mais atentos a todas as influências sobre as crianças que não planejamos e que desconhecemos.

A ideia de “crianças como sujeitos políticos” continua sendo no presente, como fora no passado, um conto de fadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, P. *Barndommens historie*. København: NNF Arnold Busck, 1982.

BENEDICT, R. Continuities and discontinuities in cultural conditioning. *Psychiatry*, Arlington, v.1,n.2, p.161-167, 1938.

BRONFENBRENNER, U. *The Ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University, 1979.

DAHRENDORF, R. Citizenship and social class. In: BULMER, M; REES, A. (Ed.). *Citizenship today: the contemporary relevance of T. H. Marshall*. London: UCL, 1996. p.25-48.

ESPING-ANDERSEN, G. A Child-centred social investment strategy. In: ESPING-ANDERSEN et al. (Ed.). *Why we need a new welfare state*. New York: Oxford University, 2002. p.26-67.

GARBARINO, J. Can american families afford the luxury of childhood? *Child Welfare*, Arlington, v.65, n.2, p.119-128, 1986.

JENSON, J. The Lego TM paradigm and new social risks: consequences for children. In: LEWIS, J. (Ed.). *Children, changing families and welfare states*. Cheltenham: Edward Elgar, 2006. p.27-50.

KAUFMANN, F. X. *Schrumpfende Gesellschaft: Vom Bevölkerungsrückgang und seine Folgen*. Suhrkamp: Frankfurt, 2005.

LAKOFF, G. *Moral politics: how liberals and conservatives think*. Chicago: The University of Chicago, 2002.

LASCH, C. Hilary Clinton, child saver. *Harpers Magazine*, New York, p.74-82, Oct. 1992. Disponível em: <<http://www.harper.org.archive/1992/10/0001>> . Acesso em: set. 2010.

MARSHALL, T. H. *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: Cambridge University, 1950.

RAWLS, J. *A theory of justice*. Cambridge: Belknap, 1971.

ZELIZER, V. A. *Pricing the priceless child: the changing social value of children*. Basic Books: New York, 1985.

Recebido em: setembro 2010

Aprovado para publicação em: setembro 2010

---

## OUTROS TEMAS

---

# SISTEMAS ESTADUAIS DE AVALIAÇÃO: USO DOS RESULTADOS, IMPLICAÇÕES E TENDÊNCIAS

SANDRA ZÁKIA SOUSA

sanzakia@usp.br

ROMUALDO PORTELA DE OLIVEIRA

romualdo@usp.br

Professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

### RESUMO

*O artigo apresenta resultados de pesquisa que analisa sistemas de avaliação implementados por cinco unidades federadas (Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e São Paulo), considerando as características vigentes em 2005-2007. Tendo como referência suas especificidades, busca-se explorar como os resultados produzidos vêm informando a formulação e implementação de políticas educacionais, bem como discutir seu potencial para tornar-se um marco da política educacional que efetivamente interfere na gestão das redes de ensino e das escolas. Observou-se que os sistemas tendem a apresentar características semelhantes e tomam como principal referência o Sistema de Avaliação da Educação Básica, de âmbito nacional. Quanto ao uso dos resultados, são tênues ou inexistentes seus impactos ainda que precedidos, na fala de seus propositores, de ampla retórica presente na literatura sobre suas potencialidades. No entanto, a partir do balanço feito pelos próprios gestores dos sistemas, é possível identificar a preocupação de tornar tais sistemas mais efetivos. Assim, já neste estudo, identificam-se iniciativas que procuram transformar a utilização dos dados obtidos em instrumentos de gestão, como as que propõem bônus para professores e funcionários.*

POLÍTICAS EDUCACIONAIS – AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES – ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR – SAEB

### ABSTRACT

STATE ASSESSMENT SYSTEMS: THE USE OF RESULTS, IMPLICATIONS AND TRENDS. This article presents the results of research that analyzes the assessment systems implemented by five brazilian states (Bahia, Ceara, Minas Gerais, Parana and Sao Paulo), considering their characteristics in 2005-2007. Taking into account their specificity, an attempt is made

*to explore how the results have been used for formulating and implementing educational policies, as well as their potential for becoming a milestone in educational policy that effectively intervenes in the management of schools systems and schools. It was observed that the systems tend to have similar characteristics, their main point of reference being the Basic Education Assessment System, on national level. As for using the results, their impact is at best tenuous, or even non-existent, even though, in the words of their proponents, it is preceded by powerful rhetoric, as expressed in the literature about its potential. However, from an examination of the systems carried out by the managers themselves, it is possible to identify a concern with making them more effective. So, even in this study initiatives have already been identified that seek to transform the use of the data obtained into a management tool, as the ones that propose offering bonuses to teachers and staff.*

EDUCATIONAL POLICIES – STUDENTS EVALUATION – EDUCATIONAL ADMINISTRATION – SAEB

A partir da década de 1990, a avaliação de sistemas escolares passou a ocupar posição central nas políticas públicas de educação, sendo recomendada e promovida por agências internacionais, pelo Ministério da Educação e por Secretarias de Educação de numerosos estados brasileiros, como elemento privilegiado para a realização das expectativas de promoção da melhoria da qualidade do ensino básico e superior. Os diversos níveis e modalidades de ensino – da educação básica à pós-graduação – têm sido objeto de avaliação por parte do poder público sob o pressuposto de que a avaliação pode “produzir” um ensino de melhor qualidade (Sousa, 2001, p.90).

As possíveis contribuições da avaliação na promoção da melhoria do ensino têm sido discutidas com base em dois tipos de argumentos:

- a. O primeiro considera a lógica interna dos processos de avaliação, examina seus princípios e procedimentos, procura explicitar os enfoques e critérios adotados, tomando-os como referência para a discussão das potencialidades e dos limites das práticas adotadas. As possibilidades de interferência da avaliação na melhoria da qualidade de ensino estariam presentes na própria lógica intrínseca ao seu delineamento (Oliveira, 2008);
- b. O segundo considera também a utilização dos resultados na condução das políticas educacionais, examinando a validade, a relevância e a oportunidade das iniciativas adotadas como consequência do conhecimento obtido mediante o processo de avaliação.

No Brasil, os debates a propósito das iniciativas do governo federal e de governos estaduais tendem a focalizar os princípios e os delineamentos dos programas realizados, procurando explicitar suas potencialidades ou deficiências e/ou riscos inerentes à sua implementação, explorando, por vezes, concepções de qualidade de ensino implícitas nos programas de diferentes administrações. São ainda escassas as investigações que se propõem a explorar o uso dos resultados nos processos decisórios pelas diversas instâncias do sistema educacional (Sousa, 1997), o que torna oportunas as pesquisas dessa natureza. Sua institucionalização, tanto em âmbito nacional quanto nas unidades federadas, tem implicações nas políticas públicas de educação envolvendo as instituições, o currículo, os profissionais e os estudantes, e evidencia uma redefinição do Estado em relação ao seu papel na área.

No Brasil, a partir de 1995, a implementação de processos avaliativos intensifica-se e a visão de melhoria da qualidade do ensino e do papel do Estado na educação, intrínseca à avaliação em larga escala, assume crescentemente maior importância no debate educacional. Nesse período, agências internacionais passam a estimular e influenciar de modo mais direto o delineamento das propostas de avaliação de sistemas, demonstrando claro interesse sobre a eficácia dos investimentos externos na educação. O Sistema de Avaliação da Educação Básica — Saeb —, de nível nacional, implementado a partir de 1990, passa, por exemplo, a ser parcialmente financiando pelo Banco Mundial e, conseqüentemente, sofre transformações de acordo com a mudança de seus agentes, influências de concepções, pesquisas e técnicas avaliativas internacionais (Bonamino, 2002). A consolidação do Saeb estimulou ainda as propostas de avaliação no âmbito de governos estaduais, iniciativas que passaram a ter centralidade nas políticas em curso.

Este artigo apresenta os resultados de pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo — Fapesp —, conduzida entre 2005 e 2007, com o propósito de caracterizar e cotejar sistemas de avaliação implementados por cinco unidades federadas (Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e São Paulo), buscando compreender seus pressupostos e contornos, bem como analisar se e como os resultados produzidos têm informado a formulação e implementação de suas políticas educacionais.

A pesquisa baseou-se na compreensão de que os sistemas de avaliação precisam ser analisados para além da superfície vislumbrada por suas propostas e seus instrumentos de avaliação, com o intuito de verificar qual sua potencia-

lidade para colocar-se como marco de política educacional que efetivamente interfere nas escolas.

A necessidade de investigações dessa natureza é apontada por Barretto e Pinto (2001) e por Sousa (2002), diante da constatação a que chegam as autoras da existência de um número muito reduzido de estudos sobre os resultados ou impactos das avaliações. Barretto e Pinto, ao mencionarem os trabalhos sobre avaliação de sistemas, ponderam que existe:

...a predominância do discurso oficial nesta temática, principalmente na explicitação das características e finalidades de um sistema permanente de avaliação, capaz de contribuir para a melhoria da qualidade das escolas. [...] Os estudos mais sistemáticos realizados no País pelos próprios sistemas de aferição – Saeb, Paemg, Saresp – parecem encerrar-se em si mesmos, sem que haja um esforço maior de articulação com os demais estudos sobre a escola e o rendimento escolar, não se evidenciando uma reflexão acumulada. (Barretto, Pinto, 2001, p.61)

Há que se considerar ainda que esses sistemas de avaliação emergem sintomaticamente no momento em que se assiste a um questionamento do papel do Estado nas sociedades capitalistas, direcionado à sua capacidade de gerir diretamente os serviços a ele associados historicamente<sup>1</sup> (Sousa et al., 2000; Sousa, Oliveira, 2003). Mais do que um debate acadêmico, a apreciação da natureza e do papel do Estado tem desencadeado mudanças significativas nas políticas públicas, particularmente no processo de privatização da gestão de serviços e atividades estabelecidas na esfera pública. A discussão da avaliação de sistemas abrange um amplo leque de questões de natureza técnica e, para além delas, implicações de ordem política, pois que está intimamente vinculada às políticas públicas de educação.

Esses sistemas de avaliação, não constituindo elementos isolados das políticas educacionais na esfera nacional e internacional, têm conhecido forte desenvolvimento. Destaca-se, no âmbito da educação básica, inicialmente o

---

1. Essa afirmação pode vir a ser relativizada nos próximos anos, a depender das interpretações que se tornem hegemônicas sobre a recente crise do *subprime* com consequências globais, neste momento, ainda não perfeitamente claras.

Saeb<sup>2</sup>, seguido do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – e do Exame Nacional de Cursos – ENC<sup>3</sup>. Essa tendência avaliativa ganha também espaço no plano mundial, seja em muitos países singularmente, seja mediante procedimentos que procuram fixar comparações entre países, como é o caso do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes – Pisa<sup>4</sup>.

Patrícia Broadfoot ressalta que a matriz dominante relaciona-se fortemente à visão segundo a qual, pelos sistemas de avaliação, se difundiria um processo de gestão de sistema com forte influência da lógica empresarial.

Entretanto talvez, mais importante que esse crescente controle, seja a crescente associação da administração educacional em ambos os países (Inglaterra e França) com uma abordagem da administração empresarial. Essa abordagem tende a dissimular a natureza essencialmente política dos objetivos educacionais por meio de uma ideologia de racionalidade científica. Nesse caso, julgamentos de valor aparecem como meras decisões administrativas, tendo como objetivo maximizar a eficiência. É provável que o efetivo controle educacional implique a existência de uma ordem social pronta a concorrer para o alcance desses objetivos educacionais. As maneiras pelas quais os procedimentos de avaliação contribuem para que isso aconteça são, em última instância, talvez mais impor-

- 
2. Instituído em 1990 pelo Ministério da Educação e do Desporto, efetua avaliações bienais por amostragem em todas as unidades da federação. A partir de 2005, passou a ser constituído por duas iniciativas: a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb – e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc. A primeira é realizada por amostragem das redes de ensino em cada unidade da federação e focaliza as gestões dos sistemas educacionais – mantém características do Saeb. A segunda, conhecida como Prova Brasil, tem foco em cada unidade escolar.
  3. O Enem e o ENC (Provão) teriam como objetivo fornecer indicadores, apesar das diferenças em seus procedimentos e métodos, sobre o ensino médio e superior respectivamente, cobrindo um amplo espectro da educação nacional. Excluindo-se a educação infantil – que ainda guarda muita dependência de uma concepção restritiva de assistência social – e os cursos de pós-graduação, que merecem outro tipo de avaliação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.
  4. O Pisa avalia estudantes com 15 anos de idade, independentemente do nível de escolarização; é aplicado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE –, entre os países membros, porém possui uma política de ampliação de estudantes de outras nações, o que explica o envolvimento de alunos brasileiros nas provas realizadas no final de 2000 (OECD, 2001, 2001a).

tantes do que o seu papel na imposição dessas metas. De fato, as exigências dos testes de larga escala são de tal ordem que envolvem um considerável acordo acerca dos objetivos educacionais. Pode bem acontecer que a tecnologia dos testes vá além da identificação inicial dos objetivos educacionais, reforçando a tendência, bastante criticada, de reduzir os objetivos curriculares ao que pode ser medido e imprimindo ao processo um caráter próximo ao ideal tecnocrático de gerenciamento. (Broadfoot, 1996, p. 123-124, tradução nossa)

Nessa perspectiva, a utilização de resultados de processos avaliativos em larga escala depara-se, no país, com uma intensa disputa ideológica. De um lado, a expectativa de uma gestão de sistema ancorada em uma racionalidade instrumental, com perspectiva de gerar maior eficiência. De outro, a ideia da autonomia dos processos educativos no âmbito da escola, enfatizando processos de autoavaliação. Dessa forma, a questão do uso dos resultados adquire uma nova dimensão. Em que medida a implantação dos sistemas de avaliação tem sido capaz de induzir autorreflexão no âmbito do sistema como um todo e, em particular, na escola? Ou, ainda, em que medida tem sido capaz de provocar alteração na lógica de formulação e implementação de políticas educacionais e nas práticas escolares?

As contribuições presentes na literatura têm incidido na análise da ação reguladora do Estado e de seus efeitos, nos moldes resumidos por Madaus:

1. O poder dos testes e exames para afetar indivíduos, instituições, currículos é um fenômeno perceptivo: se os estudantes, professores ou administradores acreditam que os resultados de um exame são importantes, importa pouco se isso é realmente verdadeiro ou falso – o efeito é produzido pelo que os indivíduos percebem ser.
2. Quanto mais indicadores sociais quantitativos são usados para tomar decisões sociais, mais provavelmente se distorcerão tais processos tentando monitorá-los.
3. Se importantes decisões são supostamente relacionadas aos resultados dos testes, então os professores ensinarão para o teste.
4. Em cada ambiente em que se operam testes, desenvolve-se uma tradição baseada em exames passados, o que eventualmente define “de fato” o currículo.



5. Os professores dirigem particular atenção à forma das questões dos testes (por exemplo, resposta curta, ensaio, múltipla escolha) e ajustam o que ensinam de acordo com ela.
6. Quando os resultados dos testes são o único ou mesmo o árbitro parcial do futuro educacional ou das escolhas de vida, a sociedade tende a tratar o resultado dos testes como o principal objetivo da escolarização, em vez de um indicador útil do desempenho, ainda que falível.
7. Os testes transferem controle do currículo para a agência que controla o exame. (1988, p.94, tradução nossa)

Embora se reconheçam tais limitações, o dimensionamento da qualidade de ensino tem sido apresentado como carro-chefe de várias iniciativas de avaliação de sistema que se apoiam sobremaneira no desempenho dos alunos, quer censitariamente, quer por procedimentos de amostragem da população referida. Por sua vez, não excluindo essa primeira perspectiva, argumenta-se que essas práticas avaliativas seriam indutoras de níveis crescentes de qualidade de ensino. Esses pontos de partida revelam-se, no entanto, extremamente controvertidos pelas dificuldades de definir a qualidade de ensino de forma operacional, inclusive por conta de seus condicionantes sociais e históricos;

...é necessário reiterar que avaliação da qualidade da educação não se limita apenas à verificação do rendimento escolar, que é um momento na caracterização dessa qualidade. O desempenho dos estudantes em pesquisas da qualidade da educação é melhor compreendido e interpretado quando se levantam informações sobre o tipo de ensino que recebem, os procedimentos que vivenciam em sala de aula e no colégio, e ainda sobre as características ambientais da família que determinam o seu comportamento. (Vianna, 1990, p.99)

Essas preocupações ganham relevância quando se constata que os principais processos avaliativos em larga escala, o Saeb e a Prova Brasil, têm o rendimento do aluno como ponto nuclear para as apreciações da educação básica (Sousa, 2001, p.88). Tal constatação não implica um julgamento acabado desses sistemas; trata-se de apontar limitações desses procedimentos, que inclusive podem infundir um “cientificismo” que não lastrearia adequadamente

as políticas que daí derivam (Perrenoud, 1998). Ademais, tais práticas não favoreceriam a consolidação de “um verdadeiro sistema de avaliação”, que, para constituir-se, demandaria uma multiplicidade de iniciativas que têm:

...mais dificuldade de ser entendid[as]o pela sociedade e talvez por isso, tenha[m] menos apelo para quem está em posição de decisão. A iniciativa de avaliação única e censitária desperta maior impacto e emoção. A este respeito, compare-se o Provão e o Saeb. Mas o problema é que nem tudo que provoca impacto e emoção entrega o que promete. (Franco, 2004, p.61-62)

Na literatura investigada há uma concentração de trabalhos que tratam de processos avaliativos em curso nos Estados Unidos nos quais estas preocupações são fortemente reiteradas (Heubert, Hauser, 1999; Kohn, 2000; Orfield, Kornhaber, 2001; Levin, 2001; Mcneil, 2000; Wilde, 2002, entre outros). Também se encontram tais posicionamentos quando se abordam procedimentos em implementação na Europa, como ilustra a manifestação de Roggero, demarcando que:

Considerando o sistema educativo ou uma organização educativa como um sistema complexo, isto é, capaz de proceder a uma autoecorreorganização, tomamos consciência de que ele depende de sua história (re), dos relacionamentos com seu meio ambiente (eco) e de sua identidade interna (auto). Toda ação de avaliação deveria, desde já, levar em conta essas dimensões essenciais que não saberíamos avaliar unicamente por indicadores de performance. (Roggero, 2002, p.43)

As referências evidenciam que ao tempo em que se assiste à ampliação de iniciativas de avaliação em todo o mundo, emergem novas questões de ordem técnica e política que demandam equacionamento no âmbito de políticas educacionais e no de pesquisas que possam revelar tendências, subsidiar críticas e elucidar caminhos.

Um indicador da generalização dos processos avaliativos é a apresentação de um número da *Revista de Educación*, publicado em 2000, pelo órgão de comunicação do Ministério da Educação da Espanha, dedicado às avaliações de sistema:

Una de las preocupaciones de las autoridades educativas de cualquier país es la de conocer la situación de su sistema vigente en la práctica, y más allá de los diseños o de las intenciones legislativas. Por otro lado, la sociedad, en general, cada vez se vuelve más exigente acerca de cómo funciona y qué logros se alcanzan en la marcha de su respectivo sistema educativo. De ahí que los gobiernos *institucionalicen* e *instrumentalicen* mecanismos y *atalayas* desde los que reciben información sobre sus sistemas educativos y, a la vez, ésta la puedan transferir a la ciudadanía. (p.7, grifos nossos)

Se a consciência da importância da avaliação dos sistemas escolares, e particularmente das escolas, generalizou-se, longe estamos, contudo, de algum acordo acerca de “para que avaliar” e de “como avaliar”.

Evidentemente, há uma articulação entre os motivos que levam à avaliação e à forma como ela é realizada (Oliveira, Sousa, 1999). A adoção de determinados processos avaliativos sinaliza que modificações se quer induzir. Mesmo que não se trate de “prêmios” e /ou “punições” para os bem ou mal avaliados, o simples fato de realizar uma avaliação significa que foi definida uma situação desejável.

Ao realizar determinado processo avaliativo, espera-se, explicitamente, verificar quão distante se está da situação desejável e, a partir daí, definir elementos para modificar a situação em direção ao padrão desejado. Além disso, a avaliação pode, também, possibilitar a emergência de propostas de redirecionamento ou transformação da situação avaliada. Não é possível pensar a avaliação dissociada da ideia de modificação. Para isso, talvez, a mais importante questão seja como criar um envolvimento tal que impulse os membros da instituição a se engajarem no processo de transformação.

Os critérios ou padrões podem, facilmente, simplificar problemas complexos pela utilização de indicadores com potencial de provocar mudanças, mas não necessariamente induzir a situação desejada. A observação indica a necessidade de uma reflexão mais cuidadosa sobre os usos (e abusos!) do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb (Oliveira, 2007).

No caso dos sistemas estaduais de avaliação, cabe indagar acerca de suas finalidades, seus procedimentos e consequências no que diz respeito à melhoria da qualidade do ensino e, até mesmo, saber qual o sentido atribuído ao compromisso com a qualidade do ensino anunciado nas políticas educacionais formuladas no âmbito dos estados. Pois qualidade

...não é “algo dado”, não existe “em si”, remetendo à questão axiológica, ou seja, dos valores de quem produz a análise de qualidade. A emergência de critérios de avaliação não se dá de modo dissociado das posições, crenças, visão de mundo e práticas sociais de quem os concebe. É um conceito que nasce da perspectiva filosófica, social, política de quem faz o julgamento e dela é expressão. Portanto, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam. (Sousa, 1997, p.26)

Assim, ao se fixar no uso dos resultados dos sistemas de avaliação, este estudo investiga não só o que tem sido feito, mas inquire acerca de suas eventuais consequências.

## METODOLOGIA

Na primeira fase da pesquisa, foram consolidadas informações acerca dos sistemas de avaliação de cada estado (Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e São Paulo), disponíveis nos respectivos sítios das Secretarias de Educação, bem como em documentos produzidos por essas instituições sobre seus sistemas de avaliação. Em alguns casos, foram ainda consideradas informações fornecidas por profissionais envolvidos com a gestão estadual em resposta a consultas realizadas por correio eletrônico.

Visando compreender como se inserem as propostas de avaliação nas políticas educacionais formuladas pelos estados, foram colhidas informações sobre elas, buscando apreender as diretrizes e prioridades estabelecidas pelos governos e o lugar reservado à avaliação. Para tanto, consultaram-se documentos das secretarias e ainda produções acadêmicas, particularmente dissertações e teses, que tinham como objeto de investigação essas políticas.

O período delimitado para a coleta de informações variou de um para outro estado; tomou-se como referência para início do levantamento documental o ano em que foi implantado o sistema de avaliação no respectivo estado, abrangendo, sempre que possível, dados até 2006.

Essa primeira etapa da pesquisa resultou em uma descrição preliminar dos sistemas de avaliação, posteriormente complementada com informações coletadas quando da realização da pesquisa de campo, que consistiu na segunda fase da investigação.

O levantamento de informações foi feito por meio de entrevistas orientadas por um roteiro semiestruturado. As entrevistas tiveram como propósito principal conhecer como têm sido utilizados os resultados da avaliação e compreender, na perspectiva dos gestores e técnicos, a importância atribuída à avaliação para a formulação e implementação de políticas educacionais. Também, por meio das entrevistas, buscou-se a complementação e/ou o esclarecimento de dados acerca das características dos delineamentos das propostas estaduais, quanto aos seus princípios, abrangência e procedimentos.

As informações foram sistematizadas e analisadas quanto às evidências acerca do sentido e finalidades que a avaliação vem adquirindo nas políticas educacionais. A partir do mapeamento de cada estado, tendo como referência o conjunto de discursos de seus gestores e técnicos, procedeu-se a uma análise comparativa entre os estados, que permitiu indicar tendências e elencar perspectivas que se podem vislumbrar com base nos relatos das práticas atuais de avaliação dos sistemas educacionais.

## **SISTEMAS DE AVALIAÇÃO: PECULIARIDADES E RUMOS**

É no início dos anos 1990 que se registra a implantação dos sistemas de avaliação nos estados em estudo, sendo que dentre estes o último organizado foi o da Bahia, em 1999. Minas Gerais foi um dos primeiros estados do país a instituir sistemática própria de avaliação, em 1992. No entanto, o sistema com as características hoje vigentes foi delineado a partir de 2000. O Estado do Ceará tem iniciativas de avaliação já no início dos anos 1980.

Os objetivos da avaliação, declarados nos documentos oficiais, tendem a afirmar como expectativa que a avaliação venha a subsidiar os diferentes níveis do sistema na tomada de decisões com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Desse modo, espera-se que os resultados da avaliação venham a ser apropriados pelos gestores e equipes centrais e regionais das Secretarias de Educação bem como pelas escolas, havendo menção ainda, por alguns estados, quanto à expectativa de que a comunidade escolar como um todo – envolvendo alunos e pais – venha a se inteirar dos resultados obtidos pelas escolas. Ou seja, há referências de que a avaliação deve iluminar e trazer consequências para a formulação e/ou reformulação das políticas educacionais em relação às suas diretrizes, prioridades e metas, focalizando questões relativas à gestão,

ao currículo e à infraestrutura, assim como às propostas e práticas das escolas, particularmente em relação a aspectos que concernem ao desenvolvimento do currículo. Especificamente o Paraná, em 1995, estabelece como objetivos de seu sistema “conhecer o desempenho das escolas quanto à sua organização, gestão e articulação com a comunidade”. O Ceará visa, em 2003, “implementar o processo de formação dos Conselhos Escolares, para que esses possam desenvolver, de forma competente, sua função avaliativa”.

O principal indicador dos sistemas de avaliação para aquilatar a qualidade de ensino tem sido a medida da proficiência dos alunos, obtida por instrumentos de testagem. Há menção à coleta de informações acerca das escolas e dos alunos. Essas informações, no entanto, não têm sido exploradas de modo articulado ao rendimento apresentado pelos alunos nas provas. Ou seja, na documentação coletada não há registros de interpretação dos resultados de modo contextualizado, procurando identificar os fatores associados ao nível de proficiência dos alunos.

Observou-se, ainda, que é usual a referência à intenção de se criar nos sistemas de ensino uma “cultura de avaliação”, conceito que, no entanto, não é explicitado ou discutido de modo a permitir uma apreensão clara do seu significado. Mesmo a análise dos procedimentos utilizados na implementação da avaliação não fornece pistas que apoiem inferências nesse sentido.

Ainda no que tange a objetivos, registre-se que o Ceará, em 1992, estabeleceu como meta “criar índice de qualidade de cada escola” e o Paraná dedicou-se ao “estabelecimento de metas para cada escola”. Observou-se que a perspectiva de estabelecer metas com base nos resultados da avaliação, embora não conste dos documentos de outros estados, está presente nos depoimentos coletados nas entrevistas; há uma tendência de associar aos resultados, compromissos específicos a serem assumidos pela escola e também pelas outras instâncias do sistema. Essa configuração ficou mais claramente explicitada no modo pelo qual têm sido conduzidas as ações em Minas Gerais.

A aplicação das provas de rendimento escolar nos estados pesquisados tem sido censitária. Entretanto, há uma exceção em São Paulo, em 2002; apesar de a aplicação ter caráter censitário em relação às escolas, foi amostral em relação aos alunos. Além de abranger todas as escolas estaduais, os sistemas de avaliação têm contemplado escolas de redes municipais e particulares que desejem participar das avaliações. Em Minas Gerais e Ceará, há participação de

redes municipais e em São Paulo, Bahia e Paraná também as escolas particulares são convidadas a participar.

Em todos os estados, houve delimitação quanto às séries e disciplinas focalizadas nas avaliações. A aplicação das provas tem seguido uma periodicidade anual. Nos estados do Paraná e Bahia, nos anos recentes, essas passaram a ser bianuais. São avaliados, em geral, os alunos da 4ª série, da 8ª série e da 3ª série do ensino médio nos componentes curriculares Português e Matemática. Além destes, no Paraná foram realizadas avaliações de Ciências, Física, Química e Biologia e, em São Paulo, nas últimas avaliações examinadas, houve provas de Leitura, Escrita e Matemática.

Sobre a construção das provas, os documentos indicam, com diferentes níveis de detalhamento, os referenciais que são utilizados, os passos seguidos para a elaboração dos instrumentos e os responsáveis pelas atividades previstas no fluxo de trabalho estabelecido pela Secretaria de Educação. São aqui destacados alguns elementos que permitem caracterizar tendências das iniciativas no âmbito de cada estado em análise.

A Secretaria de Educação da Bahia, contando com a participação de professores de escolas públicas e privadas, definiu as matrizes para elaboração das provas tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais, os livros e as práticas didáticas consideradas usuais no estado pelos professores participantes. Essas matrizes foram validadas por especialistas, que avaliaram o conjunto de descritores propostos quanto ao seu valor e pertinência. A escolha dos itens para elaboração das provas coube à equipe do projeto de avaliação da Secretaria de Educação.

No Ceará e em São Paulo, os itens das provas eram elaborados com base nos referenciais curriculares do respectivo estado e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, contando com a participação de professores e técnicos da rede. Contou-se com especialistas das áreas de conhecimento para revisão dos itens.

O Paraná e Minas Gerais estruturaram a matriz de descritores com base no currículo vigente nas escolas da rede, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e, ainda, procuraram compatibilizá-la aos descritores adotados no Saeb. Também nesses estados, os professores da rede e técnicos da Secretaria de Educação participaram da elaboração da matriz, contando com consultores externos.

As informações sobre o processo de elaboração dos itens das provas permitem supor que há tendência de que esses sejam semelhantes, considerando que utilizam para sua elaboração referências comuns, quais sejam: os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Saeb. Caberia verificar se há traços específicos nas propostas curriculares estaduais que as diferenciam significativamente das orientações nacionais, capazes de justificar a organização de descritores específicos pelos estados ou, mesmo, em que medida a participação de professores da rede, sob o pressuposto de articular os descritores às propostas vigentes nas escolas, tem resultado em expectativas de proficiência dos alunos diferentes das previstas no Saeb.

Além dos testes, foram utilizados questionários para coleta de informações acerca dos alunos. Alguns estados fizeram também uso de instrumentos de levantamento de informações sobre a escola e seus profissionais.

A julgar pelas informações disponibilizadas, os sistemas tomam o Saeb como referência e procuram articular suas escalas de proficiência e matriz de referência. Alguns dos programas utilizam como ferramenta analítica a Teoria da Resposta ao Item – TRI –, com três parâmetros. Essa característica é explícita para o caso do Ceará em 1998 e 2002, bem como a utilização da Teoria Clássica da Medida. A ferramenta também só é mencionada explicitamente por São Paulo para os anos de 2000 e 2001. Em 2000 este estado menciona igualmente a utilização de Teoria da Resposta ao Item, mas não acrescenta detalhes. No caso da Bahia, não dispomos dessa informação para 1999 e 2000, e a escala originalmente construída em 2001 não corresponde diretamente à escala do Saeb, tendo sido construída uma escala de equivalência, com base em um “julgamento social”, com assessoria do American Institute for Research – AIR. Segundo o material coletado, “seu intuito era permitir associações do tipo: um *score* médio ‘x’ na avaliação de desempenho corresponderia a um desempenho médio localizado dentro do nível e da escala Saeb” (Bahia, 2003, p.71). Em Minas Gerais, em 2000, 2001 e 2002, foi utilizada como ferramenta a TRI com três parâmetros. No Paraná é apenas mencionado o procedimento de “análise estatística”, sem mais detalhes.

Os estados previam a divulgação dos resultados com vistas à sua utilização por diferentes instâncias e participantes das redes de ensino. No entanto, no desenvolvimento da pesquisa, não se obteve acesso a registros atualizados, o que faz supor que a publicização dos resultados não é feita



com a periodicidade prevista, ou seja, com a mesma frequência com que se aplicam os testes.

No Paraná, era prevista a divulgação dos resultados obtidos pelos alunos para diretores de escolas e secretários municipais de educação. Havia também o que denominam relatório de “análise pedagógica dos resultados da avaliação”, que apresentava considerações e indicações aos professores, às equipes pedagógicas e aos presidentes das associações de pais e mestres, com base nos resultados obtidos pelos alunos. Era ainda elaborado o “boletim da escola”, que trazia uma descrição simplificada do seu desempenho, divulgado aos pais dos alunos.

São Paulo previa a divulgação dos relatórios com os resultados obtidos pelos alunos no sítio da Secretaria de Educação na *internet* e em relatórios distribuídos às regionais, responsáveis pela sua discussão junto às escolas a elas vinculadas. Também a Bahia e Minas Gerais previam a divulgação de relatórios da avaliação, distribuídos a todas as escolas da rede, com as informações acerca dos resultados gerais do estado, das regiões, dos municípios e de cada unidade escolar, seguidas de análise pedagógica dos itens da prova. O mesmo ocorria no Ceará, que fez ainda referência à realização de seminários regionais para discussão dos resultados.

Quanto às consequências esperadas, decorrentes da utilização dos resultados da avaliação, o mais enfatizado pelos estados foi a expectativa de que estes viessem a subsidiar as iniciativas de formação continuada dos professores com vistas ao aprimoramento das práticas pedagógicas. Evidenciou-se, nos depoimentos coletados por meio das entrevistas, que os resultados da avaliação tendiam a ser considerados no planejamento das ações de formação continuada, privilegiando conteúdos em que os alunos mostraram menor domínio.

No caso do Ceará, associava-se aos resultados uma premiação. A partir de 2002, foi instituído o prêmio educacional Escola do Novo Milênio: Educação Básica de Qualidade no Ceará, destinado às escolas e aos alunos mais bem colocados no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Spaece.

Em São Paulo, em 2001, os resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saesp – foram utilizados pela Secretaria de Educação para determinar a possibilidade de os alunos darem

continuidade à trajetória escolar ou fazerem a recuperação, sendo prevista sua reprovação em caso de aproveitamento insatisfatório nessa atividade.

Em linhas gerais, observa-se, pelos registros consultados, grande similaridade nos delineamentos adotados pelos sistemas de avaliação. Há que ressaltar, no entanto, o movimento realizado pela Secretaria de Educação do Ceará, com vistas a integrar ao Spaece – que se caracteriza por ser uma avaliação em larga escala –, a Avaliação Institucional, que trata de implementar a autoavaliação da escola, em todos os seus aspectos, e é realizada por todos os segmentos da comunidade escolar. Assim, a partir de 2000, o Spaece contemplou tanto a avaliação em larga escala quanto a avaliação institucional que, até então, vinha sendo realizada como atividade paralela ao Spaece. Considerando as características dos delineamentos adotados nos estados em análise, a configuração que assume a sistemática de avaliação no Ceará parece a mais inovadora no sentido de articular diversas vertentes, dimensões e fluxos ao processo avaliativo.

No Paraná ocorreu um movimento diferente do Ceará, o que se constatou quando da visita *in loco*. A decisão foi deixar de implementar a avaliação em larga escala passando à proposição apenas de uma sistemática de autoavaliação institucional, que previa análise das ações implementadas por todos os níveis do sistema de ensino.

Também o delineamento do Projeto de Avaliação Externa do Estado da Bahia, de acordo com informações divulgadas pela Secretaria da Educação – SEC – na *internet* (<http://www.aval.ufba.br/projeto.asp>), apresentava uma especificidade, integrando as ações do Educar para Vencer – programa estratégico, assumido pelo governo do estado –, composto por dois sistemas de avaliação em larga escala: a Avaliação de Desempenho e a Avaliação de Aprendizagem, que cumpriam propósitos específicos. No entanto, conforme informação das entrevistas, essas dimensões não se concretizaram de modo articulado.

O estudo dos documentos relativos aos sistemas de avaliação dos estados permite supor que a implementação da avaliação dos sistemas de ensino é uma tendência que se tem consolidado no cenário educacional brasileiro, envolvendo inicialmente as redes públicas estaduais e se estendendo, gradativamente, para as redes públicas municipais e, até mesmo, em caráter voluntário, para escolas particulares. No entanto, no contato direto com os gestores dos estados, foi possível notar que, se por um lado, a avaliação integra suas iniciativas,

por outro, se está evidenciando a necessidade de repensar o seu escopo, visando torná-la mais útil à gestão e à promoção da qualidade da educação. Também, há uma sensação no âmbito dos estados de duplicação de iniciativas, considerando que o governo federal, a partir de 2005, passou a realizar uma avaliação das redes de ensino não mais de caráter amostral, a Prova Brasil.

As propostas de avaliação dos estados, cotejadas nesta investigação, em seus desenhos originais apresentavam características comuns entre si. Entretanto, o que se constatou pelas entrevistas foi um movimento que começa a ocorrer no âmbito de Secretarias Estaduais de buscar abordagens e perspectivas avaliativas que se mostrem mais consequentes no sentido de subsidiar decisões e ações e induzir a produção dos resultados esperados.

Nessa direção, registram-se iniciativas que apresentam especificidades. Uma delas refere-se à implantação da autoavaliação institucional, com base na compreensão de que tal sistemática teria poder, entre outras atribuições, de gerar envolvimento e compromisso de todos com a melhoria da qualidade da educação. A experiência do Ceará, que não é recente e vem sendo mantida no bojo da avaliação de larga escala, e a do Paraná, implantada em 2005, são exemplos.

Outro tipo de iniciativa, que caminha em direção diferente, é a de intensificar a relação entre resultado da avaliação e algum tipo de consequência. Isso pode ocorrer desde a elaboração de um plano específico de ação que será submetido à negociação, acompanhamento e controle, até a premiação por bons resultados. Em Minas Gerais se evidenciou com maior clareza o movimento de implantar uma dinâmica de trabalho com a rede que intensificou a relação entre avaliação, planejamento e controle. Quanto à premiação associada à avaliação, o Ceará foi o estado em que essa iniciativa foi mais evidenciada, no entanto, é uma perspectiva que apareceu subjacente à manifestação de outras Secretarias. Há propostas que advogam sejam premiados docentes e escolas em razão do desempenho.

São muitas as expectativas declaradas pelos gestores acerca das contribuições esperadas das avaliações, que vão desde consequências na formulação e execução das políticas educacionais até influências na gestão e no currículo das escolas. É possível afirmar que se está vivendo um momento propício para a constituição de novas dinâmicas de avaliação.

Ao que parece, o que se busca são alternativas de avaliação capazes de contribuir para a formulação de políticas e gestão do sistema. Há que reconhecer que está havendo acúmulo de grande quantidade de informações como resultado dos processos em curso, que chegam a constituir sistemas de informação sem precedentes em nossa educação. Esses sistemas se encontram, ainda, marcadamente focados no desempenho dos estudantes. Informações sobre variáveis de contexto escolar são coletadas, mas parecem pouco exploradas em seu potencial explicativo acerca de eventuais diferenças de rendimento escolar identificadas no interior do sistema.

Não há evidências, portanto, de que as informações estejam sendo utilizadas de maneira consistente em um processo de avaliação sistêmico, o que se compreende pela relativa juventude do conjunto de iniciativas aqui analisadas.

Por fim, cabe registrar o caráter de referência que o Saeb adquiriu com os gestores estaduais, quer seja como modelo do ponto de vista de desenho, quer seja como parâmetro para a proposição de alternativas.

## **SISTEMAS DE AVALIAÇÃO: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS**

A investigação realizada permitiu identificar características presentes na condução da avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Dentre as revelações trazidas com o estudo, destacam-se, a seguir, algumas delas, que expressam de modo mais evidente desafios a serem enfrentados não só pelos gestores dos sistemas, mas também por pesquisadores que vêm se dedicando ao campo da avaliação educacional, particularmente à avaliação de políticas educacionais.

### **CONFIABILIDADE DOS RESULTADOS**

Nos últimos anos, melhorou muito a capacidade técnica disponível no Brasil para realização de processos de avaliação em larga escala, particularmente no que diz respeito à teoria da medida. Exemplo disso é a generalização da utilização da Teoria da Resposta ao Item, sendo utilizada tanto com um parâmetro quanto com dois ou três, da capacidade de elaboração e testagem de itens, bem como a consolidação de algumas instituições com capacidade de realizar tais análises, ainda que seja correta a ponderação do representante do

Banco Mundial, entrevistado nesta pesquisa, que afirma ainda não haver um “mercado” nesta área no Brasil.

Permanecem, entretanto, alguns problemas que podem comprometer a confiabilidade dos resultados. Um deles diz respeito a práticas relacionadas ao processo de aplicação dos instrumentos, pois ainda é comum a utilização de professores da própria escola para a sua aplicação, ao mesmo tempo em que os resultados da avaliação impactariam salários, bônus ou recursos repassados para a escola. Outro problema diz respeito ao interesse político de secretários e governantes que veriam num resultado positivo da avaliação uma chancela às suas iniciativas de política educacional.

## **DESCONTINUIDADE DAS PROPOSTAS**

Dos cinco estados estudados, apenas um deles, o Ceará, tem dado continuidade ao delineamento inicial previsto para a avaliação do sistema, caracterizando-se as alterações introduzidas como busca de aprimoramento da sistemática de avaliação implementada. Nos demais, seja por mudança na administração, seja em decorrência da iniciativa do governo federal de avaliar todas as escolas, via Prova Brasil, não tem havido continuidade na sistemática inicialmente concebida.

Desses elementos, o referente à descontinuidade por mudança de gestão é consequência de característica geral da administração pública brasileira. Ao mudar o governo e, às vezes, apenas o Secretário de Educação, alteram-se as iniciativas anteriores. No caso dos sistemas de avaliação, isso tem ocorrido pela simples supressão do sistema anteriormente implementado, ou pela alteração de seus objetivos, procedimentos ou usos, corrompendo, assim, sua integridade e inviabilizando o recurso à análise de séries históricas.

Há que registrar, também, que a construção dos sistemas estaduais de avaliação deveu-se em grande parte à indução do governo federal e à sua iniciativa de criar o Saeb, de caráter amostral. Em muitos casos, ainda, financiamentos do Banco Mundial previam em suas cláusulas o desenvolvimento de sistemas de avaliação por parte dos estados. Nessa perspectiva, tecnicamente, vários dos sistemas estaduais foram concebidos em complementariedade ao Saeb, o que significa que suas características (matriz curricular, metodologia de

análise, banco de itens etc.) seriam originalmente compatíveis ou assim foram se constituindo no decorrer do tempo<sup>5</sup>.

Quando o governo federal, unilateralmente, toma a iniciativa de realizar uma testagem censitária, a Prova Brasil, apresentam-se dois tipos de problemas. De um lado, os estados passam a questionar-se acerca da validade de manutenção de sistemas próprios, com seus altos custos e complexidade logística, para realizar a mesma função que o governo federal já realiza. De outro, se estabelece uma frequência muito alta de aplicação de provas, o que inviabiliza, até mesmo, o tempo necessário para que seus resultados sejam absorvidos, analisados e transformados em ações por parte das redes de ensino.

É possível inferir que alguns dos gestores dos sistemas estudados já teriam abandonado a implementação de seus próprios sistemas se tivessem confiança na perenidade da Prova Brasil. De toda forma, o arranjo estabelecido padece de um problema estrutural. A única finalidade de um sistema censitário é sua utilização na gestão do sistema de ensino com implicações para cada escola, ou até mesmo para professores e alunos, uma vez que a coleta de informações é satisfatoriamente respondida por um sistema amostral, de custo significativamente mais baixo. Na medida em que os estados não pactuaram com o governo federal a utilização da Prova Brasil para fins de gestão do sistema, ocorre um problema de equacionamento quanto ao seu uso, além da já mencionada superposição de avaliações<sup>6</sup>.

Caso haja maior permanência nas iniciativas de forma a criar-se uma cultura e procedimentos administrativos e técnicos mais estáveis, e caso a avaliação seja assumida como função de Estado e não de governo, a utilização ampla de suas potencialidades pode ser alcançada.

5. Observou-se intercâmbio de experiências entre os sistemas estudados, o que significa dizer que algumas iniciativas foram tomadas em decorrência de crítica a experiências não bem-sucedidas em outro sistema ou apropriadas devido aos seus bons resultados. Exemplo disso é a utilização, por parte de Minas Gerais, da experiência de certificação de diretores desenvolvida na Bahia para formatar sua iniciativa de certificação.
6. Há que se considerar, no entanto, que os resultados da Prova Brasil passaram a integrar o Ideb que, em conjunto com o Censo Escolar, relativos à aprovação, constituem referência para a definição de metas a serem alcançadas pelas redes públicas de ensino até 2021.

## ÊNFASE NA RESPONSABILIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Na formulação dos objetivos dos sistemas, menciona-se a expectativa de que os resultados do sistema venham a subsidiar a tomada de decisões por parte de todas as instâncias da rede de ensino, dos gestores e equipes centrais, regionais a escolas, havendo referência, em alguns casos, até mesmo, à intenção de que a comunidade escolar como um todo venha a se inteirar dos resultados da avaliação. Ao buscar exemplos concretos de uso desses resultados, verifica-se que as iniciativas tomadas indicam majoritariamente a escola como grande usuária, tendendo-se a responsabilizá-la pelos resultados.

Os próprios gestores, no entanto, responsáveis por iniciativas nessa direção, reconhecem que as escolas têm dificuldade até mesmo de ler e compreender os resultados produzidos pelo sistema de avaliação. Nesse sentido, ocorrem, inclusive, esforços da direção para traduzi-los em uma linguagem compreensível. Isso inclui seminários para explicitação dos significados dos resultados, e a produção de materiais sintéticos a serem remetidos às escolas.

Não faz parte, no entanto, da cultura e da dinâmica da organização do trabalho escolar pautar seu planejamento em resultados de avaliação. Desse modo, as iniciativas referidas ainda encontram pouco eco na dinâmica da escola.

Na ótica dos seus profissionais, ao que parece, a avaliação entendida como significativa é a avaliação do aprendizado do aluno, que ocorre no âmbito de competência de cada professor. As tentativas, como a feita por São Paulo, de utilizar os resultados do sistema de avaliação como elemento definidor da aprovação do aluno, foram entendidas pelas escolas como uma perda de autonomia e de poder.

Assim sendo, explicita-se uma diferença de compreensão entre o que os gestores tentam fazer com os resultados dos sistemas de avaliação, responsabilizando a escola pelo seu uso, e o que esta faz de fato, praticamente, desconhecendo-os.

O uso dos resultados dos sistemas de avaliação por parte dos gestores é escasso ou inexistente. Nesse nível, observa-se a tendência de que tais resultados sejam compreendidos como apenas um indicador (a ser justaposto a outros, tais como evasão, repetência etc.), não informando políticas específicas. O gerenciamento do sistema apoia-se nas estruturas burocráticas e não se orienta pelos resultados de desempenho escolar. O investimento maior – humano e

em recursos financeiros – é feito na direção da produção de informações e não em sistemáticas que estimulem e apoiem o uso dos resultados. A noção de *accountability* – tanto em seu sentido de prestação de contas à sociedade quanto no de responsabilização – ainda é pouco explorada. Parece que até mesmo os pais de alunos pouco interagem com a avaliação.

## TERCEIRIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

As Secretarias de Educação estudadas mantêm, em diferentes pontos de seu organograma, equipes responsáveis pela avaliação de seus sistemas. Entretanto, dos cinco estados pesquisados, dois deles, Ceará e São Paulo, contam com equipes consolidadas, com capacidade técnica de interpretação dos resultados e com clareza de seus possíveis usos. Integram essas duas equipes técnicos incorporados há tempos ao sistema de ensino e que têm garantido uma compreensão institucional de seus sistemas de avaliação, mesmo que estes tenham se transformado ao longo do tempo por decisões de natureza política. Em Minas estabeleceu-se uma dinâmica tal que, no próprio núcleo dirigente da Secretaria, incorporam-se conhecimentos técnicos acerca da avaliação e se espera que esta venha a ser parte importante do eixo principal da política educacional em implementação. Nas demais secretarias, o problema da descontinuidade de pessoal e de demanda na equipe de avaliação manifesta-se, a ponto de, em um dos estados pesquisados, nenhum membro da equipe de avaliação ser capaz, ao menos, de abrir o banco de dados disponibilizado pela empresa contratada para a elaboração, aplicação e análise das provas.

Independentemente da configuração específica das equipes de avaliação, a complexidade e a logística requeridas para a implementação de um processo avaliativo têm levado à contratação de instituições e/ou empresas para a aplicação dos testes, o que configura uma série de limitações. De um lado, as equipes de avaliação não se apropriam completamente do desenho do sistema de avaliação, ficando na dependência dos tempos da instituição contratada e, mais do que tudo isso, têm de confiar nos resultados e procedimentos que lhes são apresentados. De outro, não se incorpora ao patrimônio técnico das equipes de avaliação a competência na área de medida e avaliação educacional. É, sem dúvida, preciso equacionar a distribuição de competências entre a equipe



estadual, responsável pela formulação e implementação da política educacional, e os técnicos das instituições contratadas para a prestação de serviço.

A depender do tipo de negociação estabelecido entre a SEC e a instituição contratada, fica bastante limitado o poder decisório e a apropriação dos dados por parte da Secretaria de Educação. O caso extremo foi identificado em um sistema no qual os resultados de cada escola foram remetidos apenas para a escola, não sendo franqueados à equipe central da Secretaria de Educação.

A descontinuidade das iniciativas de avaliação tem sido agravada pela demora na efetivação de contratos com as empresas prestadoras de serviço. Além da natural demora de processos licitatórios, o que inclui o respeito a regras presentes nos contratos que se podem originar na legislação brasileira, há também os critérios definidos nos termos de empréstimos de organismos internacionais que financiaram iniciativas no Brasil.

Outro problema identificado na pesquisa em decorrência da terceirização diz respeito a contratos de técnicos pela instituição prestadora de serviço por valores acima dos pagos até mesmo para os dirigentes dos sistemas de ensino. Dessa forma, ao serem finalizados os contratos, nenhum desses técnicos se dispõe a passar a integrar o quadro das secretarias, posto que isso representaria uma substancial redução em seus ganhos. Identificamos, inclusive, um caso em que um desses técnicos abriu sua própria empresa para prestar serviços diretamente para a SEC.

Por sua vez, a complexidade técnica dos processos de medida e avaliação em larga escala, o número de instituições com condições de concorrer a tais licitações é bastante reduzido, constituindo um verdadeiro oligopólio. A opção adotada por um dos estados pesquisados foi contratar empresa estrangeira.

## **ASSOCIAÇÃO DOS RESULTADOS A INCENTIVOS**

Ainda que a tendência de associar incentivos financeiros a resultados positivos em avaliações em larga escala esteja presente na literatura internacional, em diversos sistemas de ensino e, de maneira geral, no ideário liberal mais clássico, é fato também que tal iniciativa, além de polêmica nesses mesmos âmbitos, é considerada como amplificadora das desigualdades. Nessa medida, aparece, também, como possibilidade a utilização de mecanismos de incentivo para aumentar a equidade, ou seja, se utilizar incentivos financeiros para

que os setores com resultados insatisfatórios melhorem. Ainda que a opção adotada nos sistemas estudados não seja explícita, em pelo menos dois deles observou-se uma clara opção pela primeira visão. Em um destes, instituiu-se um prêmio em dinheiro (incidindo sobre os salários dos profissionais das escolas) para os bem classificados no *ranking* dos resultados de desempenho dos alunos. Em outro, construiu-se um indicador composto por uma série de variáveis de desempenho (evasão, aprovação, presença etc.) que incluem os resultados dos alunos nos testes e associam os bons resultados a maiores repasses financeiros.

O entendimento de que a avaliação precisa gerar consequências evidenciou como uma tendência a ser efetivada por alguns dos gestores entrevistados. Uma das iniciativas que já se esboça é a articulação da avaliação de desempenho dos alunos à carreira, remuneração (incluindo gratificações e bônus) e mesmo à certificação docente.

Tais iniciativas têm sido interpretadas como alternativas que criam condições para que a avaliação e a gestão caminhem de modo mais articulado.

Além disso, em alguns dos sistemas os gestores manifestaram desconfiança quanto à qualidade da formação de seus professores, o que diminuiu consequentemente o interesse de avaliá-los. Eles reconhecem também as dificuldades políticas que essa medida acarretaria. Um exemplo é a resistência que encontrou a proposta de realização de um exame de certificação de professores, apresentado pelo governo federal em 2003. Diante disso, desenvolvem iniciativas "indiretas" para aquilatar o preparo de seus professores, seja solicitando a eles que escolham e respondam a questão que mais lhes pareceu interessante nas provas aplicadas aos alunos, seja pedindo aos professores a elaboração de um gabarito de correção da prova para depois confrontá-lo com o gabarito oficial, a fim de aquilatar as discrepâncias.

## VALORIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

Ainda que generalizadamente apareçam críticas aos limites das experiências analisadas mesmo por parte dos gestores que as implementaram, notou-se entre o conjunto de entrevistados a afirmação da importância dos processos avaliativos.

Embora isso não configure plenamente a construção de uma “cultura de avaliação”, objetivo explicitado na literatura proponente dessas iniciativas, indica a sedimentação, pelo menos por parte dos gestores dos sistemas analisados, da ideia da importância dos sistemas de avaliação. Nas palavras do representante do Banco Mundial, mencionado neste estudo, a avaliação ocupa hoje um papel muito maior no debate educacional brasileiro do que há uma ou duas décadas, o que seria um indicador do sucesso das iniciativas de então.

Observou-se, entretanto, que, para o reconhecimento da importância da avaliação, não se vinculam processos de avaliação das políticas implementadas, entendidas como avaliação de todas as instâncias do sistema. A tendência é a ênfase na utilização da avaliação como mecanismo de controle do desempenho escolar, explorando suas eventuais consequências apenas para a escola. São ainda frágeis as perspectivas vislumbradas no sentido de considerar a avaliação como algo inerente ao processo de formulação, implementação e obtenção de resultados de políticas educacionais.

De toda forma, é substantivamente diferente quando a avaliação é um componente da política educacional e quando ela constitui seu núcleo, uma vez que por sua própria natureza – diagnosticar, refletir, agir –, ela encerra uma concepção de ação e de transformação nem sempre presente em outras formas de implementar políticas educacionais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A relação entre avaliação e melhoria da qualidade do ensino não constitui ainda uma realidade. A dimensão de controle da qualidade de ensino parece que, nos casos estudados, tende a não se concretizar seja por meio da gestão, da racionalização de recursos, seja por meio de políticas específicas com base nos resultados da avaliação. Mesmo a competição que parece ser estimulada com algumas medidas (premiação, gratificação) parece que não tem tido poder indutor sobre o conjunto das escolas da rede.

Ao avanço na dimensão técnica da avaliação não tem correspondido um avanço em seu potencial indutor de políticas e práticas. Há que se reconhecer que tem havido por parte dos sistemas de ensino um aprimoramento dos procedimentos utilizados para a medida do desempenho dos alunos, mas

correspondente melhoria não se observa na avaliação dos sistemas, ou melhor, são tênues ainda algumas evidências nesse sentido.

Usualmente, a ideia de qualidade que vem sendo forjada tem-se restringido à apreciação do desempenho do aluno, sem que este seja interpretado à luz de condições contextuais, intra e extraescolares.

O sistema de avaliação tende a se limitar a um sistema de informação educacional. Sem dúvida, a produção de informação é uma etapa do processo avaliativo, mas esse só se realiza quando, a partir de informações, ocorrerem julgamento, decisão e ação. Ou seja, a avaliação ganha sentido quando subsidia intervenções que levem à transformação e à democratização da educação, em suas dimensões de acesso, permanência e qualidade. Não pode estar essencialmente a serviço de apoiar a reiterada denúncia da baixa qualidade do ensino. Os custos de sua implementação são muito altos para que sirva apenas à reiteração do que já se sabe.

Essas constatações já se fazem presentes para os gestores dos sistemas de ensino e têm impulsionado alguns a buscar novos delineamentos e sistemáticas de condução da avaliação dos sistemas educacionais. Um dos movimentos que parece promissor é o de tentar articular a avaliação externa à autoavaliação, com a perspectiva de focalizar não apenas a escola, mas todas as instâncias do sistema no processo avaliativo. Em outra direção, identificam-se iniciativas de associação de incentivos financeiros, tomando por referência os resultados das avaliações, o que provavelmente impactará a organização interna do trabalho escolar e as relações entre as escolas da rede com consequências ainda pouco claras, que demandam estudos focalizados nesses fatores novos que passam a integrar a avaliação e a tentativa de indução de práticas e comportamentos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABICALIL, C. A. Sistema nacional de educação básica: nó da avaliação? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p.255-276, set. 2002.

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Reforma do Estado e políticas públicas: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 75, p. 15-32, 2001.

ANDRADE, D.; KLEIN, R. Métodos estatísticos para avaliação educacional: teoria da resposta ao item. *Boletim da ABE*, São Paulo, v.15, n.43, p.21-28, set./dez. 1999.

ARELARO, L. R. G. A (Ex)ensão do ensino básico no Brasil: o avesso de um direito democrático: uma análise da ação governamental nos últimos 25 anos (1962-1987). 1988. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

BAETA, A. M. B. Pressupostos teóricos e implicações práticas do Modelo Saeb-2001. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 25, p.23-42, jan./jun.2002.

BARRETTO, E. S. S. A Avaliação na educação básica entre dois modelos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p.48-66, ago. 2001.

BARRETTO, E. S. S.; PINTO, R. P. (Coord.). *Avaliação na educação básica: 1990-1998*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. (Série Estado do conhecimento, n. 4)

BONAMINO, A. C. *Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.108, p.101-132, nov.1999.

BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. (Org.). *Avaliação da educação básica: pesquisa e gestão*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Loyola, 2004.

BAHIA (Estado). *Avaliação de desempenho do ensino fundamental do Estado da Bahia 2001*. Salvador: SEC, Fapex, 2003. (Educar para vencer: projeto de avaliação externa)

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. *PISA 2000: relatório nacional*. Brasília, 2001.

BROADFOOT, P. *Education, assessment and society: a sociological analysis*. Buckingham: Open University, 1996.

BROOKE, N. O Futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.128, p.377-402, maio/ago. 2006.

CANO, I. *Introdução à avaliação de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

DARLING-HAMMOND, L. The Implications of testing for quality and equality. *Phi Delta Kappan*, Bloomington, v.73, n.3, p.220-225, nov. 1991.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (Org.) *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002. p.13-62.

FRANCO, C. Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais. In: FRANCO, C.; BONAMINO, A.; BESSA, N. (Org.). *Avaliação da educação básica: pesquisa e gestão*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. p.45-63.

\_\_\_\_\_. O Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 17, p.127-133, maio/ago. 2001.

FREITAS, L. C. *Avaliação de sistemas públicos de ensino: construindo metodologias alternativas*. 2002. Mimeo.

HEUBERT, J. P.; HAUSER, R. M. (Ed.). *High stakes: testing for tracking, promotion and graduation*. Washington: National Academy, 1999.

IAIES, G. Evaluar las evaluaciones. In: TEDESCO, J. C. (Org.). *Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: Unesco/lipe, 2003. p.15-36.

KAWAUCHI, M. *Saresp e ensino de história: algumas questões*. 2001. *Dissertação (Mestrado)* – Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

KOHN, A. *The Case against standardized testing: raising the scores, ruining the schools*. Portsmouth: Heinemann, 2000.

LANDSHEERE, G. *A Pilotagem dos sistemas de educação: como garantir a qualidade da educação?* Porto: Asa, 1997.

LEVIN, B. *Reforming education: from origins to outcomes*. London: RoutledgeFalmer, 2001.

MACHADO, C. *Avaliação e política: limites e potencialidades: uma análise do Saresp*. 2003. *Tese (Doutorado em Educação)* – Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

MADAUS, G. F. The Influence of testing on the curriculum. In: TANNER (Ed.). *Critical issues in curriculum*. Chicago: University of Chicago, 1988.

MCNEIL, L. *Contradictions of school reform: educational costs of standardized testing*. New York: Routledge, 2000.

OECD. *Knowledge and skills for life: first results from Pisa 2000*. Paris, 2001.

\_\_\_\_\_. *Measuring student knowledge and skills: the Pisa 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy*. Paris, 2001a.

OLIVEIRA, R. P. Avaliações externas podem auxiliar o trabalho pedagógico da escola? In: São Paulo. Secretaria Municipal de Educação (Org.). *Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo*, 1. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008. p.230-237.

OLIVEIRA, R. P. Qualidade com garantia de respeito à diversidades e necessidades de aprendizagem. In: GRACIANO, M. *O Plano de desenvolvimento da educação* (PDE). São Paulo: Ação Educativa, 2007. p.32-34. (Questão, v.4)

OLIVEIRA, R. P.; SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação de curso: uma dimensão da avaliação na universidade. *Revista Adusp*, São Paulo, n.18, p.30-35, out. 1999.

ORFIELD, G.; KORNHABER, M. L. (Ed.). *Raising standards or raising barriers? Inequality and high-stakes testing in public education*. New York: Century Foundation, 2001.

PELEGRINI, S. M. *Formação de professores: avaliando conteúdo e habilidade em língua portuguesa*. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente.

PERRENOUD, P. A Avaliação dos estabelecimentos escolares: um novo avatar da ilusão cientificista? *Ideias*, São Paulo, n.30, p.193-204, 1998.

ROGGERO, P. Avaliação dos sistemas educativos nos países da União Europeia: de uma necessidade problemática a uma prática complexa desejável. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n.2, p.31-46, dez.2002.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Saresp 96/97: resultados comparativos*. São Paulo: SEE/FDE, 1998.

\_\_\_\_\_. *Saresp 97/98: resultados comparativos*. São Paulo: SEE/FDE, 1999.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, no período de janeiro de 1995 a dezembro de 1998*. São Paulo: SEE, 1995. (Comunicado)

SILVA, I. L. F. *Reforma ou contrarreforma no sistema de ensino do Paraná: uma análise da meta da igualdade social nas políticas educacionais dos anos 90*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997. p.264-283.

\_\_\_\_\_. Avaliação e políticas educacionais: iniciativas em curso no Brasil. In: HIDALGO, A. M.; ILEIZI, L. F. S. (Org.). *Educação e estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná da década de 90*. Londrina: UEL, 2001. p.69-98.

\_\_\_\_\_. Possíveis impactos da avaliação externa no currículo escolar. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.23-38.

SOUSA, S. M. Z. L.; ALAVARSE, O. M. A Avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, L.C.; GATTI, B. A.; SOUSA, S. M. Z. L. (Org.). *Questões de avaliação*

educacional. Campinas: Komedi, 2003. p.71-96. (Série Avaliação: construindo o campo e a crítica)

SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p.873-895, set.2003.

SOUSA, S. M. Z. L. et al. Avaliação educacional e gestão: iniciativas no âmbito do Município e do Estado de São Paulo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23: GT5: Estado e Política Educacional: Política, Gestão e Financiamento da Educação, 2000, Caxambu. *Anais...* São Paulo: Anped, 2000. p.429-435.

TORRES, R. M. *Que (e como) é necessário aprender?* Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

VIANNA, H M. Implantação de avaliação de sistemas educacionais: questões metodológicas. In: CONHOLATO, M. C. (Org.) *Ideias 30: sistemas de avaliação educacional*. São Paulo: FDE, 1998. p.147-160.

VIANNA, H. M. Medida da qualidade em educação: apresentação de um modelo. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n.2, p.99-104, jul./dez. 1990.

WILDE, S. *Testing and standards: a brief encyclopedia*. Portsmouth: Heinemann, 2002.

Recebido em: fevereiro 2010

Aprovado para publicação em: junho 2010



# UMA LEITURA DOS USOS DOS INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

**VANDA MENDES RIBEIRO**

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
vandaribeiro@usp.br

**JOANA BORGES BUARQUE DE GUSMÃO**

Mestranda em Sociologia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
joanabg@usp.br

## RESUMO

*O texto analisa os dados obtidos por estudo sobre o uso dos Indicadores da Qualidade na Educação – Indique –, instrumento participativo de autoavaliação voltado para escolas. O estudo teve como objetivo buscar informações sobre as formas de utilização do material, seus limites e resultados, e consistiu na realização de entrevistas e grupos focais com técnicos de Secretarias de Educação, diretores, professores, funcionários, alunos e familiares. A análise, realizada à luz dos padrões de qualidade de processos avaliativos e dos desafios contemporâneos para a avaliação propostos por especialistas, mostrou que o uso do Indique cumpre o critério de utilidade e pode manter um nível aceitável de precisão, conseguindo assim envolver stakeholders em processos de mudanças. A avaliação e as ações por ela desencadeadas ocorrem dentro de campos de tensão relacionados a modelos de avaliação, compartilhamento de saberes dominados pelos professores (sobretudo os de caráter pedagógico) e resistências à participação, dentre outros. O Indique é considerado simples e factível pela maior parte dos entrevistados. Contudo, tal factibilidade tem limites: esbarra na dependência das escolas em relação aos órgãos dirigentes e mesmo das Secretarias de Educação em relação a instâncias externas que estimulem seu uso.*

**QUALIDADE DO ENSINO – POLÍTICAS EDUCACIONAIS – AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO – ESCOLA**

## ABSTRACT

*AN INTERPRETATION OF THE USES OF QUALITY INDICATORS IN EDUCATION. The text analyzes the data obtained from a study into the use of Quality Indicators in Education – Indique –, a participative self-evaluation tool for schools. The study aimed to look for information on how to use the material, its limits and its results, and consisted in interviews and focus groups with technicians from Departments of Education, principals, teachers, employees, students and family members. The analysis, conducted according with the quality standards of evaluation processes and with the contemporary challenges to evaluation proposed by specialists, indicated*

*that the use of Indique meets the usefulness criterion and can maintain an acceptable level of accuracy, thus managing to involve stakeholders in change processes. Evaluation and the actions triggered by it occur within the tension fields that are related to evaluation models, to the sharing of knowledge by teachers (especially knowledge of an educational nature) and to a reluctance to participate, among others. Indique is considered simple and feasible by most respondents. However, this feasibility has its limitations: it comes up against the dependence of schools on managing bodies and even of Departments of Education on the external agencies that encourage its use.*

QUALITY OF EDUCATION – EDUCATIONAL POLICIES – EDUCATIONAL EVALUATION – SCHOOL

O artigo tem como objetivo apresentar e analisar informações de um estudo exploratório<sup>1</sup> realizado em 2008, pela Ação Educativa, sobre o uso dos Indicadores da Qualidade na Educação – Indique –, um instrumento de autoavaliação, voltado para escolas de ensino fundamental, que tem como objetivo envolver a comunidade escolar em processos de promoção da qualidade na educação. Serão apresentadas informações que dizem respeito à percepção de usuários do Indique (técnicos de Secretarias de Educação, diretores, professores, funcionários, alunos e familiares) sobre a pertinência e qualidade do instrumento, assim como a mudanças verificadas em escolas e Secretarias de Educação que possam ser atribuídas ao uso do material. A análise será realizada à luz de padrões internacionais, definidos para criticar a qualidade de avaliações em educação, sintetizados por Vianna (2000) – precisão/rigor; utilidade e factibilidade<sup>2</sup> –, à luz de desafios para o campo da avaliação, apresentados por Fernandes (2007, s/d) – envolvimento dos *stakeholders*, palavra de língua inglesa cujo significado remete a todas as pessoas interessadas e/ou envolvidas em determinado processo; simplicidade; capacidade de melhorar a vida das instituições e das pessoas; capacidade de levar à negociação e ao estabelecimento de consensos; e, também, por Fitzpatrick, Christie e Mark

---

1. O relatório do estudo, desenvolvido com apoio da Fundação Telefônica, assim como o próprio Indique, estão disponíveis em: [www.acaoeducativa.org/indicadores](http://www.acaoeducativa.org/indicadores); acesso em: set. 2009. Para a elaboração do artigo, recorreremos também à transcrição de algumas entrevistas que fizeram parte da pesquisa.

2. Esses padrões surgiram no início dos anos 1980, nos EUA, e são chamados Standarts for evaluations of educational programs, projects and materials [Padrões para avaliação de programas, projetos e materiais educacionais]. Objetivaram enfrentar uma série de abusos que vinham sendo cometidos com a proliferação de avaliações realizadas na área educacional. Sua elaboração envolveu especialistas de vários países por cerca de cinco anos (Vianna, 2000).

(2009) – capacidade de a avaliação se fazer legitimar entre os responsáveis pelas decisões.

A seguir, são apresentadas a concepção e a metodologia de operacionalização do Indique. Depois disso, é explicitada a metodologia do estudo, feita a descrição dos dados e sua análise. Em seguida, são comentados alguns campos de tensão identificados nos processos de avaliação por meio do Indique. Por fim, sintetizam-se algumas conclusões.

## **INDIQUE: UMA PROPOSTA DE AUTOAVALIAÇÃO PARA AS ESCOLAS**

O Indique é fruto de um trabalho coordenado pela Ação Educativa, Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef –, Programa da Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud –, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais – Inep – e Ministério da Educação – MEC. Publicado em 2004, o material consiste em uma proposta metodológica participativa e em um sistema de indicadores por meio dos quais a comunidade avalia a situação de diferentes aspectos da escola, identifica prioridades, estabelece um plano de ação e implementa e monitora ações voltadas à qualidade na educação. A elaboração do instrumento teve como base a legislação educacional brasileira e a discussão e negociação entre os participantes de um amplo grupo técnico, constituído por instituições de referência na área da educação, dentre elas a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime –, o Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed – e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e especialistas.

O Indique propõe indicadores agrupados em um conjunto de dimensões, entendidas como “elementos fundamentais que devem ser considerados pela escola na reflexão sobre sua qualidade” (Ação Educativa et al., 2007, p.5). As dimensões propostas são: ambiente educativo, prática pedagógica e avaliação, aprendizagem da leitura e da escrita, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, ambiente físico escolar e acesso e permanência dos alunos na escola. Os indicadores, entendidos como sinais de qualidade, são avaliados pela comunidade escolar por meio da discussão coletiva de perguntas que dizem respeito a situações, atitudes e práticas que ocorrem ou não na escola. A avaliação das perguntas é expressa por meio da atribuição de cores: verde – situação, atitude ou prática consolidada;

amarelo – situação, atitude ou prática pouco consolidada; vermelho – situação, atitude ou prática inexistente. A comunidade escolar é entendida de forma ampliada, incluindo pais, mães, professores, diretores, alunos, funcionários, gestores, representantes de organizações não governamentais – ONGs – locais e de conselhos como o de educação e dos direitos da criança, além de outras instituições que tenham relação com a escola.

Após a avaliação – feita em grupos heterogêneos com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar –, esses se reúnem em plenária para apresentação e discussão dos resultados de cada grupo. Em seguida, são estabelecidas prioridades e um plano de ação é elaborado. O instrumento sugere também a organização do monitoramento da execução do plano de ação. O processo de avaliação e planejamento é realizado em um dia de trabalho.

A expectativa inicial dos elaboradores era que o instrumento fosse autoaplicável, razão pela qual se buscou uma linguagem simples e de fácil entendimento. O material tem como premissa básica que a avaliação e o planejamento participativos criam condições para melhorar a qualidade da escola segundo critérios e prioridades estabelecidos pela comunidade escolar a partir dos indicadores. A aposta é que seja um instrumento para a escola refletir, propor e agir na busca da “qualidade na educação”, traduzida pelo mosaico composto pelas dimensões e indicadores que o compõem<sup>3</sup>.

## O ESTUDO EXPLORATÓRIO: METODOLOGIA

A primeira etapa de realização da pesquisa consistiu na sistematização das informações, sobre a disseminação do Indique, disponíveis na Ação Educativa, que revelou que o material foi utilizado por programas do Ministério da Educação, Secretarias de Educação e projetos de ONGs e institutos empresariais, em parceria com escolas e redes de ensino. Foi definido como foco do estudo o levantamento de informações sobre o uso do instrumento por meio de Secretarias de Educação, tanto estaduais quanto municipais.

---

3. Mais detalhes sobre a elaboração do Indique podem ser encontrados em Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2005).

QUADRO I  
 PROCESSOS, INDICADORES E DESCRITORES UTILIZADOS NO  
 ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE O USO DO INDIQUE, 2009

Processos	Indicadores	Descritores
Disseminação	Qualidade do processo de disseminação	Interesse inicial pelo material
		Formação/orientação aos implementadores
		Coincidência entre atores que participaram de orientações/formações e atores envolvidos na implementação do projeto
		Orientações na rede realizadas pelo órgão implementador
	Qualidade do processo de mobilização da comunidade escolar	Envolvimento das escolas
		Segmentos da comunidade escolar que participaram
		Mecanismos de apresentação e discussão do Indique dentro da escola
		Continuidade do uso do Indique após a primeira fase da implementação
	Alcance do uso	Número de escolas envolvidas por nível de ensino
		Número de alunos beneficiados
Clareza das orientações para mobilização e do objetivo do material	Opinião sobre a clareza do material (objetivos e orientações)	
Avaliação	Pertinência da metodologia proposta	Opinião sobre o nível de operacionalidade da metodologia proposta
	Adequação dos indicadores e perguntas propostas	Opinião sobre a clareza dos indicadores e perguntas propostas
		Opinião sobre a adequação dos indicadores e perguntas propostas para avaliar a qualidade na educação
		Nível de compreensão dos indicadores e perguntas entre todos os segmentos da comunidade escolar participantes (alto – todos, médio – parte, baixo – um segmento)
	Qualidade do processo de avaliação	Nível de participação dos representantes de todos os segmentos nos grupos de trabalho (alto – igualmente, médio – segmentos dominaram, mas todos participaram e baixo – segmentos dominaram e demais não participaram)
	Pertinência conceitual	Correspondência às expectativas iniciais
Opinião sobre a capacidade de o Indique avaliar a qualidade da educação		

(continua)

(continuação)

Planejamento	Potencialidade de fazer que as escolas planejem	Quantidade de escolas que, tendo usado o Indique, planejaram
	Qualidade do processo de planejamento	Representatividade dos diferentes segmentos na elaboração do planejamento
		Coerência entre avaliação e planejamento
Resultados (mudanças percebidas)	Capacidade de gerar mudanças	Mudanças ocorridas na rede em razão do uso do Indique
		Mudanças ocorridas na relação com a Secretaria de Educação em razão do uso do Indique
		Relação do Indique com outras ações tais como o Plano Municipal, Projeto Político-Pedagógico, Formações etc.

Fonte: Ação Educativa, 2008.

A etapa seguinte foi a construção de um conjunto de indicadores de avaliação, divididos em quatro grupos: disseminação, avaliação, planejamento e resultados alcançados (entendidos como mudanças). Para cada indicador foram criados descritores. Os indicadores e descritores, relatados adiante, guiaram a elaboração dos instrumentos de pesquisa: roteiros de entrevistas e grupos focais com gestores educacionais e membros de comunidades escolares, fontes do estudo.

As entrevistas foram realizadas por telefone e correio eletrônico, entre novembro de 2007 e março de 2008. Foram contatadas 14 Secretarias de Educação, que, segundo as informações disponíveis, tinham utilizado o Indique. Na maior parte das vezes, o trabalho de encontrar as pessoas certas em cada órgão foi árduo, sendo necessários muitos telefonemas. Ao final, foram realizadas entrevistas com representantes de nove secretarias, sendo três estaduais (Amazonas, Bahia e Rio de Janeiro) e seis municipais (Guarulhos/SP, Ibitiara/BA, Ituiutaba/MG, Londrina/PR, São Félix/BA e Suzano/SP), além de duas escolas de Londrina. Com base nas entrevistas, três localidades com experiências mais consolidadas de uso do instrumento foram selecionadas para ser visitadas: Bahia, Ituiutaba e Suzano. Os critérios de seleção foram: continuidade na utilização do Indique na rede de ensino; participação em ações de estímulo ao uso do material/uso autônomo; redes municipais/estaduais; e motivações distintas do uso.

Nas visitas, ocorridas em fevereiro e março de 2008, foram feitas três entrevistas, e realizados cinco grupos focais e um debate, sendo: três entrevistas em Salvador, três grupos focais em Suzano, dois grupos focais e um debate em Ituiutaba, com a participação de 83 usuários do Indique. Deste total, cinquenta participaram do debate em Ituiutaba, cujo público foi formado por três técnicos da Secretaria, um consultor educacional do município e 46 representantes das equipes gestoras das escolas, constituídas por diretores, vice-diretores e supervisores<sup>4</sup>. As entrevistas (duas com diretores e uma com técnico de Secretaria) e os grupos focais (cinco em escolas e um com técnicos de Secretaria) somaram 33 pessoas: nove técnicos de Secretarias de Educação; sete diretores de escolas; 12 professores; duas mães de alunos; um aluno; e dois funcionários de escolas.

Para este artigo, serão consideradas as informações relativas aos processos de avaliação e planejamento e aos resultados atribuídos ao uso do Indique, segundo a percepção dos usuários participantes. Cabe observar que a análise se pauta nessas percepções, não tendo havido averiguação das informações prestadas.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE INFORMAÇÕES SOBRE O USO DO INDIQUE

### Simplicidade

Fernandes (2007) inclui a simplicidade como um dos desafios para o campo da avaliação. Para ele, esse atributo é um dos fatores dos quais depende o engajamento dos *stakeholders*. A maior parte dos técnicos das Secretarias, diretores e professores avaliou a metodologia do Indique como simples, de fácil entendimento e operacionalização. A maioria opinou ainda que os diferentes

---

4. O debate, organizado pela Secretaria de Educação de Ituiutaba, foi mediado pela pesquisadora, que procurou provocar a discussão, buscando ter respondidas as questões do roteiro. Do relatório do estudo feito pela Ação Educativa não consta o número de participantes por segmento.

segmentos da comunidade não tiveram dificuldades de compreensão, tanto da metodologia quanto dos indicadores e perguntas.

Alguns entrevistados e participantes de grupos focais consideraram, porém, o material longo e cansativo. A opinião sobre a simplicidade do instrumento não é unânime.

Muito pesado, muita pergunta, complexo e tem repetições. Simplificar a linguagem. É um material bem elaborado, fizemos uso, levamos a sério. Difícil quando vai passar para os pais. É um material extenso, percebemos isso. A parte introdutória é clara. (Professora de Suzano)

A dificuldade de compreensão das perguntas e dos indicadores, especialmente pelos familiares dos alunos, foi relatada nas entrevistas e nos grupos focais. Uma professora de Suzano afirmou que alguns pais mostraram resistência em avaliar as questões mais pedagógicas: “em relação às perguntas, nossa dificuldade foi em relação aos pais; diziam que os professores quem deveriam saber”, disse ela.

Alguns relatos indicaram que houve necessidade de esclarecimento do conteúdo das perguntas para que a discussão e a avaliação pudessem acontecer. Mostraram também que esse esclarecimento é, na maior parte das vezes, feito pelos professores, o segmento que mais detém conhecimento do cotidiano escolar. Esta questão será discutida a seguir.

Alguns professores e diretores alegaram complexidade porque os professores precisam explicar certos conteúdos aos familiares. Técnicos de Suzano afirmaram, no entanto, que tal percepção está pautada na necessidade trazida pelo material de compartilhamento de saber (e poder) com os familiares: “O uso do Indique explicita o fato de que os professores detêm poder, por conhecer melhor os procedimentos pedagógicos; e leva ao compartilhamento deste poder com os pais e funcionários” (Técnico da SME de Suzano).

## **Rigor/precisão**

Rigor/precisão se relaciona com a confiabilidade dos resultados da avaliação. De acordo com Vianna, “os padrões relacionados com a precisão demandam que as informações levantadas sejam tecnicamente adequadas e



que as conclusões estabelecidas estejam logicamente relacionadas aos dados” (2000, p. 120-121). Avaliações feitas por meio do Indique não estão livres da parcialidade. Em Londrina e Ituiutaba, professores afirmaram ter assumido uma postura de esclarecimento aos pais. Técnicos da Secretaria e professores apontaram a delicadeza dessa prática: de um lado, permite uma aproximação dos docentes e pais; possibilita aos últimos conhecer melhor os processos educativos da escola e leva à negociação; de outro, pode levar à indução da avaliação. Ao procurar “esclarecer” alguns assuntos, muitos professores tentam passar o que eles pensam sobre a situação avaliada.

Para Fernandes, a autoavaliação é mais sujeita à parcialidade. Entretanto, ela traz como benefício maior autenticidade e profundidade aos dados.

É verdade que a avaliação interna, ao ser realizada por pessoas que estão directamente envolvidas no programa, pode descrever com mais autenticidade e com mais profundidade o que, realmente, está acontecendo. Mas também é verdade que a avaliação nestas condições pode correr o risco de ser demasiado parcial e enviesada. (s/d, p.6)

É preciso considerar que, ao colocar os vários segmentos da comunidade escolar juntos, tratando dos mesmos assuntos e fazendo negociações, a metodologia de operacionalização do Indique pode funcionar contra enviesamentos excessivos da avaliação. O material responde, por meio da negociação, à exigência da triangulação de opiniões. Para Fernandes, a triangulação é um dos critérios que levam à precisão de processos avaliativos: “A participação na avaliação de, pelo menos, os principais intervenientes num dado projecto, garante a diversidade de pontos de vista sobre o seu mérito e o seu valor, permitindo uma visão mais rigorosa das realidades que se pretende avaliar” (Fernandes, s/d, p.6).

A explicação dos professores aos pais foi também interpretada de forma positiva por um técnico de Suzano. Para ele, essas explicações evidenciam a capacidade que tem o Indique de incidir sobre a necessidade de compartilhamento de saber (e poder) dos professores com os familiares. “O uso do Indique explicita o fato de que os professores detêm poder por conhecer melhor os procedimentos pedagógicos e leva ao compartilhamento deste poder com os pais e funcionários”, disse ele.

Importante considerar que a prática da explicação das perguntas pelos professores não foi constante nas escolas. Houve também casos em que, segundo uma professora, os “professores não tinham paciência em explicar muito. Se você não esclarece, você responde pelo outro”. Ou seja, o não esclarecimento dos conteúdos trazidos pelo material também pode, na perspectiva de uma diretora de escola de Londrina, gerar induções.

A capacidade do Indique de explicitar conflitos, relatada por alguns entrevistados, reafirma a aposta do Indique na triangulação de opiniões por meio da negociação, técnica de avaliação que, segundo Fernandes, aumenta o rigor da avaliação. Uma supervisora de Ituiutaba afirmou que no uso do Indique “o conflito apareceu na plenária. Fizeram alguns problemas aparecer, coisas que fazíamos vista grossa”. Em Suzano, técnicos falaram sobre a capacidade de o material “trazer conflitos à tona”.

Relaciona-se também com o rigor/precisão a questão da pertinência do material. Sendo o sistema adequado, chega-se a avaliações mais precisas. A maior parte dos entrevistados, sobretudo os técnicos das Secretarias, considerou o conjunto de indicadores e respectivas perguntas pertinentes e adequados para avaliar a qualidade na educação.

Os participantes das entrevistas e grupos focais falaram também sobre a capacidade que o instrumental tem de evidenciar os problemas da escola, o que contribui para a qualidade e precisão da avaliação.

Abriu o leque, antes escondíamos os problemas da escola. [...] No começo [do uso do Indique] [a assessora pedagógica] afirmou que íamos “mexer em feridas”. É um trabalho doloroso, de expor coisas que estavam debaixo do tapete. A secretaria assumiu um perigo grande, pois as pessoas envolvidas poderiam não saber trabalhar com o que aparece. (Supervisora de Ituiutaba)

## Utilidade

O padrão “utilidade” alude à capacidade de as avaliações responderem às necessidades dos envolvidos e, por consequência, envolvê-los na melhoria de vida e das instituições. A seguir, são desenvolvidos aspectos relacionados à utilidade: engajamento da comunidade escolar, revisão/elaboração do projeto

político-pedagógico, relação entre Secretarias e escolas e melhoria na infraestrutura das escolas.

### *Engajamento da comunidade escolar no planejamento de mudanças*

O estudo mostrou que a etapa de elaboração dos planos não foi uma constante nas escolas. A razão principal, do que se pôde deduzir, foi a própria política de uso do Indique pelas diversas Secretarias, que em alguns casos priorizou a realização do planejamento como etapa de trabalho e, em outros, focalizou o trabalho nas avaliações. Em Ituiutaba, todas as escolas da rede construíram seus planos. Em Londrina, a maior parte das escolas construiu coletivamente seus planejamentos em decorrência da avaliação realizada. Em Ibitiara, isso ocorreu para a dimensão Leitura e Aprendizagem da Leitura e da Escrita. No município de Suzano, os planos de ação não foram elaborados, ainda que o desenvolvimento de ações decorrentes da avaliação com o Indique tenha sido relatado nos grupos focais realizados nas escolas e na Secretaria de Educação.

Em Ituiutaba e Londrina, houve referência à realização de reuniões entre os gestores das diversas escolas para trocar experiências sobre os processos de avaliação e planejamento. “A partir dos resultados do Indique encaminhados pelas escolas à Secretaria, foi feito um levantamento dos problemas existentes e este material foi discutido com os diretores, os das escolas participantes e também os outros que não aplicaram o Indique” (Técnica da SME de Londrina). Essa reunião, em Ituiutaba, deu origem a um consolidado das avaliações e planejamentos das instituições que serviu de base para a definição de prioridades, estratégias e diretrizes gerais da Secretaria de Educação para os anos seguintes.

### *Incremento da participação dos familiares*

Alguns depoimentos dos participantes das entrevistas e dos grupos focais mostram que o uso do Indique tem a capacidade de melhorar a participação dos familiares na escola. Em Suzano, professores disseram que o instrumento desenvolve a “capacidade dos familiares de acompanhar questões pedagógicas” e “[que] ao longo do ano letivo, os familiares melhoraram seu acompanhamento nessa área”. Essa percepção é compartilhada por professores e diretores

de Ituiutaba e Londrina: “Até então os pais colocavam as crianças na escola e deixavam lá e pronto. Vemos mudança nas atitudes dos pais (Supervisora de Ituiutaba). “O trabalho com o Indique empolgou os pais que passaram a ter mais confiança na escola e na possibilidade de a escola melhorar” (Diretora de Londrina). Essa mudança na participação dos familiares traz um impacto nas atitudes de professores, tal como indicam os depoimentos.

Hoje, eu, como professora, me preocupo mais em explicar, falar sobre minha prática para os pais. Me preocupo em justificar para os pais. É um exercício, logo ele começará a questionar. Fortalecer a parceria entre os pais. Os pais estão acompanhando o processo dos filhos, sabendo apoiar melhor em casa. (Professora de Suzano)

A participação dos pais em geral ainda é menor que o desejável, mas o Indique proporcionou um maior interesse pelos assuntos escolares, não só no âmbito das escolas, como também sobre o funcionamento da educação nas esferas local e nacional. A escola passou a atender melhor os pais e as crianças e houve melhora na disciplina e no respeito entre as pessoas. (Diretora de Suzano)

### *Mudança na prática dos funcionários*

A participação nos processos desencadeados pelo Indique traz mudança também nas práticas de funcionários. Após a realização de um grupo focal em Suzano, uma merendeira da escola procurou as pesquisadoras para dizer que, devido ao uso do instrumento, passou a compreender melhor seu trabalho de responsável pela merenda como parte do trabalho educativo feito na escola. “Aprendi que o meu trabalho aqui na cantina também é parte da educação das crianças”, disse ela. Em Ituiutaba, uma supervisora se referiu a “serviçal falando sobre o pedagógico, trouxeram contribuições”.

### *Fortalecimento dos conselhos escolares*

Os entrevistados e participantes dos grupos focais fizeram referência também à contribuição do Indique para os conselhos escolares. Em Ituiutaba, a técnica da Secretaria relatou ações de estruturação e fortalecimento dos

colegiados, com a realização de palestras e oficinas com especialistas do MEC. Outro resultado importante no município foi a inauguração da Casa dos Conselhos (espaço para reuniões, do Conselho Municipal de Educação, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef –, do Transporte Escolar, da Alimentação Escolar, assim como Conselhos Escolares, que visa promover mais autonomia, articulação e interação dentre os diversos colegiados). Em Suzano, a diretora de uma escola afirmou que, após a aplicação do Indique, “o conselho escolar passou a funcionar melhor. O interesse dos participantes aumentou e o número de inscrições para a eleição do conselho cresceu”. Na Bahia, uma diretora disse que passou a consultar o colegiado para aplicar os recursos financeiros, definir prioridades, conduzir problemas de disciplina dos alunos e posturas inadequadas dos professores.

#### *Participação dos alunos*

Foram poucas as menções sobre possíveis influências do uso do Indique na participação dos alunos. A única referência foi em Ituiutaba, onde a diretora de uma escola incluiu o fortalecimento do grêmio estudantil nos resultados trazidos pelo material. No mesmo município, houve também menções das equipes gestoras quanto à implementação de ações, visando à melhoria da disciplina, elaboração do código de ética, o que pode levar a uma melhor convivência entre os diversos atores, incluindo os alunos, no ambiente escolar.

#### *Relação com a comunidade local*

Na apresentação dos processos e resultados do uso do Indique em Ituiutaba, também foi possível perceber que o material tem funcionado como um instrumento de aproximação da escola com a comunidade local, uma vez que pessoas como presidentes de associações de bairro, policiais militares, funcionários do posto de saúde e representantes de empresas participaram das avaliações em algumas escolas. Uma supervisora afirmou que o uso do Indique significou “um crescimento muito grande; trouxe a comunidade para a escola, [...] momento de estar integrando escola, comunidade, associação de bairro, tratando a educação como interesse de todos”.

### *Fortalecimento da gestão democrática*

Impactos sobre a gestão das escolas, tornando-as mais democráticas, foram relatados pelos participantes das entrevistas e dos grupos focais. Uma diretora de Salvador afirmou que, “por meio do Indique, compreendi que uma mesma situação ou prática pode ser vista de diversas formas por pessoas de diferentes segmentos da comunidade escolar”. Afirmou ainda que, com o material, “a identificação dos problemas deixa de ser objeto de trabalho somente da equipe de gestão” e que “passou a compartilhar mais a responsabilidade pela gestão da escola”. O técnico da Secretaria de Educação da Bahia confirmou a percepção da diretora, informando que houve impacto na gestão das escolas.

A identificação coletiva de prioridades foi citada não só por pautar a gestão das escolas, mas, também, da rede como um todo. Segundo um consultor que presta serviços à prefeitura de Ituiutaba para o uso do Indique, o Secretário de Educação do município encara o material como um “guia de investimento”, na medida em que permite a identificação de prioridades pelas próprias comunidades escolares e direciona os investimentos dos recursos na área da educação. Em Suzano, um técnico da SME afirmou que: “necessidades se tornam aparentes, prementes. Vimos como as prioridades da Secretaria não são as mesmas da comunidade”.

Uma diretora de Londrina afirmou que o engajamento da comunidade durou enquanto havia uma equipe externa (da Ação Educativa) acompanhando o processo (primeiro ano de uso): “a mobilização não se manteve e foi acabando em função de problemas de acompanhamento”. Tal depoimento aponta para a necessidade de investigar melhor a continuidade do uso do Indique e das suas repercussões nas escolas. De acordo com depoimento de técnico da Bahia, por exemplo, não houve continuidade do uso em muitas escolas “devido à nomeação de novos gestores escolares em substituição aos antigos”. Seria interessante avaliar se essas descontinuidades impedem a consolidação das mudanças.

### *Mudança na prática pedagógica*

O comprometimento dos professores e outros atores do âmbito escolar pela melhoria da prática pedagógica também foi apontado. Em Ituiutaba, membros das equipes gestoras mencionaram a retomada da reunião pedagógica

semanal como um dos resultados do uso do instrumento. Diretores de Londrina afirmaram que o Indique “melhorou o processo de formação continuada de funcionários e professores”. Em Ibitiara, uma das mudanças percebidas pela técnica entrevistada foi “o fortalecimento da relação professor/aluno na alfabetização”, após o uso da dimensão Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita. Diretores e professores de Suzano referiram-se ainda à reconstrução do sentido da avaliação proporcionado pelo uso do Indique, passando de um registro no qual se remetia muito à nota e à cobrança para um modelo de avaliação pautado no diálogo. O uso do Indique estaria, nessa perspectiva, propiciando o início de uma lógica mais formativa de avaliação.

#### *Revisão/elaboração do projeto político-pedagógico*

Um importante resultado apontado pelo estudo é a revisão ou elaboração do projeto político-pedagógico que o Indique proporciona, tal como evidenciam depoimentos da Bahia e de Suzano.

Houve também a reestruturação do projeto político-pedagógico – PPP. As respostas da comunidade às perguntas do Indique foram usadas para a reformulação do PPP. As sínteses eram colocadas em murais. Foi criada uma comissão participativa para sistematizar os resultados e depois para reconstruir o PPP. (Diretora de Salvador)

Começamos a incluir muito do que apareceu nas avaliações no planejamento e para o PPP. Nesse ano, queremos ouvir de novo a comunidade como um todo, não só os representantes. Mudar o PPP, pois ele vai mudando. (Diretora de Suzano)

Em Ibitiara, considerou-se que a solução para os problemas identificados na avaliação com o Indique deveria ser pensada dentro do projeto político-pedagógico, sendo que o Indique foi usado como prévia à sua elaboração.

#### *Relação entre Secretarias e escolas*

As informações colhidas pelo estudo possibilitam afirmar que o Indique pode propiciar mudanças na relação entre a Secretaria de Educação e as es-

colas. Tanto em Ituiutaba quanto em Londrina houve depoimentos sobre uma aproximação entre essas instâncias.

No começo da implantação do Indique havia a preocupação dos gestores e das escolas com a “censura” e com a verbalização dos problemas, o “medo do vermelho!”. O trabalho evoluiu no sentido de demonstrar que os itens em vermelho não seriam objetos de censura e sim, objeto de trabalho. Esta nova relação possibilitou um diálogo mais aberto e maior liberdade para as escolas dizerem o que querem e como querem. (Assessora da SME de Ituiutaba)

Sim, ficou mais próxima a relação em função da presença da secretária e das assessoras para aplicação do Indique. Esta proximidade perdura até hoje. (Diretora de Londrina)

Em Ituiutaba, membros das equipes gestoras das escolas relataram que “a Secretaria mudou a interação com as escolas. A Secretaria tem recebido melhor, maior apoio e interação”; “antes tinha um receio de pedir para a Secretaria”; e “a Secretaria pôde conhecer melhor as escolas”. Em Ibitiara, a técnica da SME relatou que a relação do órgão com as escolas mudou: “maior aproximação, circulação de informações e diálogo mais pertinente sobre o que cada escola tem e do que necessita, contribuindo com a definição das prioridades da rede”. Afirmou também que “houve mudança do olhar da Secretaria sobre as escolas, inclusive indicando o que as escolas podem fazer sozinhas e o que depende da Secretaria”. A diretora de um estabelecimento de Suzano afirmou que “ouve-se mais a escola, com mais respeito à autonomia”. Apenas a diretora de uma escola de Londrina disse que não houve nenhum tipo de mudança.

Uma diretora afirmou que “o Indique deu mais autonomia”. Segundo ela, “a Secretaria de Educação não esteve à altura das cobranças que ocorreram após o uso do Indique. O gestor fica muito grande quando trabalha com a comunidade. Será que as Secretarias estão à altura?”. Uma perspectiva que diverge da maioria dos depoimentos, mas que denota a possibilidade de que a relação entre Secretaria de Educação e escolas, após o processo de avaliação feito por meio do Indique, pode estar sujeita a novos tipos de conflitos.



### *Demarcação de papéis e responsabilidades*

Os depoimentos mostram ainda que o Indique ajudou a demarcar melhor o que é de responsabilidade das Secretarias de Educação e o que é de responsabilidade das escolas. A técnica de Ituiutaba afirmou que “antes achavam que tudo a Secretaria tem que prover. E as coisas todas que as escolas podem fazer?”. Uma diretora de escola do mesmo município afirmou que “o principal do Indique foi o professor falar e a Secretaria ouvir. Ao mesmo tempo, ele [o professor] ouviu, e viu que muito era consequência deles mesmos. Isso trouxe maior comprometimento com a direção”. Técnicos de Suzano também afirmaram que “qualquer problema que a escola tinha era direto aqui, depois as escolas puderam compreender que cada um pode fazer a sua parte”.

A autoavaliação realizada por meio do Indique corrobora a visão de Simons, para quem a autoavaliação tende a reforçar o profissionalismo (no sentido da constituição de profissionais responsáveis). Para essa autora, a autoavaliação é “a melhor via para a melhoria da qualidade do ensino prestado às crianças. [...] Trata-se de uma relação adequada entre responsabilidade e profissionalismo. A autoavaliação permite interrogar para quem e para que se é responsável” (1993, p. 163).

### *Melhoria na infraestrutura das escolas*

De acordo com entrevistados e participantes dos grupos focais, o Indique tem propiciado a melhoria na infraestrutura das escolas. Em Londrina, a técnica da Secretaria citou como resultados “a cobertura de quadras de esporte e a adoção do projeto de leitura Palavras Andantes, que aumentou a retirada de livros nas bibliotecas e o acervo”. Em Suzano, a diretora de uma escola apontou a construção de rampa de acesso às pessoas com deficiência, de uma sala de professores e de um parque infantil como resultados do uso do material.

Em Ituiutaba houve referência à construção de uma escola de educação infantil, à informatização das escolas e à melhoria da estrutura física e material como um todo. Uma diretora afirmou que os materiais pedagógicos disponibilizados “melhoraram muito”, e outra se referiu à implantação de cantinhos de leitura nas salas de aula.

## Factibilidade

Segundo Vianna,

Os padrões relacionados à factibilidade [ponderam a avaliação] em termos materiais e de custos-benefícios. A avaliação exige um plano definido, operativo, prático e parcimonioso em relação aos recursos financeiros. Ou seja, o padrão factibilidade significa ser: realista, prudente, politicamente viável e parcimonioso, no dizer de Stufflebeam e Madaus. (2000, p. 120-121)

Ribeiro e Pimenta analisaram o potencial da proposta metodológica do Indique para responder aos padrões de qualidade da avaliação e aos desafios postos por especialistas para o campo da avaliação, sem referência a informações sobre sua aplicação. No que tange à factibilidade da metodologia afirmaram que

É possível considerar que a proposta possui potencial de factibilidade: possibilita a avaliação da escola de ensino fundamental ou da instituição de educação infantil, com a participação da comunidade, em um tempo relativamente curto. Corrobora também este potencial o fato de que os materiais necessários ao processo de autoavaliação (fotocópias, lápis de cor, papel, canetas) são de uso cotidiano de escolas e de instituições de educação infantil, além de pouco dispendiosos. (2009, p. 13)

Os relatos dos usuários do Indique provenientes do estudo mostram que a questão da factibilidade do material é mais complexa. Ainda que a inexistência de dificuldades no uso do material relacionadas a recursos financeiros ou materiais tenha sido ratificada, apareceram considerações relativas à viabilidade política e ao tempo necessário. Dentre os motivos apontados por Secretarias de Educação que não deram continuidade ao uso do Indique, estão: mudanças na equipe e de foco do trabalho da Secretaria; dificuldade de reservar tempo na agenda e na dinâmica da escola para implantação do Indique; equipe da Secretaria reduzida para desenvolver o trabalho; nomeação de novos gestores escolares em substituição aos antigos; falta de cobrança e de acompanhamento externo; forma de divulgação insuficiente para fomentar

seu uso; falta de retorno e orientação para o trabalho; e burocracia da escola/Secretaria muito absorvente.

Por fim, cabe dizer que havia, por parte dos elaboradores do instrumento, uma expectativa de se chegar a um material autoaplicativo, com foco direto nas escolas, pelo qual se interessariam a ponto de operacionalizá-lo de modo autônomo. Essa expectativa não se efetivou na prática. Ao contrário, notou-se grande dependência das escolas em relação às Secretarias de Educação ou mesmo destas em relação ao outro órgão estimulador do uso. Em São Félix (BA), por exemplo, a dirigente educacional do município afirmou que a Secretaria não deu sequência à implantação do Indique pela “falta de cobrança externa”.

Nos locais, no entanto, em que o uso mostrou maiores resultados, detectou-se intenso apoio da Secretaria da Educação, ainda que em alguns casos esse apoio tenha sido interrompido por razões políticas. A factibilidade do Indique pode, portanto, ser limitada por descontinuidades na administração, por falta de acompanhamento, incentivo, retorno e apoio tanto às escolas quanto às Secretarias de Educação. Trata-se, nesse caso, de um limite à expectativa inicial dos elaboradores do material no que se refere à autoaplicação e, portanto, à factibilidade.

## TENSÕES NOS PROCESSOS DE AUTOAVALIAÇÃO

As entrevistas e os grupos focais levam a identificar um conjunto de tensões subjacentes ao uso do Indique. Uma primeira diz respeito a caminhos e modelos de avaliação. Depoimentos de técnicos das Secretarias do Amazonas, Ituiutaba, Londrina e Suzano mostram que a discussão de diferentes enfoques de avaliação está perpassando as decisões dos responsáveis por políticas educacionais nessas localidades.

O Indique é um bom instrumento de avaliação, diagnóstico e acompanhamento. [...] A avaliação proporcionada pelo uso do Indique tem as dimensões da escola integradas o que permite uma visão ampla da educação, em contraposição a formatos fechados e de respostas frias. (Técnica da SME de Ituiutaba)

As escolas, até o Indique, se preocupavam somente com dados e não com o processo escolar e de qualidade da educação. (Técnico da SEE do Amazonas)

Estamos acostumados com aquela avaliação que vem pronta, focada no aluno. Quando optamos pelos indicadores, a ideia foi fazer uma avaliação de todos os segmentos da comunidade, ver quais são os problemas que podem ser resolvidos no âmbito da escola e quais no âmbito da Secretaria, enfim, dar a oportunidade da comunidade de avaliar a escola. (Técnica da SEE de Suzano)

Há uma percepção da existência de caminhos diversos: avaliação focalizada no desempenho dos alunos com base em testes de larga escala e/ou avaliação que direciona o olhar para os processos de ensino e aprendizagem. Texto de apresentação de publicação que sistematizou o uso do Indique em Suzano auxilia na elucidação da forma que esse debate é visto naquela rede:

A avaliação adquiriu lugar de destaque na educação brasileira. Analisando as políticas educacionais recentes percebe-se a clara opção por instituir um Sistema Nacional de Avaliação em detrimento de um Sistema Nacional de Educação, isto é, as avaliações dos diversos níveis de ensino cumprem o papel de direcionar as políticas educacionais de estados e municípios, instituindo “rankings” que justificam, inclusive, a destinação de verbas para as referidas instituições. Neste contexto, e aliado à vivência que muitos de nós experimentamos na história de nossa escolarização, a avaliação foi associando-se a ideia da punição, instituindo uma lógica competitiva, coercitiva e centralizadora nos processos avaliativos. Lógica que esvazia o sentido primeiro da avaliação, que é analisar um dado momento e perceber sua distância ou proximidade do objeto e o projeto que concebemos. E, é justamente esse sentido que queremos resgatar. (Suzano, 2006, p.5)

De acordo com Monica Thurler, há atualmente um debate

...opondo os partidários de uma ofensiva dirigida à aferição externa da eficácia da ação pedagógica e aqueles que desejam investir um máximo de esforços para implantar, no plano local [nos estabelecimentos escolares], as competências indispensáveis de autoavaliação e autorregulação. Esse debate não é novo: ele existe há décadas entre os partidários de uma orientação centrada nos efeitos e aqueles que defendem a prioridade do processo. Ele evidencia a crença muito forte – e ainda persistente – daqueles que ainda hoje pensam que a qualidade é

assegurada, de um lado, por uma verificação regular do desempenho dos alunos e, de outro, pelo controle externo da competência dos alunos. (2002, p.64)

No Brasil, tanto a avaliação institucional da educação básica quanto a organização de sistemas de avaliação de desempenho dos alunos por meio de testes de larga escala são recentes, sendo que esta última perspectiva, ao contrário da primeira, tem ampliado sua abrangência (Sousa, 1999; Oliveira, 2006). Embora o Indique não tenha sido elaborado para se contrapor às avaliações externas, é assim que parte dos usuários tem identificado o instrumento. Os testes de larga escala são vistos como “modelo que vem de cima para baixo”, que “culpabiliza a escola” e que “pune e fiscaliza”, e o Indique é visto como algo que pode ser construído dentro da escola e que resgata a importância da avaliação do processo. “É uma forma de avaliação para dialogar com as pessoas. Enquanto o Saresp e a Prova Brasil tentam dar uma avaliação da qualidade da educação pelo que os alunos respondem, o Indique vai na outra direção. Pensar os problemas e como podem ser resolvidos” (Técnico da SME de Suzano).

Um segundo ponto de tensão verificado é que o uso do Indique exige algum nível de compartilhamento do saber dos professores (para técnicos de Suzano, “de poder”) sobre os assuntos ditos “pedagógicos”. Essa questão se vincula à resistência de alguns professores à maior participação dos familiares, assim como às reclamações de que precisam ficar explicando processos pedagógicos aos familiares, o que é cansativo (situação explanada num grupo focal de Suzano como algo incômodo). Para Simons, um dos pontos positivos da autoavaliação é que ela fornece as bases para “o conhecimento público das problemáticas educativas” (1993, p. 163). O estudo denota que o alcance desse “conhecimento público” é um processo permeado por conflitos, no qual o papel do professor e o modo pelo qual ele entende a relação da escola com a comunidade são chamados ao debate. Observa-se também que, ao mesmo tempo em que a necessidade de explicação do professor aos familiares gera compartilhamento de saber/poder, ela também dá outro poder aos professores: a possibilidade de impor, nas discussões, suas próprias opiniões, o que pode interferir na precisão da avaliação.

O terceiro ponto diz respeito às resistências dos professores à avaliação, relatadas por técnicos de Suzano e da Bahia. As resistências estariam relacionadas às próprias concepções de modelos de avaliação vigentes na sociedade, à

dificuldade de se sentirem avaliados, à falta de hábito de compartilhar questões internas das escolas com os familiares e ao preconceito com a participação da comunidade.

Segundo os técnicos, as resistências foram sendo quebradas progressivamente pela percepção de que a proposta do Indique se centrava na autoavaliação e na proposição de soluções para os problemas identificados, assim como na informação de que não haveria punições ou retaliações.

Outra hipótese que pode explicar as resistências é a possibilidade que o Indique traz de evidenciar problemas da escola. Em Ituiutaba, um dos participantes relatou o medo que identificou durante as avaliações de “tocar em pontos da minha parte”. Neste sentido, alguns setores, prevendo que a avaliação irá explicar aspectos da qualidade relacionados a seu trabalho, podem manifestar resistências em desencadear o uso do Indique.

A Secretaria de Educação que mais verbalizou a existência de resistências para uso do Indique foi a do município de Suzano. Uma hipótese para esta explicitação pode ser o alto nível de reflexibilidade e criticidade dos técnicos do município. Outra é a forma pela qual o material foi introduzido na rede. Todas as escolas foram chamadas ao uso, sem processo de adesão. Também não foram desenvolvidas ações de formação das equipes escolares para o uso do material. Avalia-se que a etapa de apresentação da proposta do Indique para as escolas é extremamente importante, pois é um momento mobilizador, no qual as escolas são conquistadas para a participação. Esses pontos de tensão indicam a relevância da construção do sentido da avaliação com as escolas. Segundo Thurler,

...para que os professores participem voluntariamente do levantamento e da análise dos dados, para que aceitem os resultados da avaliação e modifiquem suas práticas em consequência disso, é indispensável que estejam convencidos de que as condutas empreendidas não se voltarão contra eles. (2002, p.76)

As Secretarias de Educação precisam construir o sentido da autoavaliação com o Indique nas escolas, evidenciando o objetivo de mobilizar a comunidade escolar para o envolvimento em ações pela melhoria da qualidade. O estudo mostrou que há clara relação entre a possibilidade de construir sentidos, o uso

sistemático do material, o acompanhamento das Secretarias e a percepção, por parte da comunidade escolar, dos resultados alcançados.

## CONCLUSÃO

Este artigo analisou os resultados de um estudo sobre usos dos Indicadores da Qualidade na Educação por Secretarias de Educação, tendo como referência padrões de qualidade de processos avaliativos e desafios contemporâneos para a avaliação propostos por especialistas. As análises feitas permitem afirmar que, considerando a percepção de usuários, o Indique leva a avaliações com graus de precisão capazes de gerar mudanças (maior engajamento e responsabilidade da comunidade escolar nos processos, elaboração/revisão do projeto político-pedagógico, melhoria da infraestrutura, melhoria da gestão das escolas e da rede). Contudo, tais avaliações esbarram em limites, como a indução das respostas por segmentos detentores de maior poder no cotidiano escolar.

Fica claro também que a participação da comunidade na escola, especialmente no quesito avaliação, é um processo que precisa ser construído e que envolve uma mudança na cultura escolar. O uso do Indique é um passo, não se espera que a comunidade escolar tenha todas as condições de avaliar a escola e sim que esta capacidade vá sendo construída. Apesar disso, pode-se dizer que o material consegue envolver os *stakeholders* no processo de avaliação, gerando negociações e ações com potencial de impactar positivamente a melhoria da vida institucional e das pessoas. A simplicidade do material é afirmada pela maioria dos entrevistados e participantes de grupos focais, ainda que alguns tenham considerado o sistema de indicadores longo, cansativo e com perguntas de difícil compreensão, especialmente pelos familiares. O nível de operacionalização (devido à metodologia proposta) foi considerado alto, porém sua factibilidade é limitada, sobretudo, pela dependência de escolas e Secretarias em relação a instâncias que venham a estimular o uso.

As percepções dos usuários do Indique apontam para resultados importantes: o levantamento de problemas; a descoberta de um sentido formativo para a avaliação; o compartilhamento de poder/saber, opiniões e valores; a explicitação de conflitos; a negociação; o fortalecimento dos mecanismos de diálogo, de comunicação e de gestão; melhoria da relação professor/aluno; a institucionalização de momentos de reflexão sobre a prática pedagógica; o for-

talecimento de processos apontados por especialistas como fatores relevantes para o fortalecimento da autonomia da escola, como a elaboração ou revisão do projeto político-pedagógico de forma participativa (Azanha, s/d) e o fortalecimento da participação dos familiares na escola e nos conselhos escolares.

O reconhecimento e legitimidade do Indique para avaliar a qualidade da educação foram destacados pela maioria dos entrevistados, sobretudo pelos gestores das políticas. Tal situação reforça o potencial de utilidade do instrumento<sup>5</sup>.

Quando utilizado em toda a rede de ensino, o Indique pode levar à troca de conhecimentos entre as escolas; tornar mais próxima e confiável a relação entre as Secretarias e instituições; fortalecer a responsabilidade pela educação por escolas e Secretarias, clareando os papéis de cada um. Tais resultados, porém, ocorrem em contextos permeados por tensões: aquelas próprias ao universo da avaliação (questionamentos de finalidades, resistências, medos, incômodos); as que são da esfera das relações políticas dentro das escolas (aceitação e resistências às capacidades dos diversos segmentos da comunidade escolar em participarem da avaliação, centralização/compartilhamento do saber/poder); e aquelas relativas à relação entre as escolas e as Secretarias de Educação (compartilhamento/centralização do poder, disputa de modelos educacionais e responsabilização).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA. *Projeto indicadores da qualidade na educação: balanço de resultados*. São Paulo: Ação Educativa, 2008. Mimeo

AÇÃO EDUCATIVA et al. (Coord.). *Indicadores da qualidade na educação*. 3. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

AZANHA, J. M. *Proposta pedagógica e autonomia da escola*. [s/d]. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-escola/coord-pedagogico/artigos/proposta%20pedagogica%20e%20autonomia%20da%20escola.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2009.

---

5. Para David Fetterman, o apoio dos responsáveis pelas decisões é fundamental para que os resultados de uma avaliação sejam utilizados (Fitzpatrick, Christie, Mark, 2009, p.107).



FERNANDES, D. *Avaliação de programas e projetos*. Lisboa, [s/d]. Mimeo. [Texto de aula oferecida na condição de convidado, Feusp, maio 2009]

\_\_\_\_\_. *Limitações e potencialidades da avaliação educacional*. Lisboa, 2007. Mimeo. [Texto de aula oferecida na condição de convidado, Feusp, maio 2009.]

FITZPATRICK, J.; CHRISTIE, C.; MARK, M. *Evaluation in action: interviews with expert evaluators*. Thousand Oaks: Sage, 2009.

OLIVEIRA, R. P. *Estado e política educacional no Brasil: desafios do século XXI*. 2006. Tese (Livre Docência) – Feusp, São Paulo.

RIBEIRO, V. M.; PIMENTA, C. O. Análise de uma proposta de avaliação institucional para a escola. In: ENCONTRO ANPAE, 2009, São Paulo. *Texto apresentado...* São Paulo: Anpae, 2009.

RIBEIRO, V. M.; RIBEIRO, V. M; GUSMÃO, J. B. Indicadores da qualidade para a mobilização da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.35, n. 124, p.227-251, jan./abr. 2005.

SIMONS, H. Avaliação e reforma das escolas. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Org.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto, 1993. p.155-170.

SOUSA, S. Z. L. Avaliação institucional: elementos para discussão. In: SEMINÁRIO O ENSINO MUNICIPAL E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2000, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 1999. p.83-91

SUZANO. Prefeitura Municipal. *Avaliação institucional dos indicadores da qualidade na educação*. Suzano: Xamã, 2006.

THURLER, M. Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. (Org.). *As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.61-87.

VIANNA, H. *Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: Ibrasa, 2000.

Recebido em: outubro 2009

Aprovado para publicação em: fevereiro 2010



# INDAGAÇÃO E CONVICÇÃO: FRONTEIRAS ENTRE A CIÊNCIA E A IDEOLOGIA

**ZAIA BRANDÃO**

Professora do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade  
Católica do Rio de Janeiro  
zaiapucurio@gmail.com

## RESUMO

*Ensaio em que se defende a necessidade de o pesquisador estar atento para as diferenças entre a indagação e a convicção. Ciência e ideologia situam-se em domínios distintos – o da indagação e o da convicção – o da produção do conhecimento e o da ação política. No âmbito das Ciências Sociais e Humanas, as fronteiras entre esses dois planos são frequentemente problematizadas, seja para negar, seja para afirmar a sua pertinência. Admitindo as dificuldades de traçar essas fronteiras, o ensaio defende a procedência de se procurar preservar o distanciamento entre os dois âmbitos. No campo científico, a curiosidade e a indagação, o escrutínio racional da realidade são os móveis legítimos do ofício. Após indicar algumas questões derivadas do trânsito entre ideologia e ciência na pesquisa em educação, finaliza indicando problemas que decorrem das políticas acadêmicas.*

CIÊNCIA – PESQUISA EDUCACIONAL – IDEOLOGIA

## ABSTRACT

*INQUIRY AND CONVICTION: FRONTIERS BETWEEN SCIENCE AND IDEOLOGY. This essay defends the researcher's need to be attentive to the differences between inquiry and conviction. Science and ideology are situated in different domains – those of inquiry (production of knowledge) and those of conviction (political action). In the Social and Human Sciences the frontiers between these two planes are frequently questioned, either by denying them or by affirming them. Assuming the difficulty in drawing these frontiers, this essay defends the need to preserve the distance between the two domains. In the scientific field, curiosity and inquiry – the rational scrutiny of reality – are the researcher's legitimate motive. After indicating some questions that result from the transit between ideology and science in educational research, the essay ends by indicating problems that derive from present academic policies.*

SCIENCE – EDUCATIONAL RESEARCH – IDEOLOGY

---

Este texto, desenvolvido com base na participação da mesa-redonda “Ciência e ideologia”, do 14º Congresso brasileiro de sociologia, no Rio de Janeiro, em 2009, obteve apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro – Faperj.

Ciência e ideologia situam-se em dois domínios diferentes – o da indagação e o da convicção – com desdobramentos igualmente distintos no plano social: o da produção do conhecimento e o da ação política. No âmbito das Ciências Sociais e Humanas, as fronteiras entre esses dois planos são tênues e frequentemente problematizadas, seja para negar ou para afirmar a sua pertinência. Admitindo as dificuldades de traçar claramente essas fronteiras, defendo, neste ensaio, a procedência de se procurar preservar o distanciamento entre os dois âmbitos.

A ciência situa-se no campo dos ofícios; os agentes responsáveis pela produção de conhecimento passaram por processos institucionalizados de formação, foram submetidos a ritos de passagem – por exemplo, a submissão das pesquisas em nível de pós-graduação a bancas examinadoras compostas por pesquisadores mais experientes, credenciamentos para a progressão na carreira – e sua prática é regulada por uma ética de trabalho.

A ideologia situa-se no campo da ação social, é marcada por experiências, pela condição social e trajetória dos agentes em diferentes campos no espaço social; orienta-se pela ética da convicção e se caracteriza pela não formalidade e pelo seu papel na definição da ação social e política.

Neste texto, focalizarei especificamente a ciência, supondo que, ao definir alguns dos seus parâmetros, delineio os limites dentro dos quais não me parece haver legitimidade para a ingerência ideológica no âmbito da produção do conhecimento acadêmico. Defendo que, no campo científico, a curiosidade e a indagação, e o escrutínio racional da realidade são os móveis legítimos do ofício do pesquisador.

Sem nenhuma pretensão de defender um suposto universo puro por onde circulariam os “cientistas” movidos exclusivamente pelos interesses do conhecimento, assumo, ao contrário, a perspectiva de Pierre Bourdieu (1989), para quem o campo científico é um campo como “outro qualquer”. Ou seja, constitui um sistema de relações objetivas entre posições adquiridas, em que se desenvolvem lutas concorrenciais pelo monopólio da “autoridade científica”. Reconhecer os interesses por posições, subjacentes ao trabalho de produção do conhecimento, não significa supor que as ações que aí se desenvolvem não estejam submetidas a regras, que essas regras não suponham negociações, e que as negociações se façam sem juízes, com autoridade para avaliar as disputas em campo. O que vale ou não como

conhecimento é objeto de avaliação permanente sobre as condições de sua produção. Pressupõe a obediência às normas em vigor acordadas pelos pares, ou seja, às regras do jogo científico. Os resultados do trabalho dos pesquisadores devem ser divulgados periodicamente, em padrões normatizados da linguagem acadêmica, para serem submetidos ao crivo e ao debate entre pares. Estes avaliam a procedência dos princípios e processos que guiaram as investigações, entre os quais:

- a definição dos fatos tomados como objeto do conhecimento;
- a pertinência da construção de hipóteses de trabalho (teóricas e empíricas);
- a justificativa da escolha dos procedimentos e as condições de desenvolvimento da investigação;
- a validade e a consistência teórico-empírica das análises e interpretações do pesquisador no contexto da produção da área;
- a exposição rigorosa e pública de todo o processo de investigação, e dos seus resultados.

As regras que demarcam o funcionamento do jogo científico fazem, no entanto, parte do fluxo histórico e, conseqüentemente, sofrem transformações. O campo científico submete à indagação histórica os processos e resultados do trabalho coletivo, em uma clara percepção dos reflexos, sobre o patrimônio científico, da “verdade científica” vista como um processo incessante de avanços e revisões. A ciência gradativamente foi deixando de ser vista como o lugar de produção de um saber definitivo e, diferentemente da perspectiva dominante no início do século passado, ela não se desenvolve em uma perspectiva cumulativa. O próprio “progresso científico” provoca, continuamente, rupturas e redefinições de parâmetros, desestabilizando paradigmas, linguagens e métodos, num fluxo permanente dos resultados de lutas concorrenciais, por posições de autoridade, na definição do *modus operandi* da “boa ciência”.

É no desenrolar do jogo concorrencial no campo das ciências que se definem os limites – sempre precários, porque provisórios – nos quais jogam os habilitados (cientistas) que, por ofício, se dedicam à compreensão e interpretação dos fenômenos que impactam a vida dos homens e a natureza,

fundamentados na produção de material de pesquisa pertinente, e em argumentação teórico-empírica consistente para ser submetido ao debate inter pares.

Em que pese a instabilidade provocada pelas transformações – do “que” (objeto), do “como” (parâmetros da investigação) e do “por quem” (posição no campo) é produzido o conhecimento validado pelo campo científico –, em todos os tempos vigoram regras pelas quais o jogo se desenvolve, com a participação de jogadores mais ou menos habilitados a propor transgressões ou impor ortodoxias em relação às regras do campo.

## A PRECARIIDADE DAS FRONTEIRAS

A consciência da precariedade das fronteiras entre a ciência e a ideologia tem como principal implicação, para o ofício do pesquisador, o exercício da auto-objetivação (Bourdieu, 1989), que possibilita um controle permanente sobre a pertinência das motivações, das escolhas teórico-metodológicas, do problema e objeto sob investigação. Implica assumir que as teorias são sempre hipóteses de trabalho a serem testadas em sua capacidade de angular adequadamente o objeto sobre o qual se formulou uma indagação, cujas respostas não se conhecem, ou cujas interpretações vigentes são postas em questão, e submetidas a novos escrutínios no campo científico.

Nesse sentido, a ordenação do processo obedece a uma sequência, a meu ver, necessária: a definição do problema a investigar e a construção dos aportes teórico metodológicos adequados, ampliados, e/ou revistos em razão das exigências do próprio processo de investigação. Os aportes teórico-metodológicos devem assim se ajustar às condições e aos problemas sob investigação, e não às preferências ou limitações dos pesquisadores. Estão assim descartados os “monismos metodológicos”, denunciados por Bourdieu (1989) como frutos da “arrogância da ignorância”, e/ou as imposições ideológicas decorrentes dos engajamentos sociopolíticos dos investigadores no espaço social mais amplo.

O problema é sempre uma questão pois, se corresponde a uma real indagação, remete a perguntas para as quais não estão formuladas respostas satisfatórias. Quando o pesquisador sabe de antemão aonde vai ou quer chegar, é provável que não esteja diante de um problema a investigar, e sim de uma

resposta a confirmar. Isso se situaria, assim, no âmbito da convicção, da ideologia, e não da indagação e da produção de conhecimento.

Tem sido frequente no campo da educação – dado o volume, complexidade dos problemas a enfrentar – que o desejo de intervenção sobreponha-se ao objetivo da investigação. A recorrência de velhos problemas, muitas vezes sob novas roupagens, fomenta o sentimento de impaciência e urgência, que armadilham as investigações para obter resultados que justifiquem orientações às políticas educacionais, ou que sirvam para amparar profilaxias pedagógicas. Entre os principais problemas e desafios à pesquisa em educação, do meu ponto de vista estão:

- a frequente ambiguidade entre ciência e política, pela falta de clareza a respeito das fronteiras entre o conhecimento (indagação) e o desejo (convicção);
- a condição de ser um campo multidisciplinar no qual muitos dos seus pesquisadores carecem de formação adequada para articular os conhecimentos derivados dos debates e embates procedentes das áreas afins;
- a fragilidade teórico-metodológica, derivada do pouco conhecimento das lógicas específicas ancoradas nas diferentes tradições disciplinares, dificultando o trânsito pelos campos vizinhos para acompanhar os desdobramentos, sobre a pesquisa em educação, dos avanços e revisões dos padrões de trabalho nesses campos;
- a valorização do discurso teórico sobrepondo-se ao trabalho de pesquisa como um dos problemas mais frequentes da área, que tem favorecido a entrada dos modismos discursivos e teórico-metodológicos, como por exemplo:
  - dar a voz aos atores; histórias de vida;
  - o trabalho com representações sociais, como meras transcrições literais de depoimentos de entrevistados;
  - a denominação crítica, como suposição ética e garantia de cientificidade;
  - a “escolha” teórico-instrumental pela arrogância da ignorância.

## **ALGUNS AGRAVANTES DERIVADOS DAS POLÍTICAS ACADÊMICAS**

### **O princípio da indissociabilidade ensino/pesquisa**

A meu ver, nesta premissa está a origem de muitos problemas para ambos os polos: o do ensino e o da pesquisa. É óbvio que o bom professor não pode parar de pesquisar para exercer o seu ofício. Pesquisa, no entanto, no caso dos professores, tem o sentido de permanente investimento no estudo para o aprofundamento e a atualização dos seus conhecimentos para preparar e adequar as estratégias didático-pedagógicas que utilizam às condições de exercício do seu ofício. Pesquisa, no sentido de investigação científica, é tarefa própria de acadêmicos que dispõem de uma inserção peculiar no sistema universitário e nos centros de pesquisas, e dos quais se espera, pelo aporte de recursos públicos investidos em apoio à pesquisa, uma contribuição específica à produção de conhecimentos. Supor o exercício pelos quadros docentes do binômio ensino/pesquisa, imposto pela legislação, tem resultado, com bastante frequência, em arremedos, quer do ensino, quer da pesquisa no mundo universitário.

### **Proliferação dos cursos de pós-graduação para responder à demanda**

O efeito perverso dessa legislação expressa-se na proliferação dos cursos de pós-graduação para responder à demanda de titulação de docentes. O crescimento vertiginoso desses “programas” tem hoje, como contrapartida, o Sistema de Avaliação, da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – Capes. Na tentativa de normatizar as condições mínimas de reconhecimento científico a um universo de programas, fortemente diferenciados em termos de qualidade, o Sistema Capes vai transformando os pesquisadores de ofício em máquinas de produção – de relatórios, projetos, pareceres, orientações, cursos e pesquisas – que, muitas vezes, sem o gosto nem a capacidade para ensinar, transmutam-se em maus professores.



## O mito da originalidade na tese de doutorado

Cabe perguntar qual o significado da procura por originalidade, a qualquer custo, no campo da pesquisa. Fazer ciência seriamente, já há algum tempo, com as honrosas exceções, é tarefa de equipe. O debate e o trabalho com os pares é absolutamente vital para conviver com a avassaladora produção acadêmica (de boa, mediana e má qualidade) presente *on-line*, interligada mundialmente e adensada pelo cruzamento multidisciplinar a que está sujeita a maioria dos problemas sob investigação, em todos os campos do conhecimento. A aceleração das transformações, em todas as áreas, e as facilidades de trânsito espacial redefiniram drasticamente as relações espaço-tempo, e nos tornaram, a todos, muito mais vulneráveis ao desconhecimento (injustificável) daquilo que os pares têm produzido. Uma revisão bibliográfica, densa e pertinente para a pesquisa, só se produz na continuidade do debate e do estudo coletivo. Contudo, o que lemos, estudamos e debatemos constantemente se torna parte de um *habitus* profissional, sobre o qual tem sido cada vez mais problemático perscrutar originalidade, mesmo no caso de pesquisadores experientes. Muitos seriam os problemas que se desdobram desse quadro sintético das características e do significado da prática científica. Entre eles, assinalo:

- A fragmentação do campo científico como estratégia nas lutas concorrenciais, com a proliferação de subespecialidades, nas quais grupos emergentes ou dissidentes, de áreas mais consolidadas, criam e encontram espaços para ganhar visibilidade.
- As revisões bibliográficas individuais orientadas por temáticas amplas, e não com base no *problema* a investigar, consubstanciando-se em repetições empobrecidas de autores consagrados ou “da moda”, e frequentemente eivadas de chavões do senso comum douto.
- O uso ideológico de autores e teorias que servem para definir e justificar, *a priori*, o que se pretende afirmar. Cabe lembrar que as teorias não são verdades, e que as hipóteses de trabalho não podem ser tratadas como convicções a serem reafirmadas ao final da investigação, como ainda ocorre entre nós, com indesejada frequência.

Esses são alguns dos equívocos com os quais a pesquisa da educação tem transgredido as fronteiras que deveriam distanciar a ciência da ideologia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. O Campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p.122-155.

\_\_\_\_\_. *O Poder simbólico*. São Paulo: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand. 1989. Por uma sociologia reflexiva, p.17-58.

Recebido em: novembro 2009

Aprovado para publicação em: junho 2010

# EDUCAÇÃO NAS LEIS ORGÂNICAS DOS MUNICÍPIOS FLUMINENSES: POUCA ORIGINALIDADE E MUITA CÓPIA

**NICHOLAS DAVIES**

Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – Niterói, RJ  
nicholas@pq.cnpq.br

## RESUMO

*O artigo examina as disposições educacionais nas Leis Orgânicas dos 92 municípios fluminenses e constata que elas apresentam pouca originalidade, pois são principalmente cópias das Constituições Federal e Estadual do Rio de Janeiro e de modelos fornecidos por consultorias legislativas ou partidos políticos. Observa que a maioria contém as mesmas formulações e os mesmos equívocos das Constituições e que existem as que até copiam errado artigos dos textos base, o que provavelmente não ocorreria se os vereadores tivessem elaborado as leis de maneira autônoma. Algumas Leis Orgânicas apresentam, contudo, contribuições originais, tanto positivas (aumento do percentual mínimo da receita orçamentária municipal para a educação) quanto negativas (redução desse percentual através de emendas). O estudo mostra como é frágil o exercício concreto da autonomia municipal na elaboração dessas leis em uma perspectiva democrática e como é ilusória a ideia de muitos que no âmbito local o exercício da cidadania é mais fácil.*

RIO DE JANEIRO – LEGISLAÇÃO – MUNICÍPIOS – POLÍTICAS EDUCACIONAIS

## ABSTRACT

*EDUCATION IN RIO DE JANEIRO MUNICIPALITIES' CONSTITUTIONS: LITTLE ORIGINALITY AND AMPLE COPY. The article examines the educational provisions in the constitutions of the 92 municipalities of the State of Rio de Janeiro and finds that they show little originality, for they are mainly a copy of the Brazilian Federal Constitution, the State Constitution of Rio de Janeiro and of models sold by consultancies specialized in the sale of legal packages or supplied by political parties. It puts forward the argument that many municipal constitutions are copies of such models because they repeat the same formulations, which would not probably occur if the councillors had drafted the municipal constitutions autonomously. However, a number of municipal constitutions contain original contributions, both positive (increasing the minimum percentage of taxes to education) and negative (reduction of this percentage by means of amendments to the municipal constitutions). This indicates the fragility of the concrete exercise of municipal autonomy in the drafting of municipal constitutions from a democratic perspective and the illusion that many have that the exercise of citizenship is easier on a local level.*

RIO DE JANEIRO – EDUCATIONAL LEGISLATION – MUNICIPALITIES – EDUCATIONAL POLICIES

O objetivo inicial deste estudo foi fazer um levantamento das disposições educacionais nas Leis Orgânicas – LOs – dos 92 municípios do Estado do Rio de Janeiro, nem sempre facilmente acessíveis, para que educadores pudessem informar-se sobre elas e assim exercer pelo menos esse aspecto da cidadania, tão proclamada e tão pouco praticada.

Foram compiladas as disposições sobre a educação não apenas no capítulo específico, mas em todo o corpo das LOs, e ainda as emendas introduzidas desde sua promulgação em 1990 (para a maioria dos municípios) ou em 1993 e 1997 (para os que se emanciparam após 1990) até 2007 e as decisões judiciais suspendendo a vigência das disposições.

Para obter os textos das LOs, recorri inicialmente ao sítio do Tribunal de Contas do Estado ([www.tce.rj.gov.br](http://www.tce.rj.gov.br)). Visto que continham muitas falhas, fui obrigado a consultar a biblioteca do TCE, onde encontrei edições originais das LOs, mas faltavam textos atualizados com todas as alterações posteriores à promulgação. Essas duas fontes constituem a base da pesquisa. Realizei outras buscas em sítios de prefeituras ou câmaras municipais ou solicitei a elas edições impressas atualizadas, mas só tive sucesso em poucos casos e, mesmo assim, as versões fornecidas não eram necessariamente confiáveis. Por exemplo, a LO de São Gonçalo disponível no sítio da prefeitura em novembro de 2005 não incorporava uma modificação de dezembro de 2002.

Várias são as justificativas para este estudo, além de verificar a possível influência cidadã na elaboração das LOs. A primeira é que ele não havia sido feito até hoje. Outra é que, como tenho observado ao longo dos anos, os profissionais da educação não parecem ter conhecimento das disposições da LO do município em que trabalham. Outra é que são poucos os estudos sobre a educação nas LOs. O levantamento feito por Souza e Faria (2005), que cobre o período de 1995 a 2002, registra apenas quatro trabalhos relacionados ao tema: o de Damasceno e Correa (1996) no Pará; o de Boaventura (1996) em 47 municípios baianos; o de Catani e Oliveira (1993) em 20 municípios paulistas; e o de Sandano (1997) em Sorocaba (SP).

Nossa principal constatação é que, além dos inúmeros lapsos de português (grafia, pontuação, redação deficiente), as disposições educacionais são basicamente cópias, às vezes com erros, em proporções variáveis, da Constituição Federal – CF –, de 1988 e da Constituição Estadual – CE –, de 1989. Outra constatação é que muitas disposições aparentemente novas são, na

verdade, cópias de modelos de LO, pois as mesmas formulações e os mesmos equívocos se repetem em dezenas delas, o que permite levantar a hipótese de que os modelos tenham sido fornecidos por consultorias especializadas em vender “pacotes” legislativos ou por partidos políticos. No máximo, os vereadores se limitaram a selecionar itens desses pacotes e acrescentar uma ou outra disposição para atender a algum interesse pessoal, local ou de grupos. Outra hipótese é que pelo menos algumas LOs (não muitas) se limitaram a copiar outras LOs em elaboração ou já promulgadas. Uma terceira constatação é que, embora muitas LOs contenham disposições não repetidas em outras, a proporção delas no total não chega a ser significativa.

Tudo isso permite inferir que é mínimo o exercício da autonomia da imensa maioria dos municípios, de seus cidadãos e de suas entidades no plano legislativo, em particular no que se refere às disposições sobre a educação nas LOs, o que pode ser atribuído ao desinteresse, desconhecimento, incompetência ou comodismo dos vereadores e da população. No entanto, algumas formulações das LOs e suas alterações desde 1990 mostram que a falta de autonomia e o comodismo desaparecem quando se trata de defender o interesse dos vereadores ou de entidades ou grupos que supostamente representam. Por exemplo, 11 LOs que previam um percentual mínimo maior que 25% da receita de impostos para a educação tiveram esse percentual reduzido, embora as necessidades de mais recursos para a educação tenham aumentado.

Nas seções seguintes reproduzo e comento sucessivamente: exemplos de LOs que copiaram equivocadamente a Constituição Federal; exemplos de LOs que não souberam copiar a Constituição Estadual; erros e formulações de LOs que indicam que provavelmente foram copiadas de modelos fornecidos por consultorias legislativas ou partidos políticos; erros e contradições que não resultam de cópias equivocadas das Constituições e dos modelos; disposições originais (positivas e negativas) em algumas LOs. Vale lembrar que a relação a seguir não é exaustiva.

## **CÓPIAS EQUIVOCADAS DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL**

Várias LOs copiaram a Constituição Federal de 1988 com erros ou sem as necessárias adaptações e supressões. Por exemplo, ao repetirem o inciso VI do art. 30 – “Compete aos Municípios manter, com a cooperação técnica

e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental” –, acrescentaram “privativamente” ao verbo “manter”, provavelmente copiando a formulação do *caput* do Art. 22. Com isso, distorceram o significado original do texto, dando a entender que só os Municípios podem manter programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental. Ora, o fato de os Municípios manterem tais programas não impede que União e Estados também o façam. É muito provável que esse equívoco resulte de cópia de modelo fornecido por consultorias legislativas, pois ele aparece nas LOs de 13 Municípios: Campos, Carmo, Comendador Levy Gasparian, Laje de Muriaé, Macaé, Maricá, Petrópolis, Rio Claro, Rio das Flores, Santa Maria Madalena, São Fidélis, Saquarema e Três Rios.

Outra distorção se refere ao inciso XVI do art. 37, que veda “a acumulação remunerada de cargos públicos, exceto, quando houver compatibilidade de horários, no caso de cargos públicos de professor”. Quase todas as LOs que copiaram esse inciso erraram ao não inserir a vírgula depois de “exceto”, o que muda totalmente o significado. O erro provavelmente tem origem na Constituição Estadual, que também omitiu a vírgula.

Dezenas de LOs se equivocaram ao copiar o inciso II do art. 208 da CF de 1988, que trata do dever do Estado de assegurar “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade no ensino médio”. Ora, sabe-se que o ensino médio não é dever dos Municípios, mas sua prioridade é o ensino fundamental e a pré-escola e, a partir da Emenda Constitucional 14 de 1996, a educação infantil.

Outro equívoco cometido por muitas LOs, e também pela Constituição Estadual, refere-se à disposição sobre o salário-educação, que é tributo federal e, portanto, da competência exclusiva da Constituição Federal.

Um exemplo de cópia sem a necessária adaptação diz respeito ao inciso V do art. 214 da CF: onde se diz que o Plano Nacional de Educação deve conduzir à promoção humanística, científica e tecnológica do País, muitas LOs não substituíram “País” por “Município”, como seria o certo, uma vez que o Plano do Município só pode se referir ao Município. Algumas LOs distorceram o final do *caput* desse artigo, ao estabelecer que o Plano deve “introduzir” (LOs de Paracambi e Seropédica) ou “induzir” (LO de Itaboraí) a erradicação do analfabetismo, em lugar de “conduzir”.

Outro exemplo de equívoco é o parágrafo 1º do art. 271 da LO de Itaguaí, cópia do parágrafo 1º do art. 212 da CF: “A parcela da arrecadação de

impostos transferidos pela União ou pelo Estado ao Município não é considerada para efeito do cálculo previsto neste artigo”. Obviamente, esta disposição só faz sentido na CF ou na CE, não em uma LO, pois a prefeitura não transfere recursos para outras esferas de governo.

A LO de Cabo Frio (parágrafo 1º do art. 220) e a de Laje de Muriaé (parágrafo 1º do art. 138), por sua vez, estipulam que, para o cálculo dos recursos vinculados, “serão considerados os sistemas de ensino federais”, o que é um triplo equívoco: primeiro, porque existe apenas um sistema de ensino federal; segundo, porque a LO não pode dispor sobre os recursos do sistema federal, mas apenas do municipal; terceiro, porque os recursos são vinculados à rede municipal, não ao sistema de ensino municipal, que é mais amplo, pois abrange também todas as escolas particulares de educação infantil localizadas no município. A LO de Vassouras (art. 173, parágrafo 1º) comete equívoco semelhante ao prever que, no cálculo dos 25% dos impostos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal. A LO de São Gonçalo, por fim, refere-se aos sistemas de ensino municipal (art. 171), quando existe apenas um.

Uma formulação muito comum nas LOs é a cópia do parágrafo 2º do art. 177 da Constituição Federal de 1967, imposta pela ditadura militar: “Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”. Isso se deve, provavelmente, a ela ter sido incluída no “pacote” fornecido por uma consultoria ou por partido político.

Uma simples troca da conjunção “e” pela preposição “a” mudou totalmente o sentido do art. 210 da CF, que prevê “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais”. Isso aconteceu pelo menos nas LOs de Cantagalo (art. 270) e Duque de Caxias (art. 97). Paracambi cometeu equívoco parecido ao prever, no parágrafo único do art. 149, “o respeito, os valores culturais e artísticos locais”, quando o certo seria “o respeito aos valores”. Originalidade não faltou aos vereadores de Quatis que, ao copiarem o inciso II do art. 206: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, substituíram “a arte e o saber” por “a arte do saber”.

Cópias incompletas ou com omissões foram feitas por várias LOs. A de Santo Antônio de Pádua (art. 162, parágrafo único) e outras suprimiram o trecho final do parágrafo 1º do art. 213 da CF: “ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade”. A de São Fidélis subtraiu a pré-escola no inciso V do art. 29, que ficou reduzido a manter “programas de educação de ensino fundamental”. A de São João de Meriti esqueceu-se de indicar que a cooperação é com a União e o Estado no trecho: “manter, com cooperação técnica e financeira, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental” (inciso VI do art. 17).

A LO de Macaé é imprecisa no parágrafo 4º do art. 208, que prevê que os “programas suplementares de alimentação e assistência ao educando e à saúde, no ensino fundamental, serão financiados com recursos orçamentários”. A assistência não é “à saúde”, mas ao educando, e tais programas devem ser financiados com contribuições sociais (o salário-educação, por exemplo) e outros recursos orçamentários, o que significa que os 25% dos impostos destinados à educação não podem ser empregados com essa finalidade.

Na LO de São Francisco de Itabapoana, chama a atenção o art. 165, segundo o qual a educação tem como objetivo “o pleno desenvolvimento da pessoa *sem preparo* para o exercício da cidadania”, onde a CF diz “e *seu preparo*”.

Várias LOs se equivocaram na redação do artigo sobre a vinculação mínima de impostos para a educação. A de São Sebastião do Alto, por exemplo, prevê que o Município aplicará, anualmente, “nunca menos de 25% da receita resultante de impostos e das transferências recebidas do Estado e da União na manutenção e no desenvolvimento do ensino”. Há duas imprecisões aqui: primeiro, não se ressalva que nem todas as transferências recebidas do Estado e da União são contabilizadas nos 25% (por exemplo, os *royalties* de petróleo, o SUS); segundo, o texto não menciona especificamente impostos municipais, o que dá margem à interpretação de que não entram no cálculo.

No que se refere à destinação de recursos públicos para escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, a maioria das LOs seguiu a formulação dos incisos I e II do art. 213 da CF ou do art. 315 parágrafo único da CE. A CF requer que essas escolas “comprovem finalidade não lucrativa, apliquem seus excedentes financeiros em educação e assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao



Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades”. A CE estipula que poderão receber até 3% do percentual vinculado à educação “as escolas filantrópicas ou comunitárias comprovadamente sem fins lucrativos e que ofereçam ensino gratuito a todos que nelas estudam”. Entretanto, pelo menos duas LOs infringem as normas constitucionais: a de Nova Iguaçu substituiu o termo “educação” por “escolas particulares” no texto da CF (“apliquem seus excedentes financeiros em *educação*”); e a de Bom Jardim autoriza que “escolas particulares não comunitárias, não confessionais ou não filantrópicas” recebam recursos públicos em forma de bolsas de estudo.

As LOs de Santa Maria Madalena e Trajano de Moraes se confundiram nos números ao copiar o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da CF de 1988, que determina a vinculação por um período de dez anos de “pelo menos 50% dos 25%” da receita dos impostos para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental (no caso dos Estados e Municípios). Nessas LOs, fala-se de “pelo menos 25% dos 25%” (previstos no art. 212), o que representa metade do valor estipulado pela Constituição.

## CÓPIAS EQUIVOCADAS DA CONSTITUIÇÃO ESTADUAL

Um equívoco encontrado em todas as LOs, e que tem origem na CE, é a designação do ensino fundamental e do ensino médio como “1º grau” e “2º grau”, nomenclatura utilizada antes da Constituição Federal de 1988. Essa é uma falha imperdoável em legislação, pois pode levar o leitor desavisado a pensar que se trata de coisas distintas. Mais grave ainda é o uso da expressão “ensino primário”, anterior à Lei 5.692 de 1971 que criou o ensino de 1º e 2º graus.

Outro equívoco, também originário da CE, é o emprego de “carga” em lugar de “grade” na seguinte formulação, reproduzida por dezenas de LOs: “nas escolas do 2º segmento do 1º grau far-se-á obrigatória a inclusão de atividade de iniciação e práticas profissionais nas oficinas objetivando promover o respeito dos valores e do primado do trabalho, tendo em vista as características socioeconômicas e culturais e a *carga* curricular oficial”.

Entre os casos de cópias mal feitas da CE, mencione-se, por exemplo, a troca de “abastecimento alimentar” por “estabelecimento elementar” na transposição do *caput* do art. 254 (“a política agrícola dará prioridade à pequena produção e ao *abastecimento alimentar*, cabendo ao Poder Público instituir

programa de ensino agrícola associado ao ensino não formal e à educação para preservação do meio ambiente”). O mesmo erro aparece nas LOs de Itaocara, Maricá, São Sebastião do Alto e Santa Maria Madalena.

Já as LOs de Areal, Comendador Levy Gasparian, Japeri e Mendes trocaram “formulação” por “formação” ao copiar a alínea *a* do inciso VI do art. 307 da CE, que prevê “a participação da sociedade na *formulação* da política educacional e no acompanhamento de sua execução” (o que seria interessante, mas nunca foi cumprido pelo governo do Rio de Janeiro e, provavelmente, nem pelos municípios que preveem essa participação). No mesmo trecho, a LO de São Francisco de Itabapoana troca o termo “execução” por “educação” (art. 166, inciso VIII). E a LO de Itaboraí reduziu o texto citado a “*a participação de representantes de sua execução*”. Outro lapso da LO de Itaboraí está no art. 196 inciso XII, que prevê submeter os alunos matriculados na rede regular de ensino a “testes de desenvolvimento”, quando o correto seria “testes de acuidade visual e auditiva, a fim de detectar possíveis desvios de desenvolvimento”.

Algumas LOs erraram ao copiar a CE sem fazer as devidas adaptações para a esfera municipal. Por exemplo, o art. 169 da LO de Barra Mansa e o art. 197 da LO de Bom Jesus do Itabapoana se limitam a repetir o art. 315 da CE: “os recursos públicos *estaduais* destinados à educação serão dirigidos exclusivamente à rede pública de ensino” (no caso seriam recursos *municipais*). A LO de São João de Meriti prevê, no parágrafo único do art. 124, que o sistema municipal integrado de ensino será constituído pelos vários serviços educacionais desenvolvidos “no território fluminense”, quando o certo seria “no município de São João de Meriti” ou, mais precisamente, “sob a jurisdição da Prefeitura de São João de Meriti”, uma vez que as escolas estaduais localizadas no município não integram o sistema municipal de ensino. Equívoco semelhante foi cometido pela LO de Mesquita.

As LOs de Iguaba Grande, Niterói, Rio de Janeiro e Valença se referem à “*rede municipal* mais próxima da residência”, quando o certo seria “*escola municipal*”, conforme o parágrafo 4º do inciso XIII do art. 308 da CE. O inciso I do art. 236 da LO de Niterói, por exemplo, estipula que o atendimento aos portadores de deficiência assegurará a matrícula em escola da rede municipal mais próxima de sua residência, em turmas comuns.

Falhas elementares foram cometidas na transcrição do inciso XI do art. 338 da CE, que prevê “oficinas abrigadas enquanto os portadores de deficiência não possam integrar-se ao mercado de trabalho competitivo”. A LO de Quatis trocou “mercado” por “meio”, enquanto a de Cachoeiras refere-se a “oficinas obrigatórias” e a de Três Rios a “oficinas obrigadas”.

Clareza não foi o forte dos vereadores de Rio Claro na redação do parágrafo único do art. 179 da LO, que prevê que “os estabelecimentos de ensino público e privado deverão ser renovados, progressivamente, equipados materialmente e com recursos humanos qualificados”, copiado erroneamente do parágrafo único do art. 327 da CE onde se lê: “Nos estabelecimentos de ensino público e privado deverão ser reservados espaços para a prática de atividades físicas, equipados materialmente e com recursos humanos qualificados”.

O artigo referente à assistência à saúde dos educandos, prevista na CE, e reproduzida em várias LOs, encontra às vezes formulações descabidas, o que faz crer que não são apenas os educandos que necessitam dessa assistência, mas também os vereadores, pelo menos a oftalmológica e/ou redacional. Veja-se o caso de Mendes: o art. 170 da LO do município prevê “assistência à saúde dos educandos, no que se refere *ao tratamento médico-odontológico ou destes decorrentes*, independente da idade dos educandos” – o que não faz sentido. O correto seria, conforme o texto original da CE: “tratamento médico-odontológico e *atendimento aos portadores de problemas psicológicos ou destes decorrentes*”.

## **ERROS E FORMULAÇÕES PROVAVELMENTE COPIADAS DE MODELOS FORNECIDOS POR CONSULTORIAS OU PARTIDOS POLÍTICOS**

Vários erros e formulações comuns a muitas LOs indicam que, como não constavam da CF e da CE, foram provavelmente copiados de modelos fornecidos por consultorias legislativas ou partidos políticos. Minha hipótese baseia-se no fato de que um mesmo erro ou uma mesma formulação não constante da CF e da CE não se repetiria por acaso em tantas LOs. A seguir apresento alguns deles.

## QUADRO I

### ERROS COMUNS A MUITAS LOS

<p>1) Uso de “compreendida e” em vez de “compreendida a” Muitas LOs – por exemplo, as de Bom Jesus do Itabapoana, Cantagalo, Laje de Muriaé, Mendes, Natividade, Paraíba do Sul, Paraty, Quatis, Rio das Ostras, São João de Meriti – estipularam que o município aplicaria, anualmente, nunca menos de 25% da receita resultante de impostos, <i>compreendida</i> e proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino, quando o certo seria “compreendida a”.</p>
<p>2) Repetição de duas expressões com o mesmo sentido: “Nunca menos ... no mínimo”, quando o certo seria usar uma ou outra. Um exemplo é a LO de Itaguaí, que, no art. 27 I, estipula que “o Município aplicará, anualmente, nunca menos de 25%, no mínimo da receita resultante de impostos, <i>compreendida</i> a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino”. O mesmo equívoco consta das LOs de Nova Friburgo, Rio das Flores, São Fidélis, Trajano de Moraes e Valença e muitas outras.</p>
<p>3) Uso errado do sujeito na formulação: “O ensino do Município atuará prioritariamente no pré-escolar e no ensino fundamental”. O certo é: “O município atuará ...”. Esse equívoco é encontrado nas LOs de Cantagalo, Casimiro, Miracema, Natividade, Nova Iguaçu, Paraíba do Sul, Paraty, Quatis, São Pedro da Aldeia, Silva Jardim, Valença, Varre-Sai e outras.</p>
<p>4) “Compete ao Município manter, privativamente, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental”. O equívoco é a inclusão de “privativamente” (não previsto na CF e na CE), que dá a entender que só os Municípios podem manter tais programas. Ele se repete em 13 LOs: de Campos, Carmo, Comendador Levy Gasparian, Laje de Muriaé, Macaé, Maricá, Petrópolis, Rio Claro, Rio das Flores, Santa Maria Madalena, São Fidélis, Saquarema e Três Rios.</p>
<p>5) Uso de “princípios” em lugar de “dever” ou “garantia de”. Um exemplo é o art. 183 da LO de Areal, segundo o qual o ensino seria ministrado com base nos seguintes princípios: “VI – implantação de programas suplementares de alimentação, assistência à saúde e material didático escolar; VII – implantação de Sistema de passagem escolar, nos ônibus, para os alunos da rede oficial do Município; VIII – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”. Ora, tais incisos não são princípios. Equívocos semelhantes encontram-se nas LOs de Cordeiro, Comendador Levy Gasparian, Mendes, Natividade, Porciúncula e Vassouras.</p>
<p>6) Os vereadores de alguns municípios (Duas Barras, Miguel Pereira, Natividade, Quatis, Rio Claro, São Fidélis, Valença) parecem ter dificuldade com a consoante “d” em palavras que não sejam oxítonas, pois trocam “mandado” por “mandato” na elaboração das LOs.</p>

## QUADRO 2

### FORMULAÇÕES COMUNS A MUITAS LOS NÃO CONSTANTES DA CF E DA CE

<p>1) “O sistema de ensino municipal assegurará aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”. Essa formulação tem a particularidade de ser copiada do parágrafo 2º do art. 177 da CF de 1967, segundo o qual “Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”.</p>
--

(continua)

(continuação)

2) "O Município manterá o professorado municipal em nível econômico, social e moral à altura de suas funções". Formulação vaga e inócua encontrada em dezenas de LOs. Certamente, o professorado não foi nem é mantido em nível econômico (salários) à altura de suas funções. Não comentamos as expressões "nível social e moral" porque são muito vagas. Algumas poucas LOs procuram ser mais concretas, como a de Tanguá, que acrescenta, depois de "funções": "garantindo-lhe vencimentos no mínimo equivalentes aos de outras funções do âmbito municipal que exijam formação em grau semelhante".
3) "O calendário escolar municipal será flexível e adequado às peculiaridades climáticas e às condições sociais e econômicas dos alunos".
4) "Os currículos escolares serão adequados às peculiaridades do Município e valorizarão sua cultura e seu patrimônio histórico artístico, cultural e ambiental".
5) "Compete ao prefeito providenciar sobre o incremento do ensino". Formulação vaga e inócua.
6) "O Município promoverá formação de consciência sanitária individual nas primeiras idades, através do ensino primário". O autor esqueceu que a nomenclatura "ensino primário" deixou de existir em 1971, a partir da Lei 5.691, que criou o 1º e o 2º graus.
7) "A inspeção médica nos estabelecimentos de ensino municipal terá caráter obrigatório".
8) "O Município auxiliará, pelos meios ao seu alcance, as organizações beneficentes, culturais e amadoristas, nos termos da lei, sendo que as amadoristas e as colegiais terão prioridade no uso dos estádios, campos e instalações de prioridade do Município".
9) "O Município orientará e estimulará, por todos os meios, a educação física, que será obrigatória nos estabelecimentos municipais de ensino e nos particulares que recebem auxílio do Município". Segundo Catani e Oliveira (1993), essa formulação constaria de algumas LOs paulistas, o que indica que o mesmo modelo de consultoria foi vendido para outros estados.
10) "O Município constituir-se-á em agente socializador na formação da identidade cultural das novas gerações através da integração Educação/Cultura".
11) "O Município manterá obrigatoriamente em todas as escolas municipais que proporcionem ensino a partir da 5ª série uma biblioteca. Parágrafo Único – Toda escola que vier a ser construída pelo Município a partir da promulgação desta Lei Orgânica terá obrigatoriamente uma área destinada à biblioteca, independente do nível de ensino oferecido". As LOs de Araruama, Búzios, Cabo Frio, Carapebus, Iguaba Grande, Itaboraí, Niterói, Quissamã, Rio de Janeiro, São Francisco de Itabapoana têm formulação idêntica ou parecida.
12) "O Município deve manter e promover permanente adequação dos conteúdos dos currículos escolares da comunidade relacionados econômica e socialmente à pesca, a sua vivência, realidade e potencialidade pesqueira" (art. 264, inciso II da LO de Rio das Ostras). Formulação idêntica ou bastante semelhante é encontrada em várias LOs, como as de Arraial do Cabo, Quissamã, Niterói, Macaé, Cabo Frio e Cardoso Moreira, São Francisco de Itabapoana, Saquarema e São João da Barra.
13) "O Município fomentará as práticas desportivas, especialmente nas escolas a ele pertencentes".
14) "O órgão municipal de educação será dirigido por profissional de educação, cabendo-lhe a administração da política educacional do Município".
15) "A Secretaria Municipal de Educação publicará anualmente relatórios globalizando o trabalho realizado, bem como os resultados obtidos".

(continua)

(continuação)

16) "Eleição direta para o Corpo Administrativo com a participação da Comunidade Escolar". (art. 179 da LO de Casimiro de Abreu). Poucas LOs fazem referência ao "corpo administrativo", como Cardoso Moreira, Macaé, o que é muito peculiar, pois esse corpo inclui funcionários administrativos quando as eleições são apenas para a direção da escola.
17) "O ano letivo na rede municipal de ensino público terá, no mínimo, a duração fixada na legislação federal. Não serão considerados dias letivos do período mínimo a que tem direito o aluno aqueles em que não houver aula para a turma em que ele estiver matriculado". Poucas LOs têm essa formulação, contida na LO do Rio de Janeiro e copiada pelas LOs de Búzios, Carapebus e Guapimirim, que se emanciparam depois de 1990.
18) "As despesas provenientes da cessão de material ou de pessoal da Secretaria Municipal de Educação a outros setores da administração municipal não serão consideradas recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino público municipal previstos no caput deste artigo".

### CONTRIBUIÇÕES "ORIGINAIS": ERROS E CONTRADIÇÕES

Além de cópias incorretas da CF, CE ou até de modelos fornecidos por consultorias ou partidos políticos, os vereadores contribuíram com equívocos originais para suas LOs (Quadro 3). Somam-se aos erros, várias contradições internas. A LO de Piraí, por exemplo, estipula que compete ao município manter, sempre que possível, ensino de 2º grau e superior (art. 9º, inciso VII), contrária ao parágrafo 3º do art. 205 da LO, que veda a ampliação de sua oferta em níveis superiores de ensino, enquanto não atendida plenamente a demanda nos "níveis iniciais". A LO de Cardoso Moreira prevê, no art. 200, que o município não manterá escolas de 2º grau até que estejam atendidas todas as crianças de idade de até 14 anos, bem como não manterá nem subvencionará estabelecimentos de ensino superior. Entretanto, no art. 204, assegura ao servidor público, ativo ou inativo, bem como a seus filhos, bolsas de estudo integrais em cursos de nível superior, o que é uma forma de subvenção a estabelecimentos de ensino superior.

QUADRO 3  
ERROS INTRODUZIDOS PELOS VEREADORES

LO	Erro
Cabo Frio	Os vereadores fixaram um percentual de algo que é apenas potencial, não real, no parágrafo 3º do art. 220: "5% do <i>potencial</i> referido neste parágrafo serão destinados especificamente à educação especial".
Cachoeiras de Macacu	Previram que a gratuidade do ensino será prioritária (inciso I do art. 295), quando ela é obrigação da prefeitura.

(continua)

(continuação)

Engenheiro Paulo de Frontin	Não procederam corretamente no uso de "precedente" no art. 238: "São isentos de tarifas, nos serviços de transportes coletivos municipais, mediante a apresentação de documento de passe livre, a ser instituído pelo poder <i>precedente</i> ". O certo é "concedente".
Itaocara	O seu plano de educação pretendeu "erradicar o <i>alfabetismo</i> ", o que resultaria, se bem-sucedido, na universalização do analfabetismo!
Laje de Muriaé	Parecem acreditar que o racismo será eliminado simplesmente suprimindo-se a palavra da LO. Foi o que fizeram ao substituí-la por "regime" no art. 133, que prevê a "eliminação da todas as formas de <i>regime</i> e discriminação".
Macaé	Cunharam a expressão "padrões <i>comportáveis</i> da sociedade" (art. 187), quando provavelmente quiseram dizer "comportamentais", como nas LOs de Cordeiro, Santa Maria Madalena e Três Rios.
Macuco	Embora cursos precisem de recursos, estas duas palavras não devem ser confundidas, como aconteceu com o parágrafo 3º do art. 224: "O Município facilitará a implantação de <i>recursos</i> técnicos e profissionalizantes".
Magé	Introduziram, com a Emenda n. 13, de 13/8/97, o pré-escolar no ensino fundamental, no inciso I do art. 185, que passou a ter a seguinte formulação equivocada: "ensino fundamental obrigatório do Pré-escolar a 8ª série".
Mangaratiba	Transformaram "instituições" em "instalações" no inciso XII do art. 287: "eleições diretas [...] para direção das <i>instalações</i> de ensino mantidas pelo Poder Público, com a participação da comunidade escolar".
Natividade	Referem-se (art. 171) ao desenvolvimento infantil nos "espaços socioafetivos, linguísticos", quando o certo é "aspectos", não "espaços". A LO de Porciúncula cometeu erro idêntico. Quem copiou de quem?
Nilópolis	Cometeram vários equívocos no parágrafo 1º do art. 158, que prevê que a "União prestará assistência técnica e financeira ao Município para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e atendimento prioritário à escolaridade". O primeiro é que não cabe a uma Lei Orgânica estipular que a União prestará assistência ao município. O segundo é que o município só tem um sistema de ensino, não "sistemas de ensino". O terceiro é que não define a escolaridade.
Niterói	Em Niterói, Paracambi e Seropédica usaram "consonância" em vez de "colaboração". A LO de Niterói, por exemplo, prevê "a) provimento dos cargos de Diretores e Diretores Adjuntos das instituições educacionais [...] por eleições diretas, com a participação da comunidade escolar, conforme normas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação, em <i>consonância</i> com as entidades representativas dos segmentos integrantes da referida comunidade" (inciso V do art. 219).
Paracambi	No trecho: "Recensar periodicamente as crianças em idade escolar, com a finalidade de orientar a política de expansão da rede pública municipal e <i>superar</i> a demanda de novas matrículas", obviamente, o objetivo edílico era o verbo "suprir", e não "superar". Além disso, tal como os vereadores de Niterói, usaram "consonância" em lugar de "colaboração" no parágrafo único do art. 142: "Caberá ao Município, em consonância com o Estado e a União ...".

(continua)

(continuação)

Paraíba do Sul	Empregaram “conveniência” em vez de “convivência” no seu art. 165: “A educação, [...] visando o pleno desenvolvimento da pessoa, [...] qualificação para o trabalho e <i>conveniência</i> solidária a serviço de uma sociedade justa, fraterna, livre e soberana”. A CF prevê “convivência”.
Paraty	A difusão do saber médico a toda a população é prevista no inciso II do art. 160 da LO: “progressiva extensão obrigatoriedade e gratuidade do ensino médico”.
Quatis	Confundiram “locação” com “alocação”, como no inciso II do art. 200: “com o objetivo de acompanhar e fiscalizar a <i>locação</i> de recursos e o nível pedagógico da escola”.
Rio Bonito	Transformaram “anteprojeto” em “antiprojeto” (parágrafo único do art. 106). O art. 99, transcrito a seguir, ao omitir a vírgula depois de “cidadãos”, mudou totalmente o sentido, que passou a ser o de que o direito é só dos cidadãos sem preconceito, o que não deixa de ser um preconceito: “O ensino público, é direito de todos os cidadãos sem preconceito de origem, raça sexo, cor, idade, classe social, preferências políticas ou qualquer outras formas de discriminação”.
Rio Claro	Confundiram “repasso” com ‘passe’ e não primaram pela clareza no art. 209 da LO, segundo o qual o Município teria a obrigação de “prover de <i>repasso</i> escolar, nos transportes coletivos municipais, o ensino fundamental de sua competência”. Uma formulação mais apropriada seria: “É obrigação do Município fornecer passe aos alunos das escolas municipais de ensino fundamental para uso em transportes coletivos municipais”.
Rio das Flores	Criaram uma nova categoria de escolas, as “confeccionais”, em lugar de “concessionais”.
Santa Maria Madalena	Mudaram o sentido ao usar “peçam” em vez de “impeçam” no parágrafo I do art. 389: “Incentivar e fiscalizar a frequência às aulas adotando medidas que <i>peçam</i> a evasão escolar”. Não souberam copiar a CF no inciso XIX do art. 49 ao omitir a vírgula depois de “exceto” e usar “incompatibilidade” em vez de “compatibilidade”: “é vedada a acumulação remunerada de cargos públicos, exceto quando houver incompatibilidade de horário”.
São Fidélis	Empregaram “selar” em lugar de “zelar” no artigo que estipula que o Poder Público deve <i>zelar</i> , junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola, e empregaram “sede” em lugar de “rede” no artigo que obriga o Município a investir na expansão de sua <i>rede</i> na localidade.
São João da Barra	Não souberam copiar o modelo fornecido por consultoria ou partido político ao omitir “com” depois de “socialmente” e mencionar “vigência” em vez de “vivência” no art. 233, que prevê “adequação dos conteúdos dos currículos escolares das comunidades envolvidas econômica e socialmente a pesca, à sua <i>vigência</i> , realidade e potencialidade pesqueira”.
São João de Meriti	Várias LOs dão mais privilégios às escolas privadas do que as permitidas pela CF ou CE. Uma delas é a de São João de Meriti, que confundiu “obrigação” com “isenção” no parágrafo único do art. 129: “O valor das bolsas de estudos a que se refere este artigo poderá ser compensado com <i>obrigação</i> fiscal do estabelecimento de ensino”.

(continua)



(continuação)

Sapuçaia	Criaram um novo nível de ensino (o ensino fundamental de primeiro grau!) no parágrafo 2º do art. 7º da Lei Orgânica: "A História do Município deverá ser incluída no currículo escolar municipal para o ensino fundamental de primeiro grau".
Seropédica	Confundiram-se ao supor que primeiro grau é diferente de ensino fundamental, no item e do art. 138: "(e) educação ambiental, entre outras matérias, no currículo escolar do ensino pré-escolar, fundamental, do 1º e 2º graus e profissionalizante". Devem pensar que "consonância" significa o mesmo que "colaboração", pois o parágrafo único do art. 140 prevê o Município, "em consonância com o Estado e a União..." Erro idêntico ao da LO de Paracambi.
Varre-Sai	Empregaram "resseneamento" em vez de "recenseamento", "estipulará" em vez de "estimulará" e "estimação precoce" em vez de "estimulação". A mesma LO classificou ilegalmente as despesas com merenda como manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 235).

Essa ilegalidade (despesas no ensino superior) é cometida por várias outras LOs. Uma na forma de concessão de bolsas, como Araruama (art. 165), Campos (art. 55 das Disposições Transitórias), Casimiro de Abreu (art. 186), Macaé (art. 205), Porto Real (art. 199), Rio das Ostras (art. 196) e Santa Maria Madalena (art. 405). Outra (Angra dos Reis), na forma de cessão de terreno ou prédio para a implantação de ensino superior (art. 245).

Já a LO de Itaboraí prevê (art. 205 e 206) gasto com a Fundação Educacional Itaboraí, com dotação de 0,5% do orçamento. Situação parecida existe em Nova Friburgo, onde a prefeitura mantém uma faculdade de odontologia. Em Macaé, a LO garante um percentual para uma fundação privada, a Fundação Educacional Luiz Reid, sendo 50% destinados a abater o valor das mensalidades cobradas aos alunos (art. 208). As LOs de Itaguaí (art. 245) e Itaperuna preveem a criação de uma fundação de ensino superior. A LO de Itaocara atribui à prefeitura a tarefa de facilitar a instalação do curso de agronomia previsto no parágrafo 1º do art. 49 da Disposições Transitórias da CE.

Por sua vez, as LOs de Mangaratiba (art. 322), Paraty (art. 160), Porto Real (art. 199) e Teresópolis (art. 176, inciso VI) financiam o transporte de estudantes universitários. Tal gasto municipal no ensino superior seria ilegal porque a CF de 1988 determinou que a atuação prioritária dos municípios seria na educação pré-escolar (ampliada para educação infantil pela Emenda Constitucional 14, em 1996) e no ensino fundamental, e porque a LDB determinou que as prefeituras só poderiam atuar em níveis superiores ao ensino

fundamental, ou seja, no ensino médio e no superior, depois de atendida a demanda por educação infantil e ensino fundamental.

A contradição também está presente na LO de Tanguá. O art. 223 autoriza a privatização de modo bem amplo, ao permitir que a prefeitura faça convênios com empresas, entidades religiosas ou particulares e pessoas físicas para “atender a obrigação de garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito”. Porém, o parágrafo único restringe a destinação de verbas públicas para o ensino particular à concessão de bolsas. Já o art. 224 faz várias outras restrições: os recursos públicos só podem ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que não cobrem pagamento pelos serviços educacionais prestados e assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, confessional ou filantrópica ou ao Município, no caso de encerramento de suas atividades. É interessante que a mesma redação do art. 223 de Tanguá seja encontrada nas LOs de Japeri, Queimados e Petrópolis. Visto que as três primeiras são posteriores a 1990, é provável que o texto tenha sido copiado da LO de Petrópolis, que as precedeu.

Outra contradição de várias LOs é prever a exclusividade de recursos públicos para escolas públicas e, ao mesmo tempo, permitir ou prever que uma parte do percentual mínimo dos impostos poderá ou será destinado a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Algumas poucas (Santo Antônio de Pádua, Miracema, Quissamã) chegam a reservar uma parte do percentual para escolas cenicistas (Campanha Nacional das Escolas da Comunidade). É verdade que tal contradição tem origem na formulação equivocada do art. 315 parágrafo único da CE, que prevê essa exclusividade, mas permite que até 3% do percentual mínimo da CE se destine a essas escolas, desde que sejam comprovadamente sem fins lucrativos e ofereçam ensino gratuito a todos que nelas estudam – condições nem sempre seguidas pelos vereadores. Mais adiante, comento as diferenças na redação desse item nas LOs.

Uma contradição comum, encontrada, por exemplo, nas LOs de Angra dos Reis, Arraial do Cabo, Cachoeiras, Bom Jardim, Comendador Levy Gasparian e Duque de Caxias, é a previsão de o Município oferecer creches e pré-escolas e, ao mesmo tempo, incentivar empresas a manter as creches dos filhos de seus funcionários.

## CONTRIBUIÇÕES ORIGINAIS SEM ERROS

A maioria das LOs é apenas uma colcha de retalhos da CF, da CE e de modelos fornecidos por consultorias ou partidos políticos, porém, contém uma ou outra contribuição própria dos vereadores ou dos eleitores e de suas entidades, os quais supostamente representam. O grau de originalidade varia muito entre as LOs. Poucas são bastante originais, ou seja, contém muitos artigos incomuns, como as de Arraial, Barra Mansa, Carmo, Rio de Janeiro e Volta Redonda. A relação a seguir não pretende ser exaustiva de contribuições originais.

A “sensibilidade” social do discurso dos vereadores está presente na LO de São Gonçalo, que prevê a construção anual de no mínimo duas escolas para ensino de “primeiro grau” nos bairros mais distantes e carentes, dever não cumprido pela prefeitura até hoje, mais de 20 anos depois da promulgação da LO. Outra contribuição é o privilégio à mão de obra dos munícipes em obras e serviços realizados nas escolas, como é o caso das LOs de São João da Barra e de São Francisco de Itabapoana (este se desmembrou daquele), cujo art. 28 obriga a prefeitura a empregar profissionais do município para a confecção de carteiras escolares e a construção de escolas, desde que “os preços sejam economicamente viáveis e não haja problema de qualidade”.

Provavelmente com o objetivo de impedir ou pelo menos dificultar fraudes em obras nas escolas, a LO do Rio de Janeiro é a única a prever (art. 171) que o diretor da escola integrará a comissão de aceitação definitiva ou provisória das obras e serviços de reformas, ampliação, manutenção ou conservação da escola onde se realiza a obra ou serviço.

Embora a gratuidade seja um dos princípios declarados da educação pública, nada garante que seja cumprida pelos governos ou funcionários das escolas, como sugere a LO de Rio Bonito, a única que proíbe expressamente (art. 104) “a cobrança ou aceitação graciosa de todo e qualquer material escolar ou taxas aos pais e/ou responsáveis pelos estudantes, como condição que esses se matriculem em qualquer escola pública municipal”.

A de São Pedro da Aldeia é a única também a prever que a atividade escolar “desenvolverá estudo, pesquisa e experiência, objetivando, tanto quanto possível, adequar a prática à teoria” (parágrafo 2º do art. 176) e a habilitação de professores para atuação específica na área rural, adequando a escola às necessidades locais (parágrafo 4º do art. 176).

Uma definição menos genérica do princípio do padrão de qualidade aparece em algumas poucas LOs, uma delas a de Duque de Caxias, que prevê: a) convênios de assessoria do magistério municipal com as universidades públicas localizadas no Estado do Rio de Janeiro; b) intercâmbio com as associações de classe e as entidades de pesquisa do Estado; c) instalação de salas de leitura, salas de arte, quadra de esportes, teatro e/ou auditório em todas as unidades escolares; d) livros de atualização para os professores. A de Carmo prevê vários itens, um deles raro: a avaliação cooperativa periódica por órgão próprio do sistema educacional, pelo corpo docente, pelos alunos e pelos responsáveis. Aliás, essa é a única ou uma das poucas LOs a prever programas de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde também em creches e pré-escolas, não apenas no ensino fundamental, como previsto na CF, na CE e na maioria das LOs.

Com relação ao ensino religioso, a maioria das LOs reproduz o que prevê a CF, porém, algumas inovam. A de Magé (art. 175), por exemplo, estabelece que esse ensino será sem ônus para a prefeitura. É o caso também da LO de Araruama, que estipula (art. 163, parágrafo 1º) que ele será oferecido segundo as opções confessionais manifestadas por grupos que representem pelo menos um quinto do alunado da classe, e ministrado por orientadores religiosos designados pelas respectivas instituições, assegurando-se atividades alternativas para os demais alunos. As de Itaboraí (art. 200) e de Arraial do Cabo (art. 221, parágrafo 1º) preveem algo similar e, o que é raro, que os alunos e seus responsáveis serão informados do caráter facultativo da matrícula no ensino religioso e das atividades alternativas a esse ensino. As de Angra (art. 250) e Paraty (art. 162, parágrafo 3º) são as únicas a atribuírem ao ensino religioso a função de fazer a inimaginável síntese entre ciência, cultura e fé. A participação ou interferência de autoridades religiosas no credenciamento de professores não é comum e está prevista em várias LOs, como as de Cambuci e São José de Ubá.

Na questão do livro didático, a LO de Campos inova ao estabelecer: "A linha de livros adotada para cada série, no ensino municipal de primeiro e segundo grau, de comum acordo entre o professorado e a supervisão, com o referendo do titular da Secretaria Municipal de Educação, terá validade por três anos subsequentes, ficando abolido o caderno de atividades". (art. 219). A preocupação com a duração do material didático é demonstrada por outras

LOs: a de Petrópolis define que seja usado por um período mínimo de quatro anos (art. 148, parágrafo 2º); a de Carmo determina a adoção de livros didáticos não consumíveis e o reaproveitamento deles (art. 207). e a de Belford Roxo (art. 172 parágrafo 2º) prevê que eles tenham a validade mínima de três anos.

Raríssima é a preocupação com a alfabetização do idoso, só constando das LOs de Búzios e Carapebus.

Os vereadores de Saquarema foram os únicos a demonstrar sensibilidade com a escolarização de trabalhadores ao obrigar as empresas a reduzir a jornada em até duas horas, sem prejuízo salarial, para esse fim. No entanto, dois anos depois de promulgada a LO, essa sensibilidade desapareceu, com a revogação do inciso do art. 173 que previa isso.

Quanto à valorização dos profissionais da educação, a maioria das LOs copiou a CF, mas algumas introduziram aspectos novos. A de Niterói (art. 219) prevê que o piso salarial nunca seja inferior ao do Estado, na suposição de que este seja digno de referência positiva, o que foi desmentido nos últimos 20 anos, quando a remuneração de muitos municípios superou a do Estado. A de Sumidouro demonstra preocupação semelhante. Pelo menos duas LOs tratam da lotação do profissional da educação. A de Barra Mansa prevê, no art. 33 das Disposições Transitórias, que o Município cuidará para que ele seja lotado nas escolas mais próximas de sua residência. A de Macuco (art. 229) estipula que o professor escolherá as turmas e as escolas com base no seu tempo de serviço e habilitação específica. Quanto ao direito de greve dos professores, a LO de São Pedro da Aldeia é a única que prevê o direito dos educandos de receberem, durante o período em que durar a paralisação, todo o material didático e apostilas correspondentes às matérias e as aulas que deixarem de ser ministradas (art. 12 das Disposições Gerais e Transitórias).

A sensibilidade para a relação entre educação e cultura só é manifestada na LO de Nova Iguaçu e seguida por Belford Roxo, depois de seu desmembramento na década de 1990. Essa relação seria promovida por agentes de cultura que exerceriam várias funções de integração com a escola, sem se confundirem com o professor de educação artística (art. 172 e 173). Essas duas LOs e a de Japeri (também desmembrada de Nova Iguaçu) contêm um artigo encontrado apenas nelas, que prevê a “inclusão no ensino médio de conteúdo sobre as lutas das mulheres, resgatando a história da mulher na sociedade” – inclusão

difícilmente cumprida pelo simples fato de a prefeitura não ser obrigada a atuar no ensino médio.

Várias LOs copiaram a CE ao prever o estabelecimento progressivo do turno único, mas a de Miguel Pereira foi uma das raras a estipular um prazo (cinco anos) para a ampliação da carga horária para oito horas diárias, ou 40 horas semanais. No entanto, ao que parece, esse prazo não chegou a ser cumprido.

O risco de submissão da entidade de estudantes aos interesses do prefeito está implícito no art. 159 da LO de Petrópolis, que prevê subvenção da prefeitura à Associação Petropolitana de Estudantes, que poderia se tornar, com isso, mera correia de transmissão dos interesses do alcaide, como tem acontecido com muitas entidades estudantis.

Na determinação do percentual mínimo dos impostos, a criatividade e sensibilidade edíficas em alguns municípios fixaram, muito provavelmente por pressão e/ou influência de entidades educacionais, sobretudo sindicatos de professores, percentuais maiores do que os 25% estabelecidos pela CF. Entretanto, este idílio desapareceu ao longo da década de 1990, e os percentuais foram reduzidos para o mínimo de 25%, por motivo que, certamente, não foi o atendimento pleno e satisfatório das necessidades educacionais da população dos municípios em questão.

Previam percentuais maiores, na sua origem, depois diminuídos para 25%, as LOs de Casimiro (30%), Cabo Frio (35%), Itaocara (30%), Itaperuna (28%), Macaé (35%), Magé (30%), Mangaratiba (35%), Petrópolis (35%), São Gonçalo (35%), São Pedro da Aldeia (35%) e Saquarema (30%). Em Duque de Caxias, o percentual inicial foi alterado de “pelo menos 35%” para “até 35%”, o que, em tese, permite ao prefeito aplicar qualquer percentual inferior a 35% – uma formulação inédita para a vinculação de impostos para a educação. A propósito do “pelo menos”, a LO de Niterói foi bastante parcimoniosa, sendo a única a omitir tal expressão. O prefeito do Rio de Janeiro chegou a recorrer à Justiça, alegando a inconstitucionalidade dos 35% estipulados pela LO, e depois de conseguir uma liminar favorável, em julho de 1999, passou considerar apenas os 25% da CF. Entre as poucas LOs que mantiveram percentuais mínimos maiores que 25% estão as de Arraial (30%), Barra Mansa (30%), Cachoeiras de Macacu (35%), Maricá (30%), Porto Real (30%), Quatis (30%), Resende (35%), Volta Redonda (30%) e Teresópolis (30%).

Algumas LOs se inspiraram no parágrafo único do art. 315 da CE, que prevê a possibilidade de destinação de até 3% do percentual mínimo para escolas filantrópicas ou comunitárias comprovadamente sem fins lucrativos e que ofereçam ensino gratuito a todos que nelas estudam. É o caso de Cantagalo, Itaocara, Maricá, Mangaratiba, Mendes, Paraty, Piraí, São João de Meriti e Três Rios, com a diferença de que Cantagalo fixou um percentual máximo maior (6%) e Piraí, um menor (2%). A de Maricá reduziu, em 1992, o percentual para 2%, mas mantendo a inconstitucionalidade de destinar tais recursos para entidades esportivas.

As LOs de Bom Jardim, Cordeiro, Macuco, Magé, Quissamã e Santa Maria Madalena foram além, ao tornar obrigatória, e não mais opcional, a destinação de recursos públicos para escolas confessionais, filantrópicas e comunitárias. Por exemplo, LO de Cordeiro (seguida por Macuco, depois de seu desmembramento) prevê que 30% do percentual mínimo (27%) dos impostos vinculados à educação, ou seja, 8,1%, “serão aplicados” conforme o art. 213 da CF, a saber, nessas escolas. O mesmo fizeram as LOs de Bom Jardim, Magé e Santa Maria Madalena, embora o percentual (10%) não seja tão generoso quanto o de Cordeiro e Macuco (30%), o que significaria 3% em Magé (antes de o percentual mínimo ser reduzido de 30% para 25%), 3,5% em Bom Jardim (cuja LO estipula o percentual mínimo de 35%) e 2,5% em Santa Maria Madalena. A de Quissamã prevê o mesmo percentual de 10%, porém, restrito a um colégio cenicista, também privilegiado em outras LOs, como as de Miracema (“*não menos*” de 4%!) e Santo Antônio de Pádua (até 3%). Bastante generosa foi também a LO de Bom Jesus de Itabapoana com as filantrópicas ou comunitárias “comprovadamente sem fins lucrativos”, destinando a elas “no mínimo” 3% do percentual vinculado, e não o máximo de 3% fixado na CE.

Os vereadores de Petrópolis favoreceram instituições privadas ao estipular que a prefeitura poderia fornecer professores a escolas conveniadas ou alocar a verba necessária para o pagamento de professores da própria escola conveniada (parágrafo 1º do art. 157). Já a LO de Itatiaia prevê (art. 185) a possibilidade de se destinar até 5% dos 25% (ou seja, 1,25% dos impostos) a bolsas de estudo, supostamente em escolas particulares, não especificando se seriam confessionais, filantrópicas ou comunitárias.

A preocupação de evitar que a burocracia abocanhe uma grande fatia da verba levou os vereadores de Arraial do Cabo e Cachoeiras de Macacu a fixarem um percentual máximo a ser gasto com ela. A LO de Arraial determinou que a Secretaria de Educação e seus órgãos burocráticos não poderiam consumir mais do que 5% das verbas da educação, e a de Cachoeiras estipulou 10%.

Na elaboração do orçamento da educação, a LO de Volta Redonda foi talvez a única a prever a participação de todos os segmentos sociais envolvidos no processo educacional, porém, o prefeito entrou com recurso junto ao Tribunal de Justiça, que, em 1995, declarou o artigo inconstitucional. A LO de Resende é a única que prevê verba específica para cada escola, disposição seguida pela LO de Porto Real, depois de seu desmembramento.

Por último, a LO de São Gonçalo venceu o campeonato com o artigo que mais mudou (três vezes) desde a promulgação em 1990. O art. 175 original previa eleições diretas dos diretores, alterado, em 1993, para escolha pelo prefeito, modificado, em 1998, para eleições diretas, e, finalmente, alterado, em 2002, para escolha pelo prefeito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas constatações indicam claramente:

- a. o baixíssimo grau de exercício concreto da autonomia municipal numa perspectiva democrática, que, embora reivindicada e proclamada por adeptos das virtudes municipais (os defensores da municipalização do ensino, por exemplo), é muitas vezes meramente formal, não apenas porque a União e os estados têm poder muito maior, mas também porque as autoridades municipais não têm competência e/ou interesse nesta autonomia, que só é reivindicada ou enfatizada em questões específicas (por exemplo, a descentralização dos recursos financeiros dos estados e da União ou a incapacidade de as prefeituras pagarem o piso nacional do magistério), não quando a participação da sociedade nas questões municipais – uma delas a elaboração da legislação municipal – está em questão.
- b. a pouca ou nenhuma utilidade social e/ou legislativa dos vereadores, pois se limitaram a copiar, muitas vezes de modo incompetente, as



disposições educacionais da CF e a CE e modelos fornecidos por consultoria ou partido político.

- c. a nula ou insignificante influência dos profissionais da educação nas LOs, o que pode ser devido a: (1) pouco ou nenhum interesse, organização e participação; (2) descrença no poder da legislação de mudar para melhor a educação; (3) dificuldades criadas pelos vereadores e a burocracia das câmaras municipais para a participação da sociedade e dos profissionais na elaboração das LOs. Provavelmente, todos esses fatores se combinaram e ainda se combinam para explicar a escassa influência dos profissionais da educação nas LOs e na elaboração da legislação educacional.

Por fim, parece razoável supor que, se as disposições educacionais continham tantos equívocos e erros, o mesmo deve ocorrer no restante das LOs. Por isso, os vereadores poderão tomar a iniciativa de proceder à revisão de tais equívocos e, também, aproveitando a oportunidade, à atualização das LOs, para levar em conta as modificações introduzidas na Constituição Federal desde 1988 e nas legislações federal e estadual com incidência nas atribuições dos municípios. No caso das disposições educacionais das LOs, várias estão desatualizadas em razão dessas modificações. Por exemplo, a CF de 1988 previa que os municípios atuariam prioritariamente no ensino fundamental e no pré-escolar, atuação ampliada para a educação infantil pela Emenda Constitucional 14, de 1996.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOAVENTURA, E. M. A Educação nas leis orgânicas dos municípios baianos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Políticas municipais de educação*. Salvador: UFBA/Fundação Clemente Mariani, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: fev. 2008.

BRASIL. *Emenda constitucional n. 14*, de 12 set. 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da CF e dá nova redação ao art. 60 do ADCT (cria o Fundef). Brasília: Presidência da República. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: out. 2005.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: out. 2005.

BRASIL. *Lei n. 9.424*, de 24 dez. 1996. Dispõe sobre o Fundef e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: out. 2005.

CATANI, A.; OLIVEIRA, R. P. Leis orgânicas e educação em 20 municípios paulistas. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v.19, n.2, p.257-274, jul./dez. 1993.

DAMASCENO, A.; CORREA, P. O Financiamento da educação nas leis orgânicas municipais paraenses. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 19., 1996, Caxambu. *Anais...* São Paulo: Anped, 1996. disquete (GT Estado e Política Educacional no Brasil: Comunicação)

RIO DE JANEIRO (Estado). *Constituição do Estado do Rio de Janeiro de 1989*: texto atualizado. 3. ed. Niterói: Imprensa Oficial, 2001.

\_\_\_\_\_. *Leis orgânicas dos 92 municípios fluminenses*. Disponível em: <<http://www.tce.rj.gov.br>>. Acesso em: fev. 2008.

SANDANO, W. *Lei orgânica municipal de 1990: educação e cidadania em Sorocaba*. 1997. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. de. *Política, gestão e financiamento de sistemas municipais públicos de educação no Brasil: bibliografia analítica (1996-2002)*. Niterói: Intertexto; São Paulo: Xamã, 2005.

Recebido em: setembro 2009

Aprovado para publicação em: junho 2010

# A NECESSÁRIA SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA NO DEBATE SÉRIES-CICLOS NA ESCOLA OBRIGATÓRIA

**CLAUDIA DE OLIVEIRA FERNANDES**

Professora adjunta da Escola de Educação e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
coff@uol.com.br

## RESUMO

*A organização da escola e a cultura escolar são abordadas na sua relação com a implantação dos ciclos, em especial, nas escolas públicas. Tal relação é construída para consubstanciar a afirmação de que é necessário superar a dicotomia estabelecida no discurso tanto de professores, quanto de formuladores de políticas ou até mesmo de políticos e da população em geral, no que tange à qualidade da educação escolar, em relação à organização da escola em séries ou em ciclos. O objetivo do estudo é apontar para a necessidade de romper essa dicotomia, muitas vezes presente no debate séries/ciclos, e argumentar a favor de sua superação para a construção de uma escola mais democrática e para todos.*

**DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – POLÍTICA EDUCACIONAL – REPETÊNCIA**

## ABSTRACT

*OVERCOMING THE DICHOTOMY IN RETENTION-PROMOTION DEBATE ON COMPULSORY SCHOOL. The organization of schooling and the school culture are discussed in relation to the introduction of social promotion by learning cycles, particularly in public school systems. This relationship is constructed to substantiate the statement that is necessary to overcome the dichotomy established on the discourse of teachers, policy-makers and even politicians, as well as general population, on the quality of education, as far as regards the organization of the school into grades or learning cycles with social promotion. This study aims to indicate the need to eliminate the dichotomy which is often present in this issue, and to argue in favor of overcoming it in order to build more democratic school for all and for everyone.*

**DEMOCRATIZATION OF EDUCATION – HISTORY OF EDUCATION – EDUCATIONAL POLICIES – GRADE REPETITION**

O texto está estruturado da seguinte forma: inicialmente se chama a atenção para a organização da escola seriada, sua história e cultura e os elementos que se relacionam e influenciam a reorganização da escola em ciclos. Em segundo lugar, o texto problematiza a implantação dos ciclos no cotidiano da escola, no sentido de seu encontro com a cultura da escola seriada e com o *habitus* dos agentes do campo educacional. Por fim, são apresentadas argumentações a favor da qualidade da educação escolar, cujas fronteiras estão para além da forma como se organiza a escolaridade, seja em séries, seja em ciclos.

Diversas têm sido as experiências no Brasil que tentam reverter o quadro de fracasso escolar que tem como uma de suas causas os altos índices de reprovação e evasão nas escolas. Projetos político-pedagógicos de redes de ensino que instituem experiências que buscam romper com a reprovação de alunos ao longo do ensino fundamental, como sistemas de promoção automática e progressão continuada, têm sido mais constantes e provocado bastante polêmica entre educadores e a sociedade em geral. O sistema seriado conjugado às sucessivas reprovações propicia a evasão escolar e a distorção idade/série, aspectos que comprometem o sistema educativo como um todo, seja do ponto de vista pedagógico, social e/ou econômico. Tais aspectos, que majoritariamente têm sido combatidos com políticas de promoção automática, mais recentemente, também têm sido tratados pela implantação do sistema de ciclos. Justifica-se que a estruturação da escolaridade em séries concorre para o fracasso sob o argumento de que a aprendizagem ocorre de forma diferenciada e em tempos distintos entre os sujeitos. Consideradas todas essas questões e comungando com a concepção de que a aprendizagem se dá de forma singular em cada sujeito, chamo a atenção para o fato de que nem a avaliação com suas práticas e formas de normatização, nem a seriação podem, sozinhas, ser tomadas como as causas do fracasso escolar. Em contrapartida, o ciclo também não pode ser tomado como a redenção para o fracasso – como muitas políticas educacionais sustentam. A concepção de escola que temos hoje deve, em seu conjunto, ser analisada e, talvez, assim, diante de mudanças estruturais, possamos reverter o quadro de fracasso escolar, entendido neste trabalho principalmente como a falta de cumprimento da escola com sua função social.

Conhecer como ocorreu a formação/organização da escola seriada é importante para entender os limites e as possibilidades da implementação dos

ciclos na escola atual. É também de igual importância compreender a forma pela qual a cultura ou as culturas da escola influenciam de forma significativa qualquer proposta de mudança em suas práticas e organização. História e cultura devem ser consideradas em suas interfaces.

## ELEMENTOS CONCEITUAIS PARA AVANÇAR NO DEBATE SÉRIES/CICLOS

A história da organização escolar não se deu de forma linear e evolutiva. Enguita (1989, p.127-128) afirma que a história da educação, no que tange à organização das instituições escolares, “é uma sucessão de revoluções e contrarrevoluções”. Para ele, não se pode entender as “escolas” pós-revolução industrial como uma consequência de um *continuum* das “escolas”, “academias”, “pedagogos” da Grécia. O caráter não linear da história da educação se faz importante para situar a história dos sistemas escolares e dos processos de escolarização, entendendo-os como produtos culturais, sociais e até mesmo econômicos e políticos da cada época.

Situa-se escolarização, nesse texto, no sentido empregado por Hamilton:

...é socialmente visível; produz aprendizagem que, por sua vez, foi moldada por modos de ensino formalizados e institucionalizados. [...] Há fundamentos para reivindicar a existência de “escolarização” sempre que haja evidência, entre outras coisas, de pessoal educacional distintivo (por exemplo, “professores”), instrumentos educacionais distintivos (por exemplo, “livros-textos”) e instalações educacionais distintivas (por exemplo, “escolas”). (1992, p.14-15)

No decorrer dos séculos XVIII e XIX, os sistemas escolarizados passaram a ter a importante função de ajudar a manter e mesmo criar configurações específicas do mercado de trabalho, mediante processos de regulação pedagógica e estrutural (Hamilton, 1992). Diferentemente de outras épocas, a escola passou a ser utilizada como um espaço/tempo de formação de uma subjetividade disciplinada para o trabalho na sociedade industrial capitalista. Ainda, segundo Hamilton, em meados do século XIX nos EUA, os processos de

escolarização se relacionavam a uma forma de ensino de classe conhecida como “recitação”. Na “recitação” de classe “simultânea” os alunos eram agrupados dentro de estruturas hierárquicas da escola “seriada” ou “unificada”. Podemos afirmar, com base nos estudos de Hamilton, que a origem das classes seriadas está na base da escola de massa.

Fernández Enguita (1989, p.116) também se refere à escola seriada quando diz que “a escola mútua<sup>1</sup> havia mostrado ser capaz de ensinar o mesmo em menos tempo ou muito mais no mesmo tempo, e com maior economia de professores. Entretanto, o tempo veio a ser, não a variável dependente, mas a independente”.

Tanto o método da recitação quanto o simultâneo partem de uma lógica de organização do tempo e do espaço da sala de aula adequada ao contexto da época, cuja industrialização fazia que os colégios, já com sua função social voltada para a certificação dos estudantes para o ingresso no mercado de trabalho, preparassem os estudantes num tempo adequado para sua entrada no mercado e também para a aprendizagem da disciplina e da ordem.

Essa função de regulação da ordem, de modelação dos estudantes, constituiu a matriz dos elementos de uma gestão de escola, cuja lógica se organizou a partir de um tempo e espaço bem definidos, lineares, quase imutáveis. Um tempo monocrônico, ou seja, um tempo que preconiza a realização de uma atividade de cada vez, em progressão linear. De acordo com Pinto,

...passa a ser o horário, e o completar o horário, aquilo que tem prioridade. [...] A conclusão da tarefa é o que conta. Verifica-se por isso uma grande ênfase na programação rigorosa, permitindo criar um programa meticuloso, por exemplo, que possibilite a seriação daquilo que é urgente e daquilo que pode ficar para depois. (2001, p.22)

O tempo passa a ser uma variável independente, como afirmou Enguita, e não dependente dos sujeitos, de suas necessidades ou interesses e seu conhecimento.

---

1. O que o autor chama de escola mútua diz respeito aos “métodos mútuo e simultâneo” de exposição, na França, em princípios do século XIX.

Chamamos a atenção para os vários nomes atribuídos à escola seriada: escola “mútua”, “unificada”, de “classes simultâneas” ou de “recitação” e, por fim, “de massa”<sup>2</sup>. Todas essas maneiras de referência à escola seriada apontam a lógica com a qual a nossa escola atual foi originada. Muitas mudanças ocorreram ainda no século XIX e ao longo do século XX com a escola seriada. Outras variações e tentativas de organização e gestão escolar tentaram romper com a lógica de uma escola de massa, como, por exemplo, as escolas operárias, as escolas anarquistas, as escolas do povo, a conhecida Summer Hill, dentre outras. No entanto, a escolarização que predominou, que se universalizou, foi a escolarização de massa, com uma organização seriada do tempo, do espaço e do conhecimento escolar.

No Brasil, a escolarização de massa, no sentido aqui empregado, começa a se institucionalizar ainda na primeira metade do século XIX com a laicização do ensino e a separação da Igreja e do Estado quanto à instrução. Também nessa época, as escolas protestantes passam a se expandir. No entanto, em 1882, segundo Perin e Laplane, a escola primária obrigatória, gratuita e leiga, berço fértil para a escolarização de massa, ainda era, na visão de Rui Barbosa, um sonho. Perin e Laplane (2002) afirmam que até o início do século XX, no Brasil, o processo de criação de uma escola de instrução pública era solicitado por um professor titulado ou não, ou por um grupo de moradores de uma comunidade após a certificação de que havia um número suficiente de alunos para se abrir uma escola com uma única classe: eram suficientes, em média, 45 alunos. O Estado deveria fiscalizar, remunerar o professor, pagar o aluguel do local de funcionamento e fornecer material didático e mobiliário. Um professor dava aulas numa mesma turma para “classes” diferentes e ele mesmo organizava os grupos de alunos e os conteúdos de acordo com o ritmo de aprendizagem dos estudantes. A passagem de uma classe para outra poderia ocorrer em qualquer época do ano, de acordo com avaliação feita pelo professor. No entanto,

...novas metodologias começaram a ser divulgadas e os serviços de inspeção escolar passaram a atuar como serviços de orientação pedagógica. Os ares de

---

2. Refiro-me à educação de massa no sentido do ensino voltado para as grandes plateias, de forma unificada, num mesmo tempo e espaço.

modernidade tinham chegado à escola e as novas regras capitalistas sinalizavam para a necessidade de formação de um novo trabalhador. Os grupos escolares representavam, então, a superação do atraso, enquanto que a produção das escolas isoladas simbolizava um passado que deveria ser ultrapassado. Foi adotado, então, o regime de seriação, uma vez que a escola brasileira não era seriada em sua origem. (Perin, Laplane, 2002, p.5)

Analisando-se do ponto de vista histórico-social, há, portanto, uma lógica que foi sendo construída com base na organização da escola seriada, fruto de uma construção histórica, que se expressa hoje pelas ações e pelos *habitus* dos agentes do campo educacional, ou seja, dos professores, supervisores, educadores em geral.

Bourdieu (1997) corresponde o que acontece em um campo ao *habitus* dos agentes que se inter-relacionam em seu interior. Estando o *habitus* relacionado ao conceito de campo, podemos entender que funcione como um princípio que organiza, dá sentido e conforma as práticas dos agentes no interior dos campos e que, portanto, o *habitus* tanto diz respeito às práticas individuais quanto coletivas.

Sendo uma disposição interna e estruturada no social, o *habitus* se constitui no coletivo, ao mesmo tempo em que conserva as realidades individuais, pois a realização de tarefas diferenciadas é possível graças às transferências de esquemas construídos pelos agentes.

No campo educacional, podemos considerar que os professores incorporam certas disposições que conformam suas práticas a partir de uma lógica de funcionamento do trabalho escolar, bem como têm suas ações legitimadas socialmente. Para Bourdieu (1998), as práticas, conformadas através dos tempos, distintivas, naturalizam e legitimam as posições sociais que agentes ocupam nos diferentes campos.

No âmbito deste estudo, consideramos que a cultura da escola seriada se expressa no *habitus* dos agentes envolvidos no processo, no caso os docentes<sup>3</sup>, mas também alunos e todos aqueles que passaram por processo de escolarização. Sendo o *habitus* constituído no passado, mas orientado para uma

---

3. Por docentes refiro-me aos professores, especialistas e direção: agentes que têm um envolvimento direto com o trabalho pedagógico da escola e com a sala de aula.



ação no presente, este foi, portanto, constituído na vivência de uma escola que organiza seus tempos e espaços, seu currículo e avaliação com fundamento em uma lógica seriada, linear, cuja construção permanece até hoje. A proposta de reorganização dos tempos e espaços, de currículos e práticas avaliativas abala o *habitus* dos agentes e a cultura e lógica de funcionamento da escola. Entretanto, o *habitus*, ao ser um sistema em constante reformulação, não pode ser entendido apenas como algo sedimentado e imutável; é também um sistema de disposição construído continuamente e sujeito constantemente a novas experiências e aos estímulos conjunturais de um campo.

Da mesma forma que foi construída uma lógica que se esteia em uma cultura escolar seriada, a qual forneceu elementos para a constituição de uma disposição incorporada com base nessa própria cultura, pode-se imaginar que o *habitus* dos agentes possa transformar-se à medida que novas práticas incorporem-se à cultura da escola, instituindo uma nova lógica para a ordenação dos tempos e espaços escolares, para os conteúdos e seus tratamentos didáticos, como também para suas respectivas práticas avaliativas.

Uma outra via de análise do encontro entre escola seriada e escola de ciclos, complementar à anterior, entende a organização da escolaridade<sup>4</sup> como um elemento constitutivo da cultura institucional, compreendendo cultura institucional no sentido empregado por Pérez Gómez:

O conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar. (2001, p.131)

Para o autor, a cultura institucional é construída pela relação entre os aspectos macro e micro, isto é, a cultura institucional se dá na interação das políticas educacionais e a vida na instituição escolar, com destaque para a organização da instituição escolar, a cultura dos docentes e o seu desenvolvimento

---

4. Escolaridade: conjunto de anos a que os estudantes estão sujeitos ao longo de sua vida escolar.

profissional. Para Pérez Gómez (1994) a cultura escolar se define mediante os papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social.

Em Nóvoa (1995), a cultura organizacional é compreendida nas suas dimensões interna e externa, ou seja, tem uma configuração interna como também elementos que se estabelecem pela relação com a comunidade. Os elementos internos da cultura da organização são classificados pelo autor como visíveis e invisíveis. Estes últimos poderiam ser relacionados ao currículo oculto da escola e se constituem nos valores, crenças e ideologias presentes na instituição. Quanto aos elementos visíveis, o autor assim os subdivide: manifestações verbais e conceituais (fins e objetivos, currículo, linguagem, metáforas, “histórias”, “heróis”, estruturas etc.); manifestações visuais e simbólicas (arquitetura e equipamentos, artefatos e logotipo, lemas e divisas, uniformes, imagem exterior etc.) e manifestações comportamentais (rituais, cerimônias, ensino e aprendizagem, normas e regulamentos, procedimentos operacionais etc.).

Embora Forquin (1993) trabalhe com o conceito de *cultura da escola* e Gimeno Sacristán (1996) trabalhe com o conceito de *cultura escolar* e apresentem algumas distinções em suas definições, ambos utilizam o conceito de cultura baseado nos aportes da Antropologia para explicar o que se passa no interior da escola, em seu cotidiano. Consideram a cultura como um elemento estruturante do cotidiano de um grupo social, expressando seu modo de agir, de relacionar-se, seus hábitos, crenças, valores etc. Gimeno Sacristán (1996) entende que a cultura escolar se revela pela “cultura vivida” nas salas de aula, confundindo-se com o currículo real. Para o autor (1996, p.34), a “cultura escolar é uma caracterização, ou melhor, uma reconstrução da cultura, feita em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento e organização”.

Forquin (1993, p.167) faz uma distinção entre cultura escolar e cultura da escola. Esta última se define no âmbito da escola, compreendida como “um ‘mundo social’, que tem suas características e vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário. Seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”. Já a cultura escolar representa o “conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma

transmissão deliberada no contexto das escolas". O autor assinala que o tempo escolar, definido por ele como a divisão dos conteúdos e objetivos em séries, e estes redivididos em programações anuais, bimestrais, semestrais, e, ainda, o tempo organizado no planejamento das aulas, marca os saberes escolares tanto quanto os manuais e materiais didáticos, as notas e o controle da aprendizagem. A necessidade de didatização gera traços característicos dos saberes escolares: divisão formal dos conteúdos em capítulos, lições, resumos, sínteses etc. e para o autor "essas marcas caracterizam o produto escolar" (p.34). Dessa forma, para Forquin, o tempo escolar faz parte da cultura escolar, e finda por se inscrever na cultura da escola. Os elementos da cultura escolar estão inseridos em contextos e processos sócio-históricos específicos. A cultura da escola está inscrita nas rotinas, nos ritmos e ritos, na linguagem, no imaginário, nos modos de regulação ou transgressão e pode ser analisada tendo em vista duas dimensões para esse estudo: a dimensão das políticas, da história da escola e de seu funcionamento e a dimensão do cotidiano da escola. A cultura da escola expressa características universais, o que faz que a instituição escolar seja reconhecida como tal em qualquer lugar do mundo; mas também expressa características próprias, em razão de seus tempos e espaços, seus ritos, de seus agentes, dos valores atribuídos à escola pela sociedade em cujo contexto está inserida, que fazem que a cultura da escola expresse a singularidade de cada estabelecimento escolar.

Nessa perspectiva, a organização da escolaridade é, portanto, um produto da cultura da escola que define a organização dos tempos e espaços escolares marcados culturalmente, mas também social e historicamente, uma vez que não podem ser desconsideradas as inter-relações entre cultura, ideologia, política e economia. Nesse sentido, a implantação de um sistema de organização da escolaridade diferente da escola seriada há de considerar que as mudanças propostas interpelam os elementos da cultura da escola e que, portanto, podem não alterar a lógica do seu funcionamento, ou não modificar concepções em curto prazo. Propostas que rompem com a seriação, se não considerarem as culturas da escola bem como as culturas escolares, podem gerar alterações superficiais, incapazes de alterar a lógica da organização do trabalho escolar e mais, gerar conflitos e tensões no interior das escolas, conforme já apontaram alguns estudos (Fernandes, 2003).

Entendemos que compreender como ocorreu a formação/organização da escola atual é importante para observar as possíveis alterações provocadas pela implementação dos ciclos.

## **NA ESCOLA, A CONVIVÊNCIA DE DIFERENTES LÓGICAS**

Podemos dizer que a escola em ciclos, de um modo geral, tal como se apresenta hoje, conjuga lógicas de funcionamento, de práticas e concepções de seus agentes, que operam tanto em uma racionalidade coerente com as premissas de uma escola seriada quanto com as premissas de uma proposta de escola organizada em ciclos. A observação dos documentos oficiais, das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, e do MEC, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, revelam essa tensão. Também as concepções dos professores, expressas nas mais diversas situações, concorrem para essa afirmação.

A escola, para operar entre duas lógicas, conforma práticas de diferentes metodologias de ensino, isto é, um ensino ora com ênfase no que se ensina, ou seja, no programa, e ora com ênfase no que se aprende, portanto nas aprendizagens que os alunos realizam. Podemos encontrar inúmeros exemplos nas organizações escolares: concepção de avaliação contínua ou formativa no projeto pedagógico da escola e, na prática, a instituição de semana de provas; seleção de conteúdos ora baseada nos programas, ora baseada nas aprendizagens dos alunos etc.

A escola em ciclos administra conflitos. Se entendermos que o cotidiano escolar é marcado por urgências, por questões que muitas vezes não podem esperar, por relações humanas e que é, portanto, por natureza, complexo, podemos considerar que as tentativas de alterar práticas já consolidadas e legitimadas pela comunidade escolar e pela sociedade fazem que a escola em ciclos se torne, mais ainda, uma escola conflituosa.

Por ser a escola em ciclos uma escola da qual se exigem mudanças, ela se torna, mais do que as outras, uma escola inquieta, uma vez que toda sua organização – e porque não dizer, sua concepção – está sendo questionada: a forma de avaliar, a maneira de entender o conhecimento, a didática utilizada, a organização dos tempos e dos espaços, as relações em seu interior. Pois bem, essa escola solicita muito mais do corpo docente, no sentido de mobilizá-lo

para encontrar soluções em conjunto, mediar estratégias, gerir situações curriculares, isto é, para decidir o que, por que, como e quando ensinar e avaliar. Tais demandas podem comprometer uma grande parte dos docentes com seu trabalho e com a construção de um projeto de escola que ainda está em construção (Fernandes, 2003). Com isso, podemos entender que tal movimento não se instaura apenas por ser uma escola em ciclos, mas por ser uma escola que se descobre necessitando mudar, uma escola inquieta, que está construindo algo novo. Podemos afirmar, dessa forma, que a implementação dos ciclos causa um movimento de inquietação saudável à necessária transformação de uma escola cuja cultura escolar e institucional foi balizada, desde sua origem, por uma ossatura rígida de organização de tempo e espaço, de conhecimento.

Por fim, podemos dizer que a possibilidade de transformação do *habitus* incorporado pelos agentes de uma escola com uma lógica seriada para o *habitus* de uma escola “ciclada” se torna possível, na medida em que as disposições incorporadas são mutáveis e construídas socialmente, sendo a ordem social constituída por meio de estratégias e de práticas nas quais e pelas quais os agentes reagem, adaptam-se e constroem a história. Da mesma forma que foi constituída uma lógica com base em uma cultura escolar seriada, que forneceu elementos para a constituição de uma disposição incorporada a partir dela, é possível imaginar que o *habitus* dos agentes pode se transformar à medida que novas práticas se incorporem à cultura da escola, instituindo uma nova lógica para a ordenação dos tempos e espaços escolares, para os conteúdos e seus tratamentos didáticos, como também para suas respectivas práticas avaliativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A superação do movimento pendular de responsabilizar pelo fracasso escolar, ora aos alunos e suas famílias, ora à escola e professores, bem como de atribuir a sua solução a mudanças pontuais nos sistemas de avaliação ou a alterações periféricas, é urgente. Também é urgente a superação da dicotomia estabelecida entre o discurso da qualidade do ensino da escola seriada ou a benevolência com a cultura dos alunos das classes populares da escola de ciclos. Sabemos que considerar um ensino de qualidade e, ao mesmo tempo, a cultura dos alunos não são aspectos inconciliáveis ou excludentes entre si. Procuramos, por uma análise do ponto de vista histórico-social e cultural, contribuir com

elementos que nos ajudem a avançar no debate série/ciclos e compreender que tal dicotomia está a serviço da não superação do fracasso escolar.

Não podemos negar que as experiências que visam à não retenção dos alunos têm contribuído para a melhoria nos índices de evasão e para que um percentual maior de estudantes complete o ensino fundamental. Do ponto de vista social, é importante considerar essa questão. No entanto, uma vez dentro da escola, cabe-nos questionar e refletir sobre o que e como os estudantes estão aprendendo. Estudos apontam que o desempenho dos estudantes das escolas seriadas e das escolas em ciclos não deve ser associado de forma mecânica a este ou aquele tipo de organização<sup>5</sup>. Ou seja, nem o problema nem a solução se encontram na organização da escolaridade: série ou ciclo. Sem desprezar a importância da maneira pela qual se pode organizar a escolaridade, pois dela decorrem inúmeras e inestimáveis mudanças, as soluções para o fracasso escolar são de várias ordens, pois esse é gerado/criado por diferentes motivações. O debate sobre ciclos, apesar de, no Brasil, estar associado ao quadro de reprovação e sua necessária solução, não se dá apenas por esse fato. Dá-se pela urgência de se repensar uma escola que passe a considerar toda a complexidade do ensinar e aprender, bem como todas as mudanças no próprio mercado de trabalho e nas relações entre os sujeitos no mundo, entre si, com o tempo, com o espaço, com seus contextos de aprendizagem.

A superação de dilemas ou tensões clássicas em educação, como, por exemplo, a ideia da escola como espaço de reprodução ou de transformação, como espaço de manutenção dos padrões dos setores dominantes ou de ascensão das camadas da população menos privilegiadas faz-se urgente, uma vez que tais concepções ainda estão presentes na sociedade. A tentativa de superação desse pensamento dicotômico, bem como a compreensão do espaço escolar em toda a sua complexidade, já existe hoje em grande parte do discurso educacional. Precisamos, agora, incorporar o debate teórico às práticas existentes no cotidiano da escola.

Apontamos, portanto, que a qualidade da educação não passa pela opção de séries ou ciclos. Sabemos que a solução está associada a uma ação

---

5. Um estudo interessante acerca da proficiência de alunos sujeitos às políticas de promoção automática na Região Sudeste foi realizado por Ferrão, Beltrão e Santos (2002). Outro estudo está em Franco (2004). Uma discussão importante é feita em Freitas (2004).

coordenada em diferentes âmbitos: sociais, culturais, educacionais, econômicos, políticos. No entanto, considerando que o ensino fundamental é direito de todos os alunos e dever da família e do Estado, se torna premente propor respostas ao problema. É responsabilidade do campo educacional e de seus profissionais apontar soluções em nível macro, no sentido mais amplo das formulações de políticas e ações, como também apresentar saídas do ponto de vista das práticas de ensino, envolvendo o planejamento das ações dos professores quanto à didática, à avaliação, ao currículo, e quanto às relações no interior da escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. *O Poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1997.

FERNANDES, C. O. *A Escolaridade em ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica – a transição para a escola do século XXI*. 2003. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FERNANDEZ ENGUITA, M. *A Face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRÃO, M. E. B.; BELTRÃO, K. I.; SANTOS, D. P. *Impacto das políticas de não repetência no desempenho acadêmico dos alunos da 4ª. série: modelagem multinível*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2002. (Relatório de pesquisa)

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, C. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.25, p.30-38, 2004.

FREITAS, L. C. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 21-24 nov.2004, Águas de Lindoia. *Anais... Águas de Lindoia: Anped, 2004*. (GT 13: Educação fundamental). Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te\\_luiz\\_carlos\\_freitas.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf)>. Acesso em: abr. 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L. et al. (Org.). *Novos mapas culturais/novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p.34-57.

HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.6, p.33-52, 1992.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Coord.). *As Organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 1-8.

PÉREZ GÓMEZ, A. La Cultura escolar en la sociedade posmoderna. *Cuadernos de Pedagogia*, Barcelona, n.225, p.80-85, 1994.

\_\_\_\_\_. *A Cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERIN, P. H. P.; LAPLANE, A. L. F. Progressão continuada no Estado de São Paulo: 30 anos de debate educacional. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE – ANPED, 5. , 2002, Águas de Lindoia. *Anais... Águas de Lindoia: 2002*. CD-ROM.

PINTO, J, M. S. *O Tempo e a aprendizagem: subsídios para uma nova organização do tempo escolar*. Porto: ASA, 2001.

Recebido em: maio 2008

Aprovado para publicação em: setembro 2009



# POR QUE A MAIORIA DOS PAIS E ALUNOS DEFENDE A REPROVAÇÃO?

MÁRCIA APARECIDA JACOMINI

Professora adjunta do Curso de Licenciatura Plena em Ciências da Universidade Federal de São Paulo – Campus Diadema  
marciajacomini@uol.com.br

## RESUMO

*O objetivo do artigo é analisar a opinião de pais e alunos sobre a progressão continuada e a reprovação escolar. A pesquisa de campo, realizada em duas escolas municipais de São Paulo, teve duração de um ano letivo. Os dados foram coletados por meio de observação do cotidiano escolar e de entrevistas semiestruturadas com 56 pais e alunos, e organizados em categorias temáticas, de acordo com Bardin (2004). Duas questões centrais pautaram a pesquisa: Por que a maioria dos pais e dos alunos é contra a progressão continuada? Como construíram essa forma de pensar? A crença de que a reprovação exerce uma pressão “salutar” sobre os alunos que, por temor de perder o ano, estudariam mais e se sentiriam obrigados a ter bom comportamento e dedicação aos estudos, foi preponderante entre os sujeitos. Como as experiências escolares dos sujeitos não confirmam tais efeitos da reprovação anual, questionou-se por que eles continuam pensando assim? Os depoimentos sugerem, entre outros aspectos, que os entrevistados se apropriaram do discurso dominante, contrário às políticas de não reprovação anual, sem refletir criticamente sobre suas próprias experiências de escolarização.*  
ALUNOS – DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO – PAIS – REPETÊNCIA

## ABSTRACT

*WHY DO MOST PARENTS AND STUDENTS DEFEND SCHOOL RETENTION? This paper analyses the opinions of parents and students on social promotion by learning cycles. The field research was conducted in two public school in São Paulo City for a whole school year. Data were collected through observation of everyday school life and from semi-structured interviews with 56 parents and students, and organized into thematic categories, according to Bardin (2004). There were two central questions behind the research: Why are most parents and students against social promotion? How did they reach this way of thinking? The belief that retention exerts a “healthy” pressure on the students is a general assumption among them. So, for the subjects interviewed, pupils would felt obliged to study more, to behave well and to dedicate themselves to their studies. As the subject’s school experiences do not confirm the*

---

Este artigo foi produzido com os dados obtidos na pesquisa de campo que resultou em tese de doutorado (Jacomini, 2008). Uma parte da pesquisa foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

*positive effects of school repetition, they were asked why they continue thinking in this way. Their statements suggest that they have appropriated the dominant discourse, which is against the social promotion policies, without thinking critically about their own school experiences.*  
STUDENTS – DEMOCRATIZATION OF EDUCATION – PARENTS – GRADE REPETITION

*Não estudamos para a vida, mas para a escola.*  
(Sêneca)

Embora discussões sobre políticas de não reprovação anual tenham ocorrido no Brasil desde a década de 1920<sup>1</sup>, foi somente a partir da década de 1960 que algumas redes públicas de ensino municipal e estadual organizaram o ensino de forma não seriada e adotaram políticas de não reprovação anual.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, n. 4.024/61, estabeleceu no art. 104 a possibilidade de organização do ensino não seriado em caráter experimental. Na Lei n. 5.692/71, art. 14, a não seriação foi apresentada como alternativa de organização do ensino. A nova LDB, Lei n. 9.394/96, propõe, no art. 23, os ciclos entre outras possibilidades de organização do ensino. Os ciclos também estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – PCN (Brasil, 1997).

Do ponto de vista legal, os ciclos na cidade de São Paulo foram formulados com base na proposta alternativa de organização do ensino expressa na Lei n. 5.692/71<sup>2</sup>. Mesmo antes da atual LDB, várias redes públicas adotaram os ciclos e a progressão continuada como forma de organização de ensino, tendo isso contribuído para sua incorporação na Lei n. 9.394/96 e nos PCN. Após a aprovação da última LDB, outras redes públicas organizaram o ensino em ciclos e adotaram a progressão continuada. Em 2005, 19,6% das matrículas do ensino fundamental no Brasil foram realizadas em redes de ensino ou escolas organizadas em ciclos; no estado de São Paulo, esse percentual correspondia a 76%, e no município de São Paulo, a 80,3% (Brasil, 2005).

- 
1. Sobre essa questão, ver Almeida Júnior (1959).
  2. O ensino na rede municipal de ensino de São Paulo foi organizado em ciclos em 1992, na gestão da prefeita Luiza Erundina de Souza, filiada então ao Partido dos Trabalhadores – PT. Nesse período, o ensino fundamental de oito anos passou a ter três ciclos: ciclo I, 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> anos; ciclo II, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> anos e ciclo III, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> anos. Em 1998, na gestão de Celso Pitta, o ensino foi reorganizado em dois ciclos: ciclo I, correspondendo aos quatro primeiros anos do ensino fundamental, e ciclo II, aos quatro últimos anos.

Dessa forma, pode-se dizer que as propostas de organização do ensino em ciclos e de progressão continuada ganharam expressão no cenário nacional a partir dos anos de 1980, com o ciclo básico de alfabetização – CBA<sup>3</sup> – e, nos anos 1990, com a implantação, em algumas redes municipais e estaduais de ensino, dos ciclos e da progressão continuada em todo o ensino fundamental.

A organização do ensino em ciclos buscou incorporar às práticas pedagógicas e ao funcionamento da escola conhecimentos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos adolescentes produzidos no decorrer do século XX. Tais conhecimentos permitiram a compreensão sobre as diferenças individuais e as especificidades de cada criança na aquisição dos conhecimentos escolares, como parte da cultura geral, e conduziu à reflexão sobre a organização seriada do ensino e as práticas de reprovação anual.

Essa reflexão também foi impulsionada pela necessidade de se encontrarem meios para garantir a escolarização de milhares de crianças e adolescentes que passaram a ter acesso à escola de ensino fundamental com a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos, estabelecida pela Constituição Federal de 1967, e pela obrigatoriedade do ensino de 1º grau de 8 anos de acordo com a Lei n. 5.692/71.

No entanto, embora as propostas de ciclos e progressão continuada tenham significado, em muitos casos, uma tentativa de reorganização da escola tendo em vista a democratização do ensino e da aprendizagem, ainda persistem as práticas de exclusão escolar. Nas redes de ensino seriadas, a exclusão, resultado do baixo desempenho escolar, ocorre principalmente pela reprovação e a evasão muitas vezes por ela provocada. Nas redes de ensino ou escolas com progressão continuada, apesar de os alunos não serem excluídos da escola devido ao baixo desempenho escolar, de modo geral eles não têm encontrado os meios para se apropriar do conhecimento e realizar seu processo de escolarização. Assim, embora não haja reprovação anual, uma parte da população continua sendo excluída, pelo menos parcialmente, do direito à educação. Esse processo tem ocorrido principalmente nas redes de

---

3. O CBA consistia num ciclo formado pelas antigas 1ª e 2ª séries, sem reprovação na passagem de uma série para outra, cujo objetivo era ampliar o tempo para a alfabetização das crianças. Foi implantado na década de 1980 nos Estados de São Paulo, Paraná e Minas Gerais.

ensino que implantaram a progressão continuada e não garantiram os recursos necessários a sua realização.

Apesar disso, é importante destacar o fato de a progressão continuada estar gerando discussões e pressão pela melhoria da qualidade do ensino, tanto em relação à organização da escola quanto às políticas educacionais.

Desde a implantação dos ciclos e da progressão continuada em algumas redes de ensino, várias pesquisas têm apontado como a resistência dos educadores à progressão continuada constitui um elemento que, combinado às precárias condições de funcionamento da escola, dificulta a construção de um novo eixo ordenador à prática pedagógica – o ensino e a aprendizagem, em contraposição à reprovação e à exclusão (Ambrosetti, 1990; Paro, 2001; Jacomini, 2002; Araújo, 2006). No entanto, ainda é pequeno o número de estudos dedicados a conhecer e analisar a opinião dos alunos e dos pais sobre essa temática.

Assim, entende-se ser necessário tentar avançar na compreensão dessas opiniões diante da tendência de oposição e crítica à implantação dos ciclos e da progressão continuada, apresentada pelos estudos com foco na análise da opinião e do posicionamento dos educadores em relação às políticas de não reprovação anual<sup>4</sup>, e do fato de as pesquisas que trabalharam com pais e alunos se dedicarem principalmente a apresentar a opinião desses em relação à progressão continuada.

Admitindo que a oposição à progressão continuada constitui a opinião hegemônica entre pais e alunos e que os estudos anteriores não se dedicaram a analisar os seus motivos, o propósito da pesquisa foi investigar por que a maioria dos pais e alunos pensa assim e como eles construíram essa forma de pensar, com vistas a elaborar algumas explicações que permitam aprofundar a compreensão sobre a oposição que esses atores têm apresentado às políticas de não reprovação anual.

Os dados e análises apresentados neste artigo fazem parte de pesquisa qualitativa realizada durante todo o ano letivo de 2005 em duas escolas municipais de São Paulo<sup>5</sup>. Foram realizadas atividades de observação e entrevistas

---

4. Consultar: Paro (2001); Jacomini (2002); Viégas (2002); Steinvascher (2003); Araújo, (2006).

5. Para a escolha dos estabelecimentos escolares estabeleceu-se o seguinte critério: uma escola sem participação da comunidade nas discussões e decisões sobre o projeto político-pedagógico e outra cuja comunidade tivesse participado na elaboração do projeto político-pedagógico.

com 14 pais e 14 alunos de cada escola, perfazendo um total de 56 sujeitos<sup>6</sup>. As informações provenientes das entrevistas foram organizadas por meio de categorias, de acordo com o conteúdo expresso nos depoimentos (Bardin, 2004). Neste texto, serão apresentados apenas os dados relativos às manifestações dos entrevistados acerca da defesa da reprovação escolar.

## **COMO OS PAIS E OS ALUNOS EXPLICAM SUA OPOSIÇÃO À PROGRESSÃO CONTINUADA?**

### **A reprovação como medida para garantir melhor aprendizagem**

A principal justificativa de pais e alunos para defender seu posicionamento contrário à progressão continuada é o fato de muitos alunos serem promovidos sem ter aprendido de forma adequada os conteúdos escolares. Eles argumentam que é necessário haver reprovação porque os alunos não podem ser promovidos se não alcançaram os objetivos estabelecidos para cada ano letivo. No imaginário de muitos pais e alunos, a reprovação aparece diretamente vinculada a uma segunda e “garantida” oportunidade de aprender. Acreditam também que a reprovação é uma medida importante para pressionar os alunos a estudar, contribuindo para a aprendizagem.

A maioria dos alunos vê a reprovação como algo necessário à escolarização e, em certo sentido, bom, porque “ajuda os alunos que não sabem”. “É bom porque se a gente repetir tem mais uma chance pra aprender”; “Pra poder ajudar os alunos que não sabem, que não aprenderam”. Na percepção desses alunos, a reprovação é um meio para garantir a aprendizagem, por isso não deve deixar de existir.

---

Esse critério foi utilizado para saber se havia diferenças na opinião dos entrevistados devidas à participação da comunidade na escola.

6. Foram entrevistados alunos do terceiro ao oitavo ano do ensino fundamental e seus pais. Os critérios para a escolha dos alunos foram: representação de ambos os sexos, alunos que já haviam sido reprovados, alunos que nunca haviam sido reprovados, alunos com bom e com baixo desempenho escolar. Os próprios alunos indicaram os colegas com bom e baixo desempenho escolar para participar da pesquisa. O desempenho escolar dos alunos foi posteriormente confirmado pelos pais e pelos professores.

De acordo com os depoimentos de alguns alunos, a reprovação faz o aluno perceber que não havia tido uma boa aprendizagem e, ao repetir a “série”, ele aprende o que não havia aprendido. A escola reprova “para o aluno se tocar que não fez o suficiente para passar de ano e voltar no próximo ano e aprender o que não tinha aprendido”. Na opinião deles a reprovação funciona como medida corretiva. Ao ser reprovado, o aluno perceberá seu erro e voltará no ano seguinte mais disposto a estudar.

A opinião de muitos pais sobre a reprovação escolar reafirma a ideia de que ela contribui para o aluno aprender mais porque irá rever todo o conteúdo no ano seguinte.

Olha, no meu ponto de vista a reprovação é ótima, porque não adianta você passar de ano se você não entendeu nada e lá na frente você vai ficar perdido no tempo. É como se eu fosse participar de uma coisa que eu não tenho conhecimento... Eu acho que a reprovação ajuda, porque o que você não aprendeu nesse ano você volta tudo de novo e vai aprender pelo menos metade. (depoimento de mãe)

Essa mãe defendeu a reprovação como sendo uma coisa boa, apesar de a filha ter sido reprovada várias vezes e continuar com baixo desempenho escolar<sup>7</sup>.

Outros depoimentos atribuíram a existência da reprovação escolar ao fato de a escola precisar, para realizar o processo educativo, agrupar os alunos de acordo com o desempenho que eles apresentam em cada ano letivo. “A escola tem uma média e em cima disso ele [o aluno] tem que aprender a base de cada ano para chegar na 8ª série e ter opção de fazer o colegial”. A ideia da heterogeneidade e da diversificação dos conteúdos e das metodologias características de um ensino em ciclos parece não estar presente na concepção que os pais têm da organização do processo educativo.

---

7. Em uma das vezes em que a aluna foi reprovada, a mãe concordou que a menina não fosse à escola durante um período para que sua reprovação pudesse ser justificada por falta. Isso aconteceu no 3º ano do ciclo I. Posteriormente, ela foi reprovada mais duas vezes no 4º ano do ciclo I.

Diante da afirmativa de que os alunos aprendem mais quando repetem a “série”, os pais cujos filhos haviam sido reprovados foram questionados sobre se isso tinha acontecido com seus respectivos filhos. Alguns afirmaram que sim, mas o filho continuava com desempenho abaixo da média da classe. Os pais parecem perceber que, mesmo repetindo o ano letivo, os filhos não aprendem o que poderiam e deveriam aprender.

Apesar de reconhecer que, se a filha tivesse sido reprovada no primeiro ano do ciclo I, não necessariamente teria sido alfabetizada, uma mãe disse achar que a reprovação teria sido boa para a filha porque ela teria aprendido pelo menos um pouco mais e não teria ficado tão perdida em relação às atividades do 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> anos do ciclo I.

Eu acho que ela poderia até não ter sido alfabetizada, mas eu acho que ela não ficaria tão perdida quanto ela ficou na 2<sup>a</sup> e na 3<sup>a</sup>. Porque se não pega a base no começo, no meio fica difícil. Então eu acho que se ela tivesse repetido a 2<sup>a</sup> série, aí pelo menos ela já ia conhecer as letras do alfabeto, ela nem conhecia, quando ela passou pra 2<sup>a</sup> série ela nem sabia formar a palavra bola, a palavra Ana, não sabia completar uma frase, nada. Então ela foi pra 2<sup>a</sup> e ficou perdida no tempo do mesmo jeito.

É interessante observar como a fala dessa mãe denuncia a organização seriada dos conteúdos e das práticas escolares. Ao ter sido promovida para a “2<sup>a</sup> série” ainda não alfabetizada, a aluna se deparou com um conteúdo e uma organização do trabalho pedagógico inadequados às suas necessidades, ou seja, foi posta diante de atividades que exigiam que ela soubesse ler e escrever, pelo menos um pouco, para realizá-las. Ao não ser capaz de responder às exigências daquela “série” e ao não ser atendida em suas necessidades, foi ficando cada vez mais defasada em relação ao grupo-classe. Isso explica, em parte, a conclusão da mãe ao dizer que teria sido melhor se ela tivesse sido reprovada. Ela acredita que, se a filha tivesse ficado junto com os alunos que estavam iniciando o processo de alfabetização, teria tido mais oportunidade de aprender a ler e escrever.

Pelos depoimentos dos entrevistados, percebe-se que está fortemente presente na concepção dos pais e dos alunos, construída historicamente, que a reprovação é inerente ao processo de ensino-aprendizagem e tem a finalidade

de selecionar anualmente os alunos que alcançaram os objetivos previamente estabelecidos para o prosseguimento dos estudos nas séries mais adiantadas, separando-os daqueles que não aprenderam a contento os conteúdos daquela série.

Por acreditarem que a reprovação é uma forma eficiente de garantir uma aprendizagem melhor, alguns pais e alunos – mesmo percebendo que muitas vezes o aluno continua com baixo desempenho escolar após ter sido reprovado – referem-se à reprovação como “redentora”. Em certo sentido, eles depositam nela a expectativa de realização de um ensino de qualidade.

Pode-se supor que essa forma de conceber o processo ensino-aprendizagem, além de ser construída num contexto histórico-social mais amplo, é muitas vezes reforçada por discursos e pelas práticas de uma escola que não rompeu com o ensino seriado e com as práticas de reprovação.

O processo de ensino e aprendizagem é permeado por objetivos que devem ser alcançados em períodos predeterminados, podendo ser mais ou menos flexíveis dependendo da forma pela qual o ensino é organizado. A possibilidade de os alunos alcançarem esses objetivos está diretamente vinculada às condições de ensino oferecidas pela escola e às condições sociais e materiais dos alunos para a realização da aprendizagem, e não ao fato de o aluno ser reprovado.

No entanto, a reprovação é muitas vezes concebida como a medida pela qual a escola conduz os alunos a realizarem tais objetivos. Porém, ao ser uma medida *a posteriori* e não se tratar de um procedimento didático de ensino, ela não tem poder de garantir que o aluno aprenda, a não ser pelo fato de ele poder rever durante mais um ano letivo o conteúdo não aprendido. Contudo, sem intervenções pedagógicas adequadas, repetir a série ou o ano letivo não é garantia de aprendizagem: são as intervenções realizadas pela escola, pela família e pela sociedade que contribuem para que crianças e adolescentes realizem aprendizagens dentro de prazos definidos a partir do conhecimento acumulado sobre desenvolvimento e aprendizagem, e não a simples repetição nos anos letivos com as mesmas condições de ensino.

Não obstante, o baixo desempenho escolar e a compreensão fragmentada dos elementos que explicam essa realidade têm sido a base objetiva e subjetiva da defesa da reprovação por pais e alunos.



## **A reprovação como forma de pressionar o aluno a estudar**

A maioria dos pais e alunos de ambas as escolas expressou sua oposição à progressão continuada, argumentando que a reprovação é importante porque pressiona os alunos a estudar e, conseqüentemente, a uma melhor aprendizagem.

A reprovação precisa existir porque os alunos “não querem estudar”, assim, havendo reprovação todos os anos, os professores podem obrigar os alunos a estudar.

Na opinião da maioria, a progressão continuada leva o aluno a estudar menos “porque ele não tem motivação, sabe que vai passar de ano, sabe que no próximo ano também não vai repetir; aí chega na 8ª série e não sabe nada e é obrigado a estudar demais ou é reprovado”. Um dos alunos entrevistados explicou que isso ocorre porque os alunos “não vêm à escola somente porque eles querem, eles vêm por um tipo de obrigação, porque os pais querem, eles não estão a fim de estudar, estão lá porque se não estiverem os pais deles estariam obrigando a fazer isso”.

Mães e pais entrevistados também compartilharam a opinião de que os alunos estudam menos porque não existe reprovação anual. Disseram que a progressão continuada é ruim “porque hoje em dia as crianças são espertas e elas já sabem que elas só são reprovadas por falta, então elas próprias não se esforçam, então isso eu não acho muito legal, eu acho que tinha que ser como antigamente”.

A ideia de que a reprovação produz um sentimento de medo nos alunos também foi expressa pelos entrevistados. Ao ser questionados sobre se a reprovação anual deveria voltar, alguns responderam categoricamente: “Com certeza, porque se tivesse reprovação todo final de ano, eles ficariam com medo e estudariam desde o começo do ano, não só no final, com medo de ficar com bastante NS [não suficiente]”.

A motivação e o interesse pelos estudos foram argumentos bastante usados pelas mães para justificar a reprovação anual:

Eu não sei explicar porque eu não estudei muito bem, mas eu acharia que tinha que ter reprovação porque o aluno fica mais motivado e se esforça mais;

Acho ruim porque as crianças não estudam, eles vão levando porque sabem que não vão reprovar;

Eu já não concordo, no meu ponto de vista já deveria reprovar desde o começo, pra criança ter um interesse em estudar. Elas falam: "não vou estudar, vou passar".

A ideia da reprovação como instrumento para pressionar, motivar ou obrigar os alunos a estudar está presente na representação social que os entrevistados têm do processo educativo. Ao apresentar a reprovação como forma de motivar ou obrigar os alunos a estudar, eles parecem admitir a necessidade de medidas coercitivas para garantir o envolvimento dos jovens no processo educacional.

Embora essa tenha sido a perspectiva predominante entre os entrevistados, outras opiniões mostraram algumas contradições acerca da motivação para os estudos.

Questionada sobre se o medo da reprovação seria suficiente para os alunos desenvolverem hábitos de estudo, uma mãe disse concordar que, em se tratando de aprendizagem, é necessário que a pessoa tenha motivação interna para se mover em direção ao conhecimento e se apropriar dele, ou seja, ninguém pode aprender pelo outro. No entanto, em sua opinião, embora a reprovação possa não ser uma motivação externa totalmente eficaz, é pior não ter nada que pressione o aluno a estudar.

Totalmente não, mas eu acho que ainda é alguma coisa, é pior ficar sem nada, porque você não tem nem a vergonha de ficar repetindo, não é... Tudo bem, a minha sogra foi professora a vida inteira na rede pública e ela falou pra mim: "Olha! Eu não acredito muito nesse negócio de reprovação porque se um aluno reprova um ano tudo bem, mas no segundo ano a coisa já perdeu, não adianta mais". Então, tudo bem, eu considero que tenho que respeitar as demais experiências, mas, por outro lado, eu acho assim, pelo menos é uma tentativa, tem outros que repetem uma vez e não repetem mais...

Respalhada numa história de mais de um século, cujo processo de escolarização apoiou-se principalmente na pressão externa para conseguir determinados resultados escolares, essa mãe, assim como outras, teme que, ao retirar essas formas coercitivas de lidar com os alunos, a escola e os pais fiquem sem parâmetro para educar as crianças e os adolescentes.

Ainda acerca da função da reprovação escolar como forma de pressionar o aluno a estudar, foi interessante perceber as contradições que surgiram nas falas dos sujeitos ao serem solicitados a dar exemplos práticos sobre como a reprovação tem contribuído para motivar os alunos a estudar.

Um aluno que havia estudado a 7ª série numa escola privada disse discordar da progressão continuada nas escolas municipais porque se não tiver reprovação todo ano o aluno pode fazer o que quiser, ou seja, não estudar e mesmo assim ser promovido. No entanto, sua fala mostra elementos contraditórios a essa afirmação.

*Aluno:* Ah, eu acho melhor ter reprovação todo ano. Porque senão eu posso fazer o que eu quiser, ficar bagunçando na sala e, mesmo assim, passar de ano.

*Pesquisadora:* Os alunos não estudam porque sabem que não reprova?

*Aluno:* A maioria pode não estar nem aí porque sabem que não reprova, mas tem aqueles que se esforçam.

*Pesquisadora:* Se você comparar a sua experiência na 7ª série na outra escola e agora nessa escola, você acha que os alunos estudavam mais lá ou estudam mais aqui?

*Aluno:* Mais aqui.

*Pesquisadora:* Mas aqui não tem reprovação todo ano e lá tem! Será que a reprovação faz o aluno estudar? Será que o aluno estudará mais se souber que poderá ser reprovado no final do ano?

*Aluno:* Não, porque tem aluno que não está nem aí. Por exemplo, na escola particular, faz gastar dinheiro e ele não quer saber de estudar, nem de nada; aqui você não paga nada, mas parece que quer aprender porque tem menos condição de pagar uma escola...

Ao repetir uma ideia muito presente no meio educacional, o aluno não se dá conta das contradições entre fala e experiência. Ao não refletir sobre essas contradições, ele não consegue mudar a concepção. Assim, continua dizendo que a reprovação pressiona os alunos a estudarem, mesmo quando já verificou pela própria experiência que não é exatamente assim.

Outra mãe entrevistada também, apesar de ter afirmado que, se houvesse reprovação anual os alunos ficariam com medo e estudariam mais,

não conseguiu exemplificar o que disse a partir da experiência com seu filho. Quando solicitada a analisar a atitude do filho no decorrer da escolarização, verificou que, apesar da não reprovação anual, até a "7ª série" o filho estudava e tinha bom desempenho.

*Pesquisadora:* E por que você acha que teria de reprovar todo final de ano, em que isso contribuiria para a criança?

*Mãe:* Num ensino bem melhor, porque hoje os alunos vão da 1ª a 8ª série, só na 8ª reprova o aluno devido nota e falta e aí termina o 3º colegial, não sabe nada.

*Pesquisadora:* E se eles fossem reprovados, você acha que eles aprenderiam mais?

*Mãe:* Com certeza, porque aí eles pensavam que se não estudarem vão ser reprovados, então o aluno vai brincando, vai brincando porque sabe que não vai reprovar.

*Pesquisadora:* Isso acontece com o Roberto? Ele estuda menos porque sabe que não vai ser reprovado?

*Mãe:* Desde os primeiros anos, não, mas na 7ª e na 8ª ele deu essa cartada muito grande, não sei se é a idade, também. Agora ele está supermal, e eu acho que isso contribui também.

Observe-se como em dado momento da entrevista, ao lembrar que mesmo sem reprovação anual o filho sempre se havia dedicado aos estudos e tido bom desempenho, ela começou a pensar em outras hipóteses para explicar o comportamento do filho nos dois últimos anos, entre elas, as mudanças características da adolescência.

A ideia de que a ameaça da reprovação incide diretamente na disposição de estudar dos alunos parece não encontrar ressonância na atual realidade educacional. Talvez no passado esse discurso tenha sido verdadeiro, ao menos para uma parcela dos estudantes, aqueles que conseguiam galgar os níveis mais avançados de estudo. A escola tida como privilégio, ao excluir os que não respondiam a esse tipo de pressão, disciplinava seus alunos com base na coerção. No entanto, isso tem demonstrado não funcionar em uma escola para todos, porque ela precisa trabalhar também com aqueles que não se submetem a esse tipo de medida disciplinar.

O depoimento a seguir mostra, em certo aspecto, que a experiência de uma aluna a levou a se rever quando pôde constatar que a ameaça da reprovação no final do 4º ano do ciclo II não reverteu a indisposição para estudar de alguns alunos, e que a inexistência de reprovação no final dos anos anteriores não fez a maioria dos alunos deixar de estudar.

O ano passado eu achava que era assim [referindo-se ao fato de os alunos não estudarem porque não há reprovação todo ano]: da 5ª pra 6ª série ou 7ª as pessoas só reprovavam por falta, então não importava a nota. Tinha uma garota na sala que tirou todas as notas péssimas e ela passou de ano, não teve problema nenhum, então, por que ela ia estudar? Os pais também não se importavam muito. Já esse ano, lá na classe, a gente sabe que é perigoso, mas mesmo assim tem muita gente que não está nem aí.

Essa aluna deu ainda um exemplo por ela presenciado no ano da pesquisa, que mostra que a ameaça da reprovação causa um efeito contrário àquele que a maioria dos sujeitos disse ocorrer quando há reprovação anual: “Esse ano, um professor meu falou para uma aluna que ela estava praticamente retida. Dois dias depois ela tinha que fazer prova e disse que não ia fazer, pois disse que já estava praticamente retida e não ia adiantar nada”. O anúncio de uma provável reprovação provocou um comportamento de desistência em relação aos estudos, não uma atitude de estudar mais.

Embora a maioria das falas expresse uma crença na reprovação como fator de motivação e de pressão para os alunos estudarem, algumas mães questionaram a validade de um estudo que se resume apenas a ter boas notas para ser promovido. Ao ser indagadas sobre a necessidade da reprovação escolar no processo educativo, responderam:

Eu acho que não precisa. É o tal negócio, a criança tem que manter o interesse, mas não pelo fato que não vai ser reprovada. Tem que mostrar mesmo que está querendo aprender. Então eu acho que necessariamente não precisa ter reprovação.

A reprovação eu acho que eles tinham o medo, porque vai chegar o fim do bimestre e “eu não vou estar com a matéria, se eu não alcançar a média eu

vou ficar reprovado, entendeu?" Então, não sei se eles faziam para estimular o aprendizado ou se era só para ter as notas, porque ter a nota e não ter aprendido nada também não resolve muito. Quantos pais não falavam: se você não passar de ano, você não vai ter isso. Eu acho um erro fazer isso para estimular o filho a ir ao colégio: se você passar, você vai ganhar uma bicicleta, é mais ou menos por aí, ou passa de ano para ser premiado, não sei, fica meio difícil botar a culpa só na criança ou só na escola, são os dois em si.

Essas falas trazem uma questão importante acerca da utilização da reprovação para incentivar ou pressionar o aluno a estudar. Mesmo se a reprovação fosse um motivador para os alunos se dedicarem mais aos estudos, um processo educacional que se propõe a contribuir para a construção de sujeitos autônomos não se poderia pautar pela utilização desse recurso, sob pena de produzir um ensino voltado à preparação dos alunos para fazer provas e exames. A motivação para estudar deve estar no desejo de saber, na curiosidade de descobrir, de se aventurar por caminhos desconhecidos e de aprender coisas novas, e é nisso que a escola para todos precisa se pautar para ajudar os alunos a construírem os motivos para estudar.

Como explicou Leontiev (2004), pode-se começar a estudar porque é obrigatório e porque existem regras para serem cumpridas na escola, até mesmo porque é preciso tirar nota na prova, mas é fundamental que a escola contribua para que o principal motivo pelo qual o aluno estuda seja o desejo de aprender e não a necessidade de tirar boas notas. Isso, evidentemente, se se concordar que a escola não deve pautar sua prática educativa em métodos coercitivos e se entender a educação como um espaço essencialmente de persuasão<sup>8</sup>.

O fato de a escola usar a promoção como o principal motivador do estudo produziu o chamado estudo para livrar-se de estudar. "É o problema da motivação extrínseca: a preocupação do aluno não é empenhar-se no estudo porque esteja ali, no estudo, intrinsecamente, o seu objetivo" (Paro, 2001, p. 111) Geralmente, ele estuda, muito contrariado, para se ver livre da pressão exercida pela família e pela escola.

Se quisermos que as crianças e os jovens construam hábitos de estudo associados ao desejo, à vontade e ao prazer de aprender e compreendam o

---

8. Usa-se o termo persuasão no sentido gramsciano, de convencimento por meio do diálogo.

conhecimento como constitutivo do ser humano, não podemos ensiná-los por meio da coação e do respeito unilateral.

A regra da coação, ligada ao respeito unilateral, é considerada como sagrada e produz no espírito da criança sentimentos análogos àqueles que caracterizam o conformismo obrigatório das sociedades inferiores. Mas permanece exterior à consciência da criança e não conduz, como o desejaria o adulto, a uma obediência efetiva. A regra devida ao acordo mútuo e à cooperação enraíza-se, pelo contrário, no interior mesmo da consciência da criança e conduz a uma prática efetiva, na medida em que se associa com a vontade autônoma. (Piaget, 1994, p.270)

Nessa perspectiva, a ênfase da escola e, em certa medida, da família na motivação extrínseca leva a práticas de estudo desvinculadas da vontade autônoma da criança, dificultando que ela tome consciência de sua importância e necessidade. Assim, a maioria dos alunos aprende a estudar o estritamente necessário para tirar nota e se livrar da reprovação, sendo menos importante o que realmente fica de aprendizagem no final de cada ano letivo.

Embora preponderante nas falas dos entrevistados, a reprovação tida como instrumento para pressionar os alunos a estudar parece não estar cumprindo essa função na escola para todos. A contradição gerada entre uma crença e a sua não correspondência na realidade vivenciada pelos pais e alunos abre espaço para a percepção da necessidade de construção de outros meios para motivar e incentivar os alunos a estudar e para a construção de outra concepção de progressão continuada e de reprovação escolar.

## **POR QUE PAIS E ALUNOS DEFENDEM A REPROVAÇÃO ESCOLAR? INTERPRETAÇÕES POSSÍVEIS**

Para compreender por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação escolar, serão discutidos os significados do conteúdo manifesto nas entrevistas, buscando compreender sua produção histórica a partir de dois grandes temas: as políticas de não reprovação anual no contexto do direito à educação e a defesa da reprovação escolar.

## O direito à educação e as políticas de não reprovação

Neste tópico se buscará compreender a posição hegemônica em torno da defesa das práticas de reprovação escolar partindo da dinâmica da construção da educação básica no Brasil. Para tanto são destacadas duas ideias das falas dos entrevistados: a reprovação como “consequência do baixo desempenho” e “como punição pelo pouco esforço”.

Entende-se que as manifestações dos entrevistados relativas à defesa da reprovação escolar como punição pelo pouco esforço do aluno e pela necessidade de promover somente aqueles que alcançaram determinados objetivos, dado o baixo desempenho nas atividades escolares, são parte de uma compreensão acerca da apropriação individual e coletiva dos direitos sociais, historicamente construída e predominante na sociedade.

A ideia da educação como direito é bastante recente nos meios populares e as práticas escolares, de modo geral, ainda não respondem aos pressupostos desse direito.

Durante a pesquisa de campo, uma parte dos entrevistados fez referência às próprias experiências escolares para explicar a necessidade da reprovação escolar. Ao considerar as experiências escolares dos entrevistados como um condicionante da formação das opiniões expressas durante as entrevistas, pretende-se analisar como tais experiências foram interpretadas pelos pais e como elas têm sido interpretadas pelos alunos. Parte-se do pressuposto de que a compreensão que os sujeitos têm e a apropriação que fazem de suas experiências são influenciadas pelas diferentes ideias presentes na sociedade, em especial aquelas dominantes em cada momento histórico.

Daí se infere que a construção das concepções acerca dos processos educacionais escolares manifestadas pelos sujeitos foi e é condicionada pela forma pela qual cada um deles interpreta as suas experiências, tendo como referência um conjunto de ideias a que eles têm mais acesso e lhes é mais influente.

Assim, manifestar uma concepção de educação cujas práticas de reprovação são entendidas como necessárias é condizente com uma realidade social que prioriza a ação e a competência individuais em detrimento do direito social da igualdade de oportunidades. Este, ao contrário, exige uma educação escolar universal que promova o desenvolvimento de todos.



A escola brasileira foi construída com base no mérito pessoal, que exige do aluno a capacidade de superar qualquer dificuldade, tanto objetiva quanto subjetiva, para adquirir o beneplácito do acesso à sociedade como cidadão. Nas palavras de Mariano Fernández Enguita:

...a escola contribui para que os indivíduos interiorizem seu destino, sua posição e suas oportunidades sociais como se fossem sua responsabilidade pessoal. Assim, os que obtêm as melhores oportunidades atribuem-nas a seus méritos e os que não as obtêm consideram que é sua própria culpa. As determinações sociais são ocultadas por detrás de diagnósticos individualizados, legitimados e sacralizados pela autoridade escolar. (1989, p. 193)

Pode-se dizer que os entrevistados aprenderam a conceber a promoção ao final de cada ano letivo como um mérito do aluno, fruto do esforço e da demonstração de “aprendizagem”. Por isso, é estranho para eles ver alunos que “não se esforçaram” e “não responderam de forma adequada” às avaliações serem promovidos, como tem acontecido nas escolas com progressão continuada.

Nesse contexto, a ideia do empenho e da capacidade individual apresentada pelo liberalismo, e atualmente reforçada pelo neoliberalismo, contribui para a manutenção das opiniões que responsabilizam alunos e familiares pelo baixo desempenho e a conseqüente reprovação. Assim, ao continuar selecionando os que melhor respondem às suas exigências, seja pela reprovação, seja por não garantir os meios para todos aprenderem, a escola legitima a exclusão escolar e social por meio do chamado “mérito”.

Em consequência, a escola ensina que o êxito é basicamente o resultado do esforço e da capacidade individual. Isso pode explicar, em parte, por que a maioria dos entrevistados atribuiu ao mau comportamento e à falta de dedicação aos estudos as reprovações vivenciadas por eles próprios ou pelos colegas.

A reprovação escolar também foi apresentada pelos entrevistados como forma de punição pelo mau comportamento e pela falta de empenho nos estudos. A ideia e as práticas de punição estão diretamente vinculadas às relações de mando e submissão, presentes tanto entre senhor e escravo quanto entre patrão e empregado, sendo reproduzidas na sociedade de modo geral e na família.

Evidentemente, a concepção acerca da legitimidade da punição passou por mediações, consequência das mudanças ocorridas na sociedade e nas escolas. Não se intenta apresentar as práticas atuais de punição social e escolar como iguais às do início de século passado, mas chamar a atenção para o fato de estar presente, entre os alunos e pais, a ideia da necessidade delas, mesmo que aplicadas de forma diferente.

A reprovação é vista como forma de pressão para obter determinados comportamentos dos alunos e como punição para aqueles que não cumprem o esperado pela escola em relação à aprendizagem. Essa compreensão foi expressa pelos entrevistados, ao reivindicarem a reprovação para pressionar os alunos a estudar.

Nessa perspectiva, a posição da maioria dos entrevistados sobre os processos de promoção e reprovação na escola pode ser compreendida, em parte, pelos elementos que constituem a construção da escola graduada. As condições materiais e simbólicas de produção da escola apresentam-se como condicionantes das concepções dos pais e dos alunos a respeito do processo de escolarização.

Assim, embora a reprovação seja uma medida política e pedagógica construída pela escola para responder a uma forma de organização do ensino e à seleção dos mais aptos, ela se torna tão naturalizada aos olhos dos atores educacionais e da população que passa a ser concebida como algo inerente ao processo de ensino e de aprendizagem escolar.

### **Aspectos ideológicos do apego à reprovação**

No tópico anterior, tentou-se construir uma compreensão do conteúdo manifesto por pais e alunos em relação à reprovação escolar, considerando a influência de alguns aspectos concernentes à construção da escola graduada no Brasil. Neste item se buscará complementar essa compreensão, considerando algumas ideias e opiniões predominantes na sociedade brasileira que podem ter contribuído para o posicionamento dos entrevistados em relação ao tema.

Se, por um lado, as justificativas dos sujeitos podem ser compreendidas com base em aspectos históricos e atuais de suas experiências de escolarização,

por outro, também se verificou, nos depoimentos, a existência de elementos que poderiam ter produzido outro posicionamento sobre a reprovação escolar:

- Por que pais que, em sua maioria, não completaram a escolarização obrigatória por dificuldades muitas vezes impostas pela própria escola tendem a defender os mesmos procedimentos para a escolarização dos filhos?
- Por que, ao vivenciarem situações de aprendizagem insuficiente – às vezes devidas a um ensino de má qualidade –, alunos e pais defendem processos que podem limitar suas possibilidades de prosseguir nos estudos?
- Por que, mesmo diante de exemplos da ineficiência da pressão da reprovação para levar os alunos a estudar, a maioria dos entrevistados a continuou defendendo como instrumento necessário ao processo educativo escolar?
- Por que a reprovação continua sendo defendida como forma de o aluno aprender mais, quando pais e alunos já verificaram, pela própria experiência, a não veracidade dessa afirmação?
- Por que há pais e alunos que, teoricamente, diante de um mesmo contexto de escolarização defendem claramente a não reprovação anual?

Durante os depoimentos foram observadas, especialmente a partir dos questionamentos apresentados pela pesquisadora, contradições entre determinadas afirmações e o relato de experiências vivenciadas pelos entrevistados. Isso suscitou a questão: por que entrevistados, apesar de vivenciarem experiências que não confirmavam suas crenças, as afirmaram no momento da entrevista? Essa questão parece estar relacionada ao fato de as ideias dominantes na sociedade serem incorporadas às opiniões de pais e alunos, muitas vezes sem reflexão crítica. As opiniões não são confrontadas à realidade para que se saiba o quanto são pertinentes para explicar os fatos. Significa que a forma pela qual pais e alunos compreendem a realidade escolar está condicionada por um conjunto de ideias que, em certa medida, direcionam suas conclusões.

Quando se questiona por que as experiências dos pais com uma escola reprovadora e excludente não produziram, entre a maioria dos entrevistados, uma oposição a essas práticas, visto que houve aqueles que defenderam a

progressão continuada, enseja-se acrescentar à discussão dois elementos: a presença das ideias dominantes na sociedade nas conclusões dos sujeitos a respeito de suas experiências; a especificidade da experiência de cada um em relação a tais ideias.

Assim, às experiências escolares vivenciadas pelos entrevistados parece ser necessário acrescentar a influência de determinadas ideologias para a sua compreensão e para a formulação das opiniões que foram emitidas. Junto com uma experiência de escolarização pautada na seleção, seja da ou na escola, os sujeitos convivem com ideias, produzidas especialmente pela classe dominante, que tentam explicar a realidade na perspectiva de manutenção das estruturas sociais e do *status quo*.

Foi necessário, para a classe dominante brasileira, sustentar uma escola elitista durante quase um século, construir uma ideologia que justificasse por que alguns podiam estudar enquanto outros, não. Nesse contexto, construiu-se, quase em forma de mito, a ideia de que nem todos tinham capacidade para estudar, sendo o estudo um privilégio dos “mais inteligentes”, de modo geral, daqueles com maior poder econômico.

Embora a assimilação dessa ideia não tenha ocorrido de forma homogênea pelas classes populares, ela ainda está presente no pensamento de pais e alunos da escola pública. A repetição de algumas ideias incorporadas como verdades, independentemente de contradizerem suas experiências, mostra tanto a influência de algumas ideologias quanto a dificuldade dos entrevistados de questionar tais ideias a partir das próprias experiências.

Embora essa se apresente como tendência, há que ressaltar a existência de elementos que mostram contradições e heterogeneidade nas manifestações dos entrevistados, o que pode ser interpretado como a não incorporação, “ao pé da letra”, da ideologia predominante na sociedade, especialmente quando os sujeitos da pesquisa tiveram de refletir sobre suas experiências. Vale destacar, como exemplo, o depoimento da mãe que afirmou ser contrária à progressão continuada, usando as mesmas justificativas da maioria dos entrevistados; mas quando solicitada a falar sobre o caso do filho, concluiu que o baixo desempenho dele se devia à má qualidade do ensino e não aos motivos que ela havia utilizado para defender a reprovação anual.

Para falar de um contexto geral, sem se ater a situações concretas, ela e outros entrevistados reproduziram a ideia de que o baixo desempenho escolar

é culpa do aluno, da família e da ausência de reprovação anual; mas, quando tiveram de se referir a uma realidade específica, às experiências de seus filhos, essa ideia não foi usada, embora continuasse fazendo parte da forma de pensar desses sujeitos.

Por que os entrevistados que relataram experiências parecidas não se perguntam se a explicação atribuída ao baixo desempenho escolar dos próprios filhos não poderia ser estendida à escola de modo geral? Por que, quando se trata dos alunos genericamente, a culpa do baixo desempenho escolar é a falta de interesse pelos estudos e a progressão continuada, mas, no caso do filho, é a má qualidade do ensino?

Se considerarmos que a formação das ideias ocorre no entrelaçamento da atividade da consciência com a atividade material, pode-se supor que as experiências dos pais e alunos em relação às próprias vidas fornecem elementos diferentes daqueles advindos das ideias dominantes; assim, quando falam de suas experiências, “abandonam”, pelo menos momentaneamente, um discurso pronto e tentam apresentar ideias que lhes parecem mais plausíveis para explicar a realidade.

Entretanto, a mudança de determinadas concepções enraizadas na forma de pensar demanda espaços e possibilidades de reflexão. Não basta que as pessoas vivenciem experiências que lhes mostrem o contrário ou que questionem o que elas dizem: é necessária a introdução de novos conhecimentos, de outras formas de compreender e analisar um mesmo fenômeno para os sujeitos questionarem suas ideias e abrirem espaços para a construção de outras formas de pensar. Isso explica, em parte, por que, apesar das contradições entre vivências e discursos, os entrevistados tendem a reproduzir o discurso dominante ou apresentar explicações diferentes para um mesmo fenômeno.

Sobre a necessidade dos processos seletivos como instrumentos necessários à qualidade da educação escolar, expressa pela maioria dos entrevistados, pode-se perguntar em que medida essa concepção está respaldada nas ideias dominantes que explicam os processos de seleção e exclusão social.

Nas sociedades divididas em classes, a exclusão social é justificada por uma ideologia que atribui às características individuais, culturais e raciais – a situação de marginalização em que vive uma parcela da população. Assim, a miséria e a pobreza não são consequências, de acordo com a ideologia do-

minante, do tipo de divisão social dos bens materiais e culturais inerentes às sociedades capitalistas, mas da ação inadequada das pessoas ou dos grupos.

Essa forma de pensar leva, muitas vezes, as pessoas a atribuírem a condição de pobreza à sua incapacidade individual de responder adequadamente às exigências da sociedade. Na escola, isso se reproduz quando se reivindicam os processos seletivos como legitimadores da aprendizagem dos promovidos e da não aprendizagem dos reprovados. Assim, ao não oferecer oportunidades de aprendizagem a todos, a escola reproduz diferenças sociais como se fossem individuais e a avaliação escolar é o principal procedimento para legitimar a seleção por meio da promoção e da reprovação:

Na escola aprende-se a estar constantemente preparado para ser medido, classificado e rotulado; a aceitar que todas nossas ações e omissões sejam suscetíveis de ser incorporadas a nosso registro pessoal; a aceitar ser objeto de avaliação e inclusive a desejá-la. (Fernández Enguita, 1989, p.203)

As opiniões dos pais e dos alunos sobre a progressão continuada e a reprovação escolar, colhidas nas entrevistas e confirmadas durante as visitas, sugerem a permanência de ideologias que sustentam uma concepção de educação como privilégio e um conjunto de concepções que compõem o ideário liberal. Isso se verifica especialmente no que diz respeito à individualização de problemas sociais: “a solidariedade e a cooperação cedem lugar assim à competição e ao mérito individual como metas educacionais finais” (Suárez, 1995, p.262). É o que explica, em parte, por que muitos pais e alunos foram tão categóricos ao atribuir ao aluno e à família a responsabilidade primeira pelo desempenho escolar, mesmo reconhecendo as influências do contexto mais amplo como condicionantes do comportamento e das atitudes dos alunos em relação aos estudos.

Embora estruturante do discurso, essa ideia tem sido, contudo, permeada por elementos que correspondem à mudança de mentalidade acerca da educação e da aprendizagem. Pais e alunos convivem com concepções sobre o desenvolvimento e a aprendizagem humana que questionam a determinação de características inatas para a aprendizagem, por isso sabem, mesmo de forma fragmentada, que todos podem aprender se lhes forem dadas condições para tanto. Permanecer na escola, apesar de sucessivos “fracassos”, é um indicativo da expectativa de que poderão aprender, bem como da percepção de

seu direito à educação combinado à obrigatoriedade do ensino fundamental. Essa sobreposição de ideias, muitas vezes contraditórias, produz um discurso fraturado sobre as políticas de não reprovação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos na pesquisa confirmam o que dizem outros trabalhos sobre a questão e contribuem para a elucidação dos motivos apresentados pelos pais e pelos alunos para se oporem à progressão continuada.

As contradições das falas dos pais e dos alunos, que remetem à existência de fraturas no discurso de oposição à progressão continuada, ocorrem porque as experiências que eles tiveram não necessariamente corroboram os motivos apresentados para justificar a defesa da reprovação anual. Em certo sentido, isso facilita a introdução de conhecimentos e concepções que questionam as opiniões majoritárias dos sujeitos, na medida em que encontra ressonância também nas suas experiências.

Do ponto de vista das políticas educacionais, esse dado sugere a importância de se considerar tanto a oposição e a resistência dos pais e dos alunos às políticas de não reprovação quanto a necessidade de introduzir conhecimentos que contribuam para questionar as ideias que as justificam.

O convencimento dos pais e alunos sobre a pertinência das políticas de não reprovação requer a vivência de experiências escolares de progressão continuada favoráveis a uma educação de boa qualidade. É preciso que o ensino organizado em ciclos e as condições de funcionamento das escolas ofereçam aos pais e aos alunos uma experiência educacional que os leve a questionar a crença na necessidade da reprovação. Enquanto educadores, pais e alunos estiverem presos a uma concepção que atribui à reprovação a possibilidade de melhor aprendizagem ou melhor qualidade do ensino, haverá questionamentos e oposições às políticas de não reprovação.

Contudo, a não unanimidade em torno da reprovação, as contradições entre algumas opiniões e as experiências dos pais e alunos, bem como a disponibilidade manifesta por alguns de refletir sobre suas opiniões mediante a introdução de outras informações sobre o tema, demonstram que há espaço para se potencializar discussões acerca da efetivação do direito à educação, para além da polêmica “progressão continuada *versus* reprovação”. Se a escola

é eficiente na forma de ensinar e os alunos contam com as condições materiais para realizar sua escolarização, os processos de promoção da aprendizagem e de formação dos alunos tenderão a substituir os processos avaliativos que respaldam a reprovação escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, R. C. *Famílias de camadas populares e o Programa Escola Plural: as lógicas de uma relação*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ALMEIDA JÚNIOR, A. F. *E a escola primária?* São Paulo: Nacional, 1959.

AMBROSETTI, N. B. Ciclo básico: uma proposta vista pelos professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.75, p.57-70, nov. 1990.

ARAÚJO, M. I. B. *Resistência docente à escola ciclada*. Brasília: Liber Livro, 2006.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 27 dez. 1961.

\_\_\_\_\_. Lei n.5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 12 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matrícula por forma de organização e dependência administrativa, Brasil e São Paulo* (Estado e Município): 2005. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *A Face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GLÓRIA, D. M. A. A “Escola dos que passam sem saber”: a prática da não retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.22, p.61-76, 2003.



GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

JACOMINI, M. A. *Reprovação escolar na opinião de pais e alunos: um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. *Uma década de organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo: um olhar dos educadores*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LEONTIEV, A. *O Desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MAGALHÃES, C. R. *Escola e famílias: mundos que se falam? Um estudo no contexto da implementação da progressão continuada*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

PARO, V. H. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PIAGET, J. *O Juízo moral na criança*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1994.

RIBEIRO, E. Alunos da rede estadual chegam à 5ª série sem saber escrever: pais dizem preferir reprovação. *Agora São Paulo*, São Paulo, p.A-4, 4 maio 2000.

STEINVASCHER, A. *A Implantação da progressão continuada no Estado de São Paulo: um caminho para a democratização do ensino?* 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SUÁREZ, D. O Princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p.253-270.

VIÉGAS, L. S. *Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores*. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

WEBER, D. Sistema de ciclos esconde baixa qualidade. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p. A-8, 28 set. 2000. Disponível em: <<http://www.geocities.com/ResearchTriangle/Lab/6116/aprovacaoautomatica.html>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

Recebido em: agosto 2008

Aprovado para publicação em: novembro 2008



# ATIVIDADES DE INVESTIGAÇÃO ESCOLAR: ANÁLISE PSICANALÍTICA DO ENGAJAMENTO EM PEQUENOS GRUPOS

**JOSIMEIRE M. JÚLIO**

Professora adjunta do Departamento de Metodologia de Ensino da  
Universidade Federal de São Carlos  
josimeire@ufscar.br

**ARNALDO M. VAZ**

Professor adjunto em exercício do Colégio Técnico da Escola de Educação Básica e  
Profissional e professor do Programa de Pós Graduação: Conhecimento e Inclusão Social  
em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais  
arnaldovaz@ufmg.br

## RESUMO

*Observamos grupos de alunos de ensino médio que foram desafiados a realizar uma atividade de pesquisa em Física. O objetivo era distinguir o engajamento colaborativo de outras formas de participação em grupo. Apresentamos um estudo pormenorizado de aulas que ocorreram no início do ano letivo em turmas do primeiro ano. Recorremos a gravações em áudio e vídeo para categorizar a participação dos alunos durante a atividade. As categorias são inspiradas no referencial psicanalítico de Grupos de Trabalho e Suposições Básicas. Com a ajuda desses conceitos foi possível caracterizar a participação individual no grupo, atentando para os impulsos emocionais que desviaram os indivíduos da tarefa. Baseados nos dados obtidos e em outros trabalhos nos quais analisamos esses grupos isoladamente, concluímos que a participação dos alunos depende de aspectos intrínsecos da dinâmica dos grupos de aprendizagem. A colaboração e objetividade, necessárias para que o grupo funcione bem, dependem de uma interferência externa ao grupo.*

ALUNOS – PARTICIPAÇÃO DO ALUNO – APRENDIZAGEM – GRUPO DE TRABALHO

## ABSTRACT

*EDUCATIONAL INVESTIGATION ACTIVITIES: A PSYCHOANALYTICAL ANALYSIS OF ENGAGEMENT IN SMALL GROUPS. We observed groups of secondary school students who were challenged to conduct a research activity in physics. The objective was to distinguish*

---

Artigo elaborado com base em comunicação oral apresentada no 6º Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, realizado entre 26 de novembro a 2 de dezembro de 2007, Florianópolis (SC).

*collaborative engagement from other forms of group participation. We present a detailed study of lessons that occurred at the beginning of the school year in first year student classes. We used audio and video recordings to categorize the students' participation during the activity. The categories draw their inspiration from the psychoanalytical approach of Working Groups and Basic Assumptions. With the help of these concepts, it was possible to characterize individual participation in the group, paying attention to the emotional impulses that diverted individuals from the task in hand. Based on the data obtained and on other works in which we analyzed these groups in isolation, we conclude that student participation depends on intrinsic aspects of the dynamics of the learning groups. Collaboration and objectivity, which are necessary for the group to function well, depend on interference that comes from outside the group.*

STUDENTS – STUDENTS PARTICIPATION – LEARNING – WORK GROUP

Segundo Millar (1991), habilidades cognitivas gerais como a observação, investigação e categorização são inatas nos seres humanos, por isso é impróprio dizer que são ensináveis. Adey (1997), por sua vez, considera que as funções gerais ensináveis existem, mas são difíceis de caracterizar com rigor. Concor damos que existam habilidades cognitivas tanto inatas quanto ensináveis, por isso buscamos identificar iniciativas que permitam o desenvolvimento de ambas as categorias. Relatamos aqui um estudo em que atentamos para a influência das escolhas do professor e da adoção de atividades de investigação sobre as habilidades cognitivas dos alunos.

Investigamos a influência das escolhas do professor pois levamos em conta o princípio da dialogicidade (Shor, Freire, 1987; Vaz, 1996). A adoção de atividades de investigação tem sido estudada em trabalhos empreendidos em nosso grupo de pesquisa sobre a qualidade do pensamento dos alunos nas atividades de laboratório e sobre a articulação dos alunos em grupos de aprendizagem (Borges, Vaz, Borges, 2001; Borges, Gomes, 2005; Júlio, Vaz, 2004, 2005; Júlio, Vaz, Fagundes, 2006). Esses trabalhos estão inseridos em um programa de pesquisa centrado na análise e no desenvolvimento de currículos que estimulem o pensamento científico entre os estudantes (Júlio, Vaz, 2004; Borges, Borges, 2001).

As atividades de investigação escolar em Física que estudamos são práticas ou simulações em que o engajamento individual e a colaboração coletiva levam os alunos a encontrar meios de responder questões inicialmente abertas. O sucesso desse tipo de atividade depende de os alunos acreditarem que se irão beneficiar do trabalho colaborativo, a despeito das diferenças de habilidade, interesse e nível de conhecimento. Professores da área de ciências,

há muito tempo, defendem o recurso a atividades colaborativas de resolução de problemas, conduzidas por alunos trabalhando em grupo. Os pesquisadores têm sido mais cuidadosos ao averiguar qual o intervalo de validade dessa afirmação (Barron, 2003; Coleman, 1998; Duschl, Osborne, 2002; Hogan, Nastasi, Pressley, 2000).

Paralelamente, alguns estudos têm contribuído para consolidar o potencial de teorias psicanalíticas na análise do trabalho em grupos de aprendizagem no ensino de Física (Barolli, Villani, 1998; Barros et al., 2007; Barros, Laburu, Rocha, 2007; Barros, Villani, 2004). Para que pudessem se dar conta do que ocorre em atividades didáticas de laboratório, Barolli e Villani (1998) adaptaram a teoria psicanalítica de Bion (1961) para dinâmica de grupos de laboratório. Outros trabalhos valeram-se desse referencial para aumentar o entendimento do trabalho em grupos de aprendizagem no ensino de Física (Barolli, Villani, 1998; Barros, Laburu, Rocha, 2007; Barros, Villani, 2004). Nós temos interesse em analisar o envolvimento dos alunos em atividades de investigação, enfrentando dessa maneira as dificuldades de avaliá-las. Assim, recorreremos a esses parâmetros com o propósito de aprimorar a percepção do envolvimento dos alunos em grupos de aprendizagem. O objetivo é diferenciar o envolvimento colaborativo dos alunos de outras formas de participação no trabalho dos grupos.

Adotamos o referencial psicanalítico de Bion (1961) adaptado por Barolli e Villani (1998) em formato ligeiramente alterado. Temos sido bem-sucedidos em utilizar esse referencial para analisar uma situação de sala de aula que vimos investigando de diferentes perspectivas; os resultados obtidos são complementares entre si (Júlio, Vaz, 2004, 2005; Júlio, Vaz, Fagundes, 2006). Apresentamos a metodologia de análise utilizada e uma descrição analítica pormenorizada da situação de aprendizagem. Discutimos os resultados tomando por base os conceitos de Grupos de Trabalho e Suposições Básicas. Concluímos identificando as condições nas quais os pequenos grupos se engajaram em trabalho colaborativo e retornaram às tarefas de aprendizagem.

## **GRUPOS DE TRABALHO E GRUPOS DE SUPOSIÇÕES BÁSICAS**

Do ponto de vista de Bion (1961), a dinâmica de todo grupo é conduzida ao mesmo tempo em dois níveis mentais distintos. Num deles, consciente, o

trabalho é cooperativo e se orienta em torno da tarefa a ser realizada; a esse nível denominamos Grupo de Trabalho. O outro nível, inconsciente, é guiado por impulsos emocionais que levam os indivíduos a conduzir suas atividades não em torno da tarefa, mas de acordo com suposições básicas comuns a todo o grupo. Bion identifica três tipos de suposições básicas. Na primeira delas – suposição básica de dependência – o grupo precisa de um líder que o sustente. Na segunda – suposição básica de acasalamento – o grupo alimenta a esperança de que uma pessoa ou ideia o salvará de suas frustrações. Na terceira – suposição básica luta/fuga – o grupo se reúne para lutar ou fugir de alguma coisa ou inimigo que supostamente prejudica seu trabalho. Esses níveis inconscientes de operação têm a função de aliviar tensões que surgem no grupo durante a execução da tarefa. Entretanto, o trabalho colaborativo em torno da tarefa é comprometido quando a dinâmica do grupo se articula predominantemente em torno de suposições básicas.

Bion desenvolveu seus conceitos estudando grupos submetidos à terapia psicanalítica. Barolli e Villani (1998) trouxeram esses conceitos para a análise de grupos de aprendizagem no laboratório escolar, fazendo um paralelo com grupos terapêuticos. Analisaram grupos de aprendizagem em um curso de Física de nível universitário. Para esta investigação, adotamos esses conceitos em um formato ligeiramente alterado. Estamos interessados nas interações de sala de aula. Embora haja semelhanças com o trabalho de Barolli e Villani (1998), as diferenças exigem adaptações. Por exemplo, redefinimos Grupo de Trabalho como grupo de alunos que trabalham de maneira colaborativa entre si, permanecendo atentos predominantemente à tarefa de aprendizagem. Definimos como tarefas de aprendizagem aquelas que permitem o avanço do grupo do ponto de vista da atividade. Barros, Laburu e Rocha (2007) exemplificam como a ação do professor pode intervir nas relações de liderança e de aprendizagem estabelecidas em um grupo. Consideramos que as tarefas de aprendizagem estão em consonância com a direção apontada pelo professor durante a condução da atividade pelos grupos.

Redefinimos Grupos de Trabalho como os grupos de aprendizagem em que os alunos atuam colaborativamente entre si, mantendo-se centrados predominantemente na realização de uma tarefa de aprendizagem ou problema que cabe ao grupo solucionar. Nessa situação, o trabalho dos grupos é liderado pela tarefa de aprendizagem. Os grupos serão guiados por suposições básicas todas

as vezes que deixarem de atuar colaborativamente ou fugirem aos propósitos da tarefa de aprendizagem e/ou da solução do problema. Nesse caso, serão guiados por tarefas de suposição básica. Em suma, recorreremos aos conceitos psicanalíticos estabelecidos por Bion (1961) para analisar grupos de alunos no âmbito do ensino de Física de nível médio, em atividades de investigação que requerem o engajamento pessoal e a colaboração coletiva. Dispusemo-nos a entender o que, nesse contexto, distingue um Grupo de Trabalho de outro tipo de participação em um trabalho de grupo.

## **METODOLOGIA**

Apresentamos os resultados de uma metodologia de análise dos dados aprimorada em trabalhos anteriores (Júlio, Vaz, 2004; 2005; Júlio, Vaz, Fagundes, 2006), nos quais analisamos grupos de alunos durante a realização de uma atividade de investigação guiada pelo professor. A base para coleta de dados é uma sequência de quatro aulas de Física de 50 minutos, divididas em duas seções de 100 minutos cada. A atividade de investigação foi conduzida por um dos autores deste texto nas duas turmas sob sua responsabilidade no início do ano letivo. Eram as primeiras aulas de Física das turmas, afora uma aula de apresentação. Elas ocorreram em uma escola com tradição de ensino prático, centrado no aluno.

A coleta de dados foi realizada mediante registros de vídeo e áudio. Ao chegarem em sala, os alunos encontraram a sala organizada em conjuntos de três carteiras e se reuniram em grupos de maneira aleatória. Havia uma câmera filmadora posicionada na frente da sala, que permitia fossem filmados seis grupos. Colocamos gravadores de áudio nos três grupos mais bem posicionados em relação à câmera. Um estudante de iniciação científica auxiliou na gravação das aulas, na identificação dos grupos e em parte da análise. A atividade submetida à análise denomina-se "Atividade das estrelas variáveis"<sup>1</sup>, e possui caráter introdutório, integrando o programa da primeira série da escola. O professor tenta levar os alunos a simularem o trabalho de uma comunidade

---

1. Elaborada pelo professor Norberto Cardoso Ferreira, da Universidade de São Paulo ([www.ludoteca.if.usp.br](http://www.ludoteca.if.usp.br)).

científica: investigar um fenômeno, procurar fazer descobertas, comunicá-las com objetividade e discuti-las com outros colegas.

Um envelope contendo 18 *slides* de uma mesma região do céu é entregue a trios ou quartetos de alunos; em cada *slide* há uma legenda que registra a região fotografada e a data da fotografia. Os alunos devem observar os *slides*, que foram previamente embaralhados, e descobrir se há algum fenômeno que valha a pena ser estudado. O professor propõe que participem de um jogo que simulará o trabalho de uma comunidade científica. São estabelecidas cinco regras básicas:

- Todas as descobertas devem ser apresentadas com base em evidências que serão submetidas à avaliação da comunidade.
- Todos devem discutir e estabelecer parâmetros comuns que serão adotados à medida que forem determinados.
- Os grupos trabalharão em suas investigações, mas em intervalos de tempo regulares haverá plenárias para que as descobertas sejam socializadas e discutidas pela comunidade.
- O clima de competição entre os grupos deve ser bem administrado, pois a troca entre eles será necessária para que o trabalho avance.
- As decisões e descobertas anunciadas devem ser éticas e não podem contrariar os contratos estabelecidos inicialmente em favor de interesses particulares de determinados grupos ou pessoas.

Analisamos da mesma forma as quatro aulas, contudo comunicamos apenas a análise das duas primeiras, pois as consideramos determinantes para o desenvolvimento da atividade. A análise de dados envolveu as seguintes etapas: a. elaboração de três mapas de eventos, um para cada grupo gravado em áudio; b. transcrição de todos os trechos em que havia participação do professor, tanto nas plenárias, quanto nos grupos; c. transcrição de trechos em que os alunos atuavam de forma cooperativa entre si, mas fugiam da tarefa a ser realizada; d. descrição escrita da aula a partir das interações entre os membros do grupo do ponto de vista da atividade; e. análise cruzada da descrição e das diversas análises obtidas nas etapas anteriores para os momentos de interação entre os membros do grupo entre si, com o professor e com os outros grupos; f. análise dos resultados obtidos na etapa "e" a partir do referencial psicanalítico.



O trabalho de análise se ancorou em quatro instâncias intercaladas que nos permitiam acompanhar as interações dos membros dos grupos no percurso da aula. São elas: a. as intervenções de cada membro durante as tomadas de decisão no grupo; b. os momentos em que os grupos recorriam ao professor; c. as evidências de engajamento dos membros dos grupos com a atividade; d. as evidências de superação dos desafios propostos pelo professor durante o desenvolvimento da atividade. Essas instâncias foram privilegiadas e aprimoradas ao longo da análise para que pudéssemos verificar a participação dos alunos tanto nos grupos quanto nas plenárias.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O professor apresenta a atividade, em plenária, para toda a turma. Ao final da apresentação, inicia-se o trabalho dos grupos, que dura cerca de 80 minutos alternando as discussões em grupo com plenárias em que todos são estimulados a participar. Dividimos a atividade em três tarefas de aprendizagem, propostas pelo professor durante três das quatro plenárias organizadas por ele. A primeira tarefa é identificar no conjunto de *slides* distribuídos aos grupos algum fenômeno que valha a pena estudar. Como veremos, o fenômeno eleito é a mudança de tamanho das estrelas. A segunda tarefa é observar com cuidado a mudança de tamanho das estrelas; os alunos devem estudar melhor o fenômeno que descobriram. A terceira tarefa é medir a variação de tamanho das estrelas para posteriormente descrever como cada estrela muda de tamanho.

Em níveis diferentes, os três grupos analisados (G1, G2 e G3) atuam de maneira colaborativa e se envolvem na atividade. Entretanto, nem sempre se conseguem manter de forma consciente na realização das tarefas de aprendizagem, propostas pelo professor no decorrer da atividade. Em razão disso, identificamos, em vários momentos, conflitos surgidos nos grupos por causa de divergências entre ideias e ações. Consideramos a superação dessas dificuldades um indício de liderança da tarefa de aprendizagem. Isto é, o grupo reorganiza sua forma de trabalhar, privilegiando a realização da tarefa de aprendizagem sem se desviar dela.

Recorremos a uma breve descrição das plenárias e aos quadros 1, 2 e 3 para ilustrar o andamento das tarefas de aprendizagem em cada um dos grupos monitorados. Descrevemos cada uma das três tarefas de aprendiza-

gem do ponto de vista das ações dos grupos e, em seguida, as discutimos segundo os conceitos psicanalíticos de Bion. Raramente fizemos, nos quadros, referência a um único integrante dos grupos, dada a grande integração entre eles. Nesses quadros, destacamos algumas das interações que nos permitiram recorrer aos conceitos psicanalíticos para trazer a lume o tipo de envolvimento dos grupos com a atividade, com as tarefas de aprendizagem e as características de sua participação. Também fizemos referência a outros três grupos não monitorados (G4, G5 e G6), que participaram ativamente das discussões em plenária.

QUADRO I  
AÇÕES DOS GRUPOS COM GRAVADOR APÓS APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE

GI (BO, RA, PA)	G2 (NA, MA, ML)	G3 (MR, TO, PE)
1. Organizam slides de acordo com as datas que constam na legenda.	1. Assim que a atividade se inicia, meninas perguntam ao professor o que devem fazer. O professor esclarece que devem identificar se há alguma coisa ocorrendo naqueles slides.	1. Organizam slides de acordo com a legenda.
2. RA percebe que alguns pontos mudam de tamanho.	2. Deduzem que podem ser fotos de moléculas de água, mudança de fase ou gotas de óleo em suspensão em um líquido.	2. Comparam o primeiro slide com o último, e percebem que as estrelas giraram.
3. BO pergunta ao professor se devem falar de coisas científicas ocorrendo ali. O professor diz que devem observar os mapas e dar evidências do que perceberem que está acontecendo. O grupo nota que na legenda há um código que identifica uma região do céu. Conferem a informação com o professor e ele diz que faz parte da tarefa discutirem sobre ela.	3. Chamam o professor e falam de suas impressões. O professor sugere que mostrem evidências de que o fenômeno que identificaram está realmente ocorrendo e para isso podem utilizar as folhas da maneira mais conveniente para as observações.	3. Comparam slides do primeiro dia de cada mês e percebem diferença em alguns pontos.

(continua)

(continuação)

4. Decidem que aquela é uma região do céu e que estão observando a mudança de tamanho de alguns corpos celestes.	4. Percebem que há datas na legenda dos slides e começam a organizá-los.	4. Supõem que observam astros e que alguns deles se movimentam e outros não.
5. Observam os corpos que mudam de tamanho e tentam encontrar uma explicação para o fenômeno. RA sugere que se concentrem em observar o fenômeno evitando explicações.	5. Começam a superpor as folhas na tentativa de identificar algo.	5. Percebem na legenda que se trata de uma região do céu.
6. Tentam verificar de modo mais preciso a mudança de tamanho, mas ficam incomodados por não saber explicar por quê.		6. Tentam verificar se algum astro se desloca enquanto os outros permanecem fixos.
		7. Buscam evidências de algum tipo de movimento e concluem que quem se move é quem tirou as fotos.
		8. Tomam uma estrela central como referência, batizam-na Mickey, começam a superpor os slides e descobrem que as outras estrelas não se deslocam em relação a ela.
		9. Chegam à conclusão que são estrelas porque elas não mudam de posição umas em relação às outras.

### Primeiro desafio: identificar algum fenômeno que valha a pena estudar

O professor apresenta a atividade afirmando que ela tem características comuns às características de uma atividade científica. Após entregar aos grupos envelopes com os *slides* misturados, solicita que os analisem à procura de algum fenômeno, de algo significativo naquela região do céu. O trabalho inicia-se

com o desafio: “Nas folhas distribuídas é possível identificar algum fenômeno que valha a pena estudar?” Nos grupos que monitoramos, ocorreram as ações discutidas no quadro 1.

O professor organiza a primeira discussão coletiva e pergunta: “Afinal de contas, esses dados que estão aí são sobre o quê? Moléculas, fungos numa placa de Petri, sujeira no fundo de uma tigela, região do céu?”.

G1 e G3 dizem que os *slides* analisados se referem a uma região do céu, baseando-se na informação contida na legenda. Quando indagados se a região muda, os dois grupos divergem e debatem suas ideias mediados pelo professor, que solicita evidências durante a defesa de ambos os pontos de vista. TO, representante de G3, defende que o que muda é a posição do observador, pois o grupo percebeu que nenhum dos astros se movimenta em relação aos outros, as distâncias entre eles permanecem iguais. BO e RA, integrantes de G1, mostram que em todos os *slides* o código que identifica a região é sempre o mesmo, para eles não é o observador que muda, mas os astros que passam por aquela região. G1 e G3 passam a protagonizar a discussão em plenária.

O professor interrompe a discussão e conduz a plenária de acordo com aspectos levantados pelos dois grupos que se referiam à observação, como anotações na legenda e distância entre os astros. Ele também aponta as diferentes interpretações dos dois grupos sobre a mesma observação, versa sobre a diferença entre observação e interpretação, sugerindo que, a partir de tudo o que foi discutido, melhorem a observação.

As ações representadas no quadro 1 possibilitaram verificar que, logo após a apresentação da atividade, o grupo G1 apreendeu a maneira mais promissora de conduzir a tarefa de aprendizagem. Seus membros trabalhavam integrados e se envolveram no desafio de perceber algo relevante que ocorria no conjunto de *slides*. No período 3 de G1 percebemos uma interação com o professor, que lhe permitiu conduzir bem aquela etapa da investigação. Ao ser consultado pelo grupo, o professor se referiu à tarefa de aprendizagem tal qual ela foi proposta durante a apresentação da atividade em plenária: identificar um fenômeno naquelas folhas baseando-se em evidências concretas. G1 aceitou o desafio demonstrando sua capacidade de atuar como Grupo de Trabalho. Trabalharam colaborativamente em função da tarefa de aprendizagem – identificar o fenômeno a ser estudado –, compartilharam informações, tomaram

decisões juntos e evitaram se desviar da tarefa, destacando como fenômeno importante a mudança de tamanho das estrelas.

O grupo G2 encontrou dificuldade de conduzir a tarefa de aprendizagem. O modo de abordar o professor nos períodos 1 e 3 sugere uma tendência de se pautar por uma suposição básica de dependência em relação a ele. Sendo assim, os alunos esperavam que o professor assumisse a liderança do grupo dizendo que fenômeno deveriam estudar. Ao enfrentarem a dificuldade de identificar o fenômeno, abordaram o professor sugerindo que ele deveria “sustentar” o grupo para que a tarefa fosse realizada. O professor recusou-se a liderar o grupo, entretanto, não o rejeitou, mas o desafiou. Ainda que discretamente, esse desafio foi aceito por G2, que também passou a assumir características de Grupo de Trabalho. Começou a procurar um modo que levasse à descoberta de um fenômeno relevante para a observação.

O grupo G3 atuou colaborativamente desde o início da tarefa de aprendizagem. Juntos, os alunos perceberam diferenças entre os *slides*, formularam hipóteses, discutiram suas impressões, buscaram evidências para suas afirmações. A integração dos componentes do grupo era tão intensa que não chegaram a consultar o professor em nenhum momento. Embora tenha atuado predominantemente como Grupo de Trabalho, concentrando-se na tarefa de aprendizagem – identificar um fenômeno para análise –, G3 sujeitou-se a uma suposição básica de acasalamento em alguns momentos. Isto é, desviou-se da tarefa de identificar o fenômeno, alimentando a esperança de encontrar uma explicação para ele, e se envolveu em uma tarefa de suposição básica. Nos períodos 7 e 9, é possível perceber que os alunos julgaram que além de identificar o fenômeno precisavam explicá-lo. Para eles, a explicação levaria a evidências da ocorrência do fenômeno. A curiosidade pela descoberta fazia que não se percebessem fugindo da tarefa de aprendizagem; guiavam-se pela esperança de explicar o fenômeno antes dos outros grupos.

### **Segundo desafio: observar com cuidado a mudança de tamanho das estrelas**

O professor aponta as diferentes interpretações dos grupos G1 e G2 sobre a mesma observação e versa sobre a diferença entre observação e interpretação. A seguir sugere que, a partir de tudo o que foi discutido em

plenária, os grupos trabalhem para melhorar a observação da mudança de tamanho das estrelas. Por fim, recomenda que solicitem os materiais que julguem poder auxiliá-los a fazer observações melhores. G1, G2 e G3 se articulam da seguinte maneira:

QUADRO 2  
AÇÕES DOS GRUPOS COM GRAVADOR APÓS PRIMEIRA DISCUSSÃO COLETIVA

G1 (BO, RA, PA)	G2 (NA, MA, AL)	G3 (MR, TO, PE)
7. Verificam que há movimento de estrelas.	6. Voltam a procurar algum fenômeno nos slides, mas ainda não sabem qual é a tarefa.	10. Tomam Mickey como referência para fazer suas observações.
8. Tentam identificar que tipo de movimento ocorre com estrelas.	7. Comparam slides com datas bem diferentes e percebem que estrelas giram em relação à margem do papel.	11. Percebem que uma estrela cresceu.
9. Percebem que uma estrela aumenta de tamanho e procuram uma explicação.	8. Percebem movimento anti-horário do conjunto de estrelas.	12. Encontram outra estrela crescendo e tentam determinar o período em que ocorre a mudança. Ao acompanharem o crescimento, se impressionam com a diferença de tamanho das estrelas e falam que pode ter ocorrido alguma reação com a estrela.
10. Discutem como poderiam perceber a estrela de diferentes pontos da Terra.		
11. Elegem o crescimento da estrela como fenômeno importante.		
12. Observam que a estrela volta a diminuir e ficam intrigados.		

Dez minutos depois, o professor promove nova plenária para que os grupos comuniquem suas observações. G4, um dos grupos não monitorados, apresenta suas observações, relatando que verificaram a mudança de tamanho de uma estrela, descreve como supõem que as fotos foram tiradas e como

observaram o movimento de translação que provocou a mudança. O professor sugere aos grupos que diferenciem na fala do colega o que se refere à descrição da observação, o que é interpretação e o que não se encaixa em nenhuma dessas categorias. G1 identifica alguns aspectos do que diz respeito à observação da mudança de tamanho da estrela na apresentação de G4 e contrapõe com o que observou. Após um breve comentário sobre o assunto, o professor sugere que G5, outro grupo não monitorado, fale sobre o movimento de translação que afirma ter identificado. G5 enfatiza características de movimentos de translação que diz ter observado muito semelhantes às relatadas por G4. O professor pergunta se outros grupos perceberam o mesmo. G3 não concorda com a ideia de translação.

O professor discorre sobre a dificuldade de se fazer uma observação desvinculada da interpretação do fenômeno. Ele resgata, do relato dos grupos, pontos que exemplificam momentos em que eles se referiam à observação, à interpretação e a situações que não se enquadravam nessas categorias. São destacados, na maneira de trabalhar dos diversos grupos, fatores que interferem positivamente e negativamente na observação. Os grupos acompanham as orientações atentamente. Ao contrário de G2, que ouviu o professor em silêncio e sem manipular os slides, G1 e G3 trocam olhares entre si e conferem as informações da legenda e a posição das estrelas.

A análise, tomando por base o que se exemplifica no quadro 2, revelou que, à medida que melhoravam a observação, os grupos G1 e G3 começaram a perceber o fenômeno da mudança de tamanho das estrelas com mais detalhes. Isso fez que esses grupos passassem a estudar o fenômeno com mais cuidado, atentando para o que ocorria em torno daquelas estrelas. A tarefa de melhorar a observação era mais específica e trouxe novos desafios para os grupos.

A configuração de Grupos de Trabalho, com grande integração entre os participantes na tentativa de realizar a tarefa de aprendizagem, tornou-se mais acentuada. Entretanto, verificamos, nos períodos 9 e 10 de G1 e no período 12 de G3, que a curiosidade pelo fenômeno levou os alunos a fugir da tarefa de aprendizagem. Um exemplo está na transcrição a seguir, extraída de um diálogo entre os integrantes de G3 durante o período 12.

TO: Então!? E sem falar também, escutando o que ela falou (se referindo à fala de RA em plenária), as mudanças mais radicais estão acontecendo em dias pró-

ximos, então não tem como se deslocar assim se for movimento de rotação!

*Todos:* É.

*MR:* Então essa distância assim entre um..., assim, e o meio delas é sempre a mesma, só vai mudar o tamanho.

*PE:* E se observar também em dias próximos também o ponto de referência da observação não pode mudar muito, também.

*TO:* Que isso, cara?

*PE:* Aí, é dedução.

*MR:* Vamos supor, você está vendo esta distância aqui em uma semana, aí, onde é que você vai ver em uma semana aqui pra mudar? (apontando para a legenda)

*TO:* Ah é!? Tem semanas aí?

*MR:* Aqui você está olhando as semanas, você não está vendo? Agora vamos supor, você nota uma mudança radical em duas semanas, uma está assim e a outra já está daqui para cá.

*TO:* É.

*MR:* Na primeira semana já acontece isso.

*PE:* Mas pode ser o seguinte também, cara: se tiverem poucas estrelas aumentando e diminuindo de tamanho, também pode ser uma reação das próprias aí, pode ser também que ela está gerando uma supernova... que ela está explodindo...

Eles deixaram de observar a mudança de tamanho das estrelas, pois sentiram necessidade de explicar o que estava ocorrendo naquela região do céu. Então, passaram a atuar em torno de uma tarefa de suposição básica de acasalamento, tentavam explicar o fenômeno na esperança de que isso os levasse a uma observação de melhor qualidade. Os grupos estavam muito envolvidos com a atividade, mas deixavam de atuar conscientemente em torno da tarefa de aprendizagem e buscavam uma compreensão que não poderiam alcançar com as informações de que dispunham. A ansiedade em conhecer melhor o fenômeno os levava a fugas inconscientes da tarefa de aprendizagem proposta pelo professor. No fundo, eles se valeram da busca de uma explicação para aliviar a tensão.



### Terceiro desafio: medir a variação de tamanho das estrelas

O professor refina a tarefa de aprendizagem anterior. Ele determina que, para melhorar a observação das estrelas, se deve medir a mudança de tamanho delas. Como nem todas são estrelas variáveis, uma tarefa de aprendizagem precede a medida proposta: identificar as estrelas variáveis. O professor estabelece um prêmio como estratégia de manutenção dos grupos na tarefa. Os grupos que identificarem estrelas que mudam de tamanho poderão dar nome a elas.

QUADRO 3  
AÇÕES DOS GRUPOS COM GRAVADOR APÓS SEGUNDA DISCUSSÃO COLETIVA

G1 (BO, RA, PA)	G2 (NA, MA, ML)	G3 (MR, TO, PE)
13. Percebem que outras estrelas mudam de tamanho.	9. Leem a legenda.	13. Marcam duas estrelas que mudam de tamanho.
14. Chamam o professor e comunicam o fato. O professor sugere que se concentrem numa boa descrição de uma das estrelas.	10. Entendem que estão estudando estrelas.	14. Procuram estrela que muda mais rapidamente.
15. Entendem, pela fala do professor, que devem fazer uma tabela.	11. Percebem a mudança de tamanho de uma estrela, começam a medi-la.	15. Formulam hipótese para investigar movimento de translação.
16. Discutem com o professor uma forma de melhorar a medida.	12. Comparam estrelas para ver se outras mudam de tamanho.	16. Investigam se estrelas só diminuem ou se só aumentam. Percebem duas estrelas que só aumentam. Discutem se estrelas podem diminuir.
17. Sugerem modificações no instrumento que utilizam e o professor traz uma escala transparente.		17. Comparam estrelas que mudam de tamanho.
		18. Decidem observar a mudança de tamanho de uma estrela por vez. Começam a fazer quadro para uma das estrelas.

Logo após conversar sobre medidas com o grupo G1, o professor faz um anúncio para todos os grupos, eles poderiam utilizar réguas transparentes

para realizar as medidas. Assim que entrega a todos as escalas transparentes, o professor atende ao chamado de G6, um grupo não monitorado, que solicita um sistema de coordenadas. Juntamente com esse grupo o professor estabelece que uma constelação central, parecida com a denominada na pesquisa, Mickey Mouse, seja adotada como origem de um sistema de referência cartesiano. Em seguida, entrega aos grupos uma grade quadriculada em acetato transparente. A partir desse momento, os grupos passam a realizar a tarefa de aprendizagem de maneira mais uniforme, procuram identificar, localizar e medir as estrelas. Para encerrar essa etapa da atividade, o professor faz, em plenária, uma síntese das tarefas de aprendizagem realizadas, anuncia a continuidade do trabalho na próxima aula e evidencia que vai comparar o modo como os grupos organizaram os dados que colheram.

Nessa fase da investigação, o trabalho dos grupos fica mais uniforme. A configuração de Grupos de Trabalho tornou-se predominante, além de trabalharem mais integrados, alguns componentes dos grupos já percebiam quando o grupo se desviava da tarefa de aprendizagem. Quando alguém do grupo tendia a levá-lo a pautar-se por uma tarefa de suposição básica, outro membro o fazia retornar ao trabalho em torno da tarefa de aprendizagem. Os grupos passaram a recorrer ao professor para comunicar suas descobertas ou solicitar recursos que lhes permitissem aprimorar a execução da tarefa de aprendizagem; nesses momentos, recebiam pistas para o refinamento dos métodos utilizados na investigação.

Um exemplo é o que observamos com G1 no quadro 3, períodos 14, 15 e 16. O professor atuou como fonte de referência que auxiliou o grupo a desenvolver técnicas e instrumentos que melhoravam a qualidade das observações e o pôs na frente em relação aos colegas. Imediatamente após conversar com G1, o professor repassou a informação a todos os grupos em plenária. Isso deixava o trabalho de todos os grupos em condições de igualdade. Logo em seguida, ocorreu um episódio de mesma natureza envolvendo G6. O grupo solicitou uma maneira de determinar a localização das estrelas e, após tê-lo atendido, o professor compartilhou a informação com os demais grupos.

Ainda que atrasado na investigação, G2 passou a atuar mais predominantemente como Grupo de Trabalho. As sessões em plenária auxiliaram as integrantes de G2 a determinar o que observariam pelo modo pelo qual os

outros grupos haviam percebido o fenômeno. Isso permitiu que elas organizassem melhor o trabalho.

## **GRUPO DE TRABALHO E OUTRAS MODALIDADES DE PARTICIPAÇÃO EM TRABALHO EM GRUPO: DIFERENÇAS**

O acompanhamento detalhado dos grupos G1, G2 e G3 indicou que eles desempenharam suas funções cooperando uns com os outros, respeitando as opiniões e características individuais de cada um. O conflito que apareceu de forma recorrente não só nesses, mas em todos os grupos da classe foi a dificuldade que os alunos encontraram de dissociar a observação da interpretação do fenômeno. Essa é uma tarefa de aprendizagem extremamente difícil de se concretizar em poucas aulas, sobretudo para alunos que acabaram de ingressar no ensino médio.

Consideramos o envolvimento dos alunos nessa atividade trabalho por um longo tempo como algo excepcional; não é comum, mas eles se mantiveram atentos e ativos, mesmo nas atividades de laboratório. Graças a esse comportamento, pudemos voltar a atenção para a qualidade do envolvimento dos alunos, procurando diferenciar a participação de um Grupo de Trabalho de outros tipos de participação. Ao longo da análise, os grupos de alunos se mostraram profundamente envolvidos com uma atividade de investigação. Entretanto, verificamos que interação com a atividade e cooperação entre elementos de um grupo não é garantia de engajamento nas tarefas de aprendizagem propostas pelo professor. Ficou evidente que fugir da tarefa de aprendizagem não implica necessariamente fugir do trabalho cooperativo.

Impulsos emocionais como ansiedade por uma nova descoberta ou angústia diante da dificuldade de observar ou descrever o fenômeno sem explicá-lo levaram os estudantes a se desviarem das tarefas de aprendizagem. Em vários momentos a observação e a descrição do fenômeno se constituíram no maior desafio para os alunos. Há que considerar que isso é parte do processo de amadurecimento do grupo. A busca por explicações surge naturalmente durante as observações e é reforçada nas tentativas de se fazerem descrições. Na situação de aprendizagem analisada, uma tarefa de suposição básica de acasalamento é recorrente no processo de desenvolvimento e refinamento das habilidades de observar e descrever o fenômeno. A tarefa de suposição

básica de acasalamento caracteriza-se quando os estudantes buscam entender antes de descrever o fenômeno. Consideramos que eles foram guiados inconscientemente pela esperança de que assim agindo conseguissem observar melhor ou encontrar uma boa descrição para o fenômeno. Porém, quando bem administradas, essas fugas inconscientes cumpriram a função de aliviar as tensões do grupo em torno da dificuldade de realizar as tarefas de aprendizagem.

Verificamos que os alunos queriam fazer uma descoberta importante. Para eles essa descoberta só teria valor se viesse acompanhada de uma boa interpretação. Eles seguiam e confrontavam os passos indicados pelos colegas e pelo professor na esperança de entender o fenômeno da mudança de tamanho das estrelas. Nessa situação, a novidade da descoberta gerava a ansiedade por uma boa explicação. Os grupos ficavam sujeitos a uma suposição básica de acasalamento todas as vezes que precisavam apenas observar ou descrever a mudança de tamanho das estrelas. Eles procuravam interpretar o fenômeno na esperança que isso os levasse a uma boa descrição da observação. Quando isso não acontecia, refletiam sobre suas ações e procuravam redirecionar o trabalho para alcançar os objetivos estabelecidos em plenária. Aos poucos, os grupos passaram a acompanhar e testar as informações fornecidas pelos colegas nas discussões coletivas.

Os momentos em que atuaram como Grupos de Trabalho, de maneira cooperativa em torno da tarefa de aprendizagem, ocorreram em dimensões diferentes para cada um dos grupos. Em geral, os grupos conduziram essa tarefa com autonomia e, ao participar da discussão coletiva, sentiram a necessidade de ter seus pressupostos, observações ou interpretações validados perante os outros grupos. Nesse contexto, percebemos que a intervenção do professor foi fundamental para aproximar os alunos dos objetivos das tarefas de aprendizagem. Tanto a explicitação dos objetivos, quanto o engajamento dos alunos se consolidaram ao longo da atividade devido às intervenções do professor.

## **CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES**

Os resultados evidenciam o potencial dos conceitos psicanalíticos de Bion (1961) na análise da dinâmica de grupos de aprendizagem em atividades de laboratório escolar. Esses conceitos permitiram identificar as condições nas quais pequenos grupos se envolveram em trabalho colaborativo em torno de

uma tarefa de aprendizagem. A ideia de Grupo de Trabalho e as diferentes modalidades de Suposição Básica propiciaram um mapa das interações dentro dos grupos, juntamente com uma inspiração teórica sobre as razões para isso ocorrer. A dificuldade de descrever o que os *slides* mostravam, por exemplo, preocupava os alunos. Eles, no caso, apresentaram explicações familiares que aliviaram a tensão com a tarefa de aprendizagem. As discussões em plenária evidenciaram que aquela dificuldade era comum e ajudaram a redirecionar o trabalho dos grupos para a tarefa de observação e descrição.

Tudo isso nos credencia a reivindicar que o professor não negue sua autoridade. É o professor que saberá como conduzir à tarefa de aprendizagem claramente e quando retomá-la, se necessário. De acordo com os resultados, os grupos não trabalham de maneira colaborativa em torno da tarefa de aprendizagem quando: eles não a entendem; ela é vaga ou difícil demais; o professor toma decisões pelo grupo; os impulsos emocionais que afastam os alunos da tarefa não são postos na perspectiva de coisas naturais que impedem o progresso; nada é feito a respeito. No estudo, os alunos voltaram a ser colaborativos e a agir como Grupo de Trabalho em torno das tarefas de aprendizagem à medida que a dinâmica estabelecida pelo professor permitiu isso. Em síntese, um equilíbrio entre autonomia dos pequenos grupos e liderança externa é essencial. Esses resultados corroboram outros que obtivemos em trabalhos anteriores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADEY, P. et al. Depends on the context, doesnt it? Searching for general, educable dragons. *Studies in Science Education*, Leeds, v. 29, p.45-92, 1997.

BAROLLI, E.; BARROS, M. A.; VILLANI, A. A Evolução de um grupo de aprendizagem num curso de física de ensino médio. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Porto Alegre, v. 1, n.2, p.6-18, 2001.

BAROLLI, E.; VILLANI, A. Subjetividade e laboratório didático. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v.3, n.3, p.143-159, 1998.

\_\_\_\_\_. O Trabalho em grupos no laboratório didático: reflexões a partir de um referencial psicanalítico. *Ciência & Ensino*, Unicamp, n.6, v.11, 2003.

BARRON, B. When smart groups fail. *Journal of the Learning Sciences*, London, n.12, p.307-59, 2003.

BARROS, M. A.; LABURU, C. E.; ROCHA, Z. Análise do vínculo entre grupo e professora numa aula de ciências do ensino fundamental. *Ciência & Educação*, Bauru, v.13, n.2, p.235-251, 2007.

BARROS, M. A.; VILLANI, A. A Dinâmica de grupos de aprendizagem de física no ensino médio: um enfoque psicanalítico. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v.9, n.2, p.1-24, 2004.

BION, W. R. *Experiences in groups*. London: Tavistock, 1961.

BORGES, A. T.; BORGES, O. N.; *Inovar – currículos: desenvolvendo o pensar e o pensamento científicos*, jul. 2001. (Projeto integrado de pesquisas apresentado ao CNPq)

BORGES, A. T.; GOMES, A. D. Percepção de estudantes sobre desenhos de testes experimentais. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 22, n. 1, p.71-94, abr. 2005.

BORGES, A. T.; VAZ, A. BORGES, O. Students: reasoning in the Physics laboratory. In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF THE EUROPEAN SCIENCE EDUCATION Research Association, 3, 2001, Thessalonik. *Anais... Thessalonik: Aristotle University*, 2001. v.2, p.313-315.

COLEMAN, E. Using explanatory knowledge during collaborative problem solving in science. *The Journal of the Learning Sciences*, London, v.7, p.387-427, 1998.

DUSCHL, R. A.; OSBORNE, J. Supporting and promoting argumentation discourse in Science Education. *Studies in Science Education*, Leeds, n.38, p.39-72, 2002.

HOGAN, K.; NASTASI, B. K.; PRESSLEY, M. Discourse patterns and collaborative scientific reasoning in peer and teacher-guided discussions. *Cognition and Instruction*, Philadelphia, n.17, p.379-432, 2000.

JÚLIO, J. M.; VAZ, A. M. Grupos de Alunos como grupos de trabalho: análise e avaliação de atividades de investigação escolar em física. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 9, 2004, Jaboticabas. *Atas... Jaboticabas: SBF*, 2004. (CD-ROM)

\_\_\_\_\_. O Professor de física como “co-pensar” em “grupos operativos” de alunos do ensino médio. In: ENCONTRO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5, 2005, Bauru. *Anais... Bauru: Associação Brasileira de Ensino em Ciências*, 2005.

JÚLIO, J. M.; VAZ, A. M.; FAGUNDES, A. F. Atenção – alunos engajados: análise de investigação escolar em grupo. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 10, 2006, Londrina. *Comunicação oral... Londrina: SBF*, 2006.

MILLAR, R. A Means to an end: the role of processes in science education. In: WOOLNOUGH, B. (Ed.). *Practical science*. Buckingham: Open University, 1991. Cap.5, p.43-52.

SHOR, I.; FREIRE, P. *A Pedagogy for liberation: dialogues on transforming education*. New York: Bergin & Garvey, 1987.

VAZ, A. *Being challenged: reflections on the contribution of Paulo Freire's work to teacher education: the thematic investigation of primary teachers thinking and practice with regard to the teaching of science*. 1996. PhD (Thesis) – Centre for Learning and Research in Science Education, Roehampton Institute, University of Surrey, Surrey.

Recebido em: novembro 2007

Aprovado para publicação em: dezembro 2008





# PLANIFICACIÓN EDUCATIVA EN CUATRO MUNICIPIOS CHILENOS

## ARTURO VALLEJOS ROMERO

Profesor e Investigador del Centro de Estudios del Desarrollo Local y Regional de la Universidad de Los Lagos – Osorno, Chile  
avallejos@ulagos.cl; arturovallejos@yahoo.com

## DANIELA MONTEIRO TOLEDO

Profesora de la Universidad Autónoma de Chile – Temuco  
daniela.monteiro.t@gmail.com

## SUSAN ÁVILA ÑIRRIL

Profesora del Centro de Estudios del Desarrollo Local y Regional de la Universidad de Los Lagos – Osorno, Chile  
savila@ulagos.cl

## RESUMEN

*El artículo presenta una experiencia inédita de planificación educativa municipal participativa y deliberativa en cuatro municipios chilenos de la Región de Los Ríos y Los Lagos. Lo que presentamos es una práctica diferente a la centralizada, no inclusiva y tradicional, que hace hincapié en tres ámbitos, por lo general controvertidos y olvidados en la planificación local: la inclusión de otros actores (aparte de los municipales), la corresponsabilidad en las tareas propuestas y el monitoreo y evaluación compartidos de lo planificado; pilares para la generación de confianzas, una planificación aterrizada y la conformación compartida de un horizonte educacional comunal. Queremos, de fondo, enfatizar que en la toma de decisiones locales "muchos es mejor que pocos" y que estos espacios potencian una planificación austera, pero no menos compleja, de acuerdos colaborativos, que pueda permanecer en el tiempo y generar inclusión y decisiones compartidas en la educación municipal.*

PLANIFICACIÓN – PARTICIPACIÓN – MUNICIPIOS – PLANEAMIENTO

## ABSTRACT

*EDUCATION PLANING IN FOUR CHILEAN MUNICIPALITIES. The article presents a new experience of participative and deliberative municipal education planning in four Chilean*

---

Este artículo es fruto de la licitación ganada por el Centro de Estudios Regionales – Ceder –, de la Universidad de Lagos, emanada de la Subsecretaría de Desarrollo Regional – Subdere –, para apoyar a cuatro municipios de la Región de Los Ríos y Los Lagos (Panguipulli, Mariquina, Futrono y Frutillar), en la elaboración del Plan de Educación Municipal – Padem.

*municipalities of the Región de los Ríos and de los Lagos. What we presented is a different practice from the centralized one, non inclusive and traditional, that insists on three scopes, generally controverted and forgotten in the local planning: the inclusion of other actors (besides the municipal ones), the joint responsibility in the proposed tasks and the shared monitoring and evaluation of the planned things; pillars for the generation of confidences, for a landed planning and for the shared conformation of a communal educational horizon. We want, basically, to emphasize that in the local decision making “many are better than few” and that these spaces harness an austere planning, but not less complex, in collaborative agreements, that can remain in the long term and generate the inclusion and shared decisions in the municipal education.*  
*PLANNING – PARTICIPATION – INCLUSION – MUNICIPALITIES*

En cualquier ámbito de la intervención social observamos estrategias que tienen como objeto orientar la labor de transformar la sociedad. En esta línea – y para nuestro caso – encontramos al sistema educativo, especialmente en temas relacionados con la planificación nacional, regional y local. Estas estrategias ayudan a enmarcar el procedimiento; a llegar a los objetivos a través de ciertos pasos, que lógicamente van encadenándose para arribar a la elaboración de las acciones concretas que los actores han construido y puesto en operación para alcanzar las metas y objetivos que se han propuesto.

La planificación educacional, especialmente en los gobiernos municipales, ha propiciado formas de tipo más bien normativas, prescriptivas, verticales y centralistas, abiertas e inclusivas a los distintos actores de la comunidad local; esta tarea les cupo a los directores de los Departamentos de Administración de Educación Municipal – Daem –, que con algunos colaboradores más cercanos han propiciado la planificación en los ámbitos locales. Por lo tanto, ésta era una orientación educativa anclada en una visión monolítica y que dependía de la observación que haga la autoridad local.

En esta fórmula encontramos que el gobierno local hace suyos, en una relación uno a uno, todos los problemas educacionales que la autoridad detecte o que la comuna manifieste. No hay en su horizonte la posibilidad de que otros sistemas sociales, como la salud, orden y seguridad, o el sector productivo, entre otros, tengan injerencia en la planeación e implementación de la educación. Si de alguna forma se pudiera esbozar esta posibilidad, las estrategias y metodologías actualmente en uso no dan cuenta de la complejidad que la educación conlleva en la actualidad.

Hablar de planificación con apellido participativo hace alusión a ir más allá de una visión tradicional y jerárquica. Esto no quiere decir que nunca se haya

incluido a más actores en las iniciativas de planificación local, sino que estamos visibilizando que la planificación con apellido participativo demanda más cosas que informar e informarse, como deliberar y hacerse corresponsable de lo que planificamos cuando somos muchos los que proponemos (Vallejos, 2007).

Este artículo tiene por objeto mostrar la experiencia que, a través del llamado que realizó la Subdere, la Asociación Chilena de Municipalidades – ACHM – y el Ministerio de Educación – Mineduc – e a través de invitaciones y licitaciones, el Centro de Estudios del Desarrollo Regional y Local – Ceder –, de la Universidad de Los Lagos, tuvo en cuatro comunas de la Región de Los Ríos y de Los Lagos<sup>1</sup>. Una propuesta que apoyó la elaboración participativa de la planificación educacional local y que tuvo como fin poder poner en el horizonte de expectativas de los diversos actores comunales la visión, los problemas y posibles soluciones que la educación local trae consigo. La propuesta de intervención que brevemente se mostrará, quiso ir más allá de las formas normativas y regulativas, donde son unos los que diseñan y ejecutan, para poner el énfasis en la coordinación y colaboración, donde fueran los distintos actores de la sociedad local los que pensarán y construirán sus problemas y soluciones educacionales.

Esta es una experiencia que no tiene como objetivo presentar, a modo recetario, cómo debiera ser la planificación, sino una experiencia que toma en serio el “apellido” participativo y que encuentra luces y sombras, posibilitadores y obstaculizadores. Así también, no es un diseño que sea de una vez y para siempre, sino algo incremental, donde hay que dejar abiertas las posibilidades de que los problemas vuelvan a surgir y para ello hay que volver a coordinarse para enfrentarlos. Creemos que es el devenir de una sociedad altamente contingente y compleja, la cual no se deja tomar a través de modelos que atrapan la realidad; que dominan para llegar a los fines propuestos. Lamentablemente la sociedad nunca fue así; nunca fue como la pensaron los planificadores hace décadas atrás; menos lo es ahora, por lo que planificar es parte del arte de intervenir en una sociedad cada vez más desbocada y con nulas posibilidades de dirigirla desde un centro.

---

1. Se apoyaron las comunas de Panguipulli, Futrono y Mariquina en la Región de Los Ríos y Frutillar en Los Lagos.

La exposición contendrá una mirada general al contexto de la planificación en educación, para luego pasar a la planificación municipal y mostrar la oferta participativa del Centro de Estudios del Desarrollo Local y Regional. En un cuarto momento abordaremos los momentos de la observación de los proponentes sobre nudos u obstaculizadores y nodos o posibilitadores que se evidenciaron en la experiencia de planificación local municipal. Por último, cerraremos con algunas reflexiones sobre el proceso realizado.

## **UNA MIRADA GENERAL AL CONTEXTO DE LA PLANIFICACIÓN EN EDUCACIÓN**

A estas alturas de la modernidad, no hay quienes vaticinen una pronta retirada de la planeación u orientación en general, lo que se extendería a la planificación educacional, constatando que toda directriz impartida por algún organismo público o privado necesita de un mínimo de diseño que ordene los objetivos a cumplir por cualquier actor u organización. En general, las reformas en educación se han hecho evidentes y prioritarias en América Latina por la creciente baja de su calidad, lo que lleva a pensar y mejorar las planificaciones, programas y proyectos que se diseñan e implementan en los diversos sectores del quehacer nacional para ponerlas acorde a los tiempos.

En este empeño se evidencia una crítica a las formas tradicionales de planificación, pues la sociedad ya no es la de antaño y los modelos que sirvieron para controlar y dirigir la sociedad pasada en la actualidad se muestran insuficientes para dar cuenta de una dinámica social mucho más compleja. Esta observación tiene dos aristas que revisten relevancia: la primera nos presenta un cuestionamiento al tipo de planificación y sus ejecutores, es decir, a una planificación de diseño técnico, realizado por técnicos y ejecutada por técnicos. La segunda, si este tipo de intervención muestra falencias, nos preguntamos ¿quién está interviniendo en una planificación en crisis? Si son técnicos, podemos decir sin temor a equivocarnos: más de lo mismo y escasas posibilidades para salvar sus limitaciones.

La planificación en educación – poniendo un piso temporal no drástico – se remonta a la década de 1960, anclada en las propuestas elaboradas por las teorías del desarrollo económico que se implementaron a mediados del siglo XX. Esta teoría sustentaba que para el desarrollo de los países latinoamericanos era fundamental formar recursos humanos adecuados, que

respondieran a las demandas del momento y a una región que propiciaba un modelo de industrialización que necesitaba de mano de obra calificada (Sotelo Valencia, 2005; Rostow, 1974; Osorio, 1995; Medina Echavarría, 1967).

En este marco se definió la planificación como una herramienta de intervención, específicamente para orientar cambios. Así, los entes educacionales estatales contarían con funcionarios de carrera y equipos técnicos consagrados a diseñar planes y programas que propiciarán cambios en los procesos educativos. Uno de los puntos claves fue que al levantar estas estructuras de planificación se avanzó en elevar técnicamente el proceso de planificación, generando y ordenando información, levantando diagnósticos de problemas sustentados técnicamente y consolidando una forma de intervención en educación legitimada científicamente. En esta línea se avanzó en identificar posibles problemáticas, pero no se llegó a resultados concretos (Aguerrondo, 1994).

La incapacidad para concretar cambios en la realidad educativa se encontraba en las limitaciones de la propuesta clásica de planificación normativa, que fue incapaz de comprender la realidad social en situaciones de complejidad y conflicto y dirigir desde ese contexto las transformaciones sociales (Aguerrondo, 1994, p.3). Una de las características principales y que marcaba (¡y marca!) una planificación normativa era su mirada lineal y no compleja de la realidad, lo que desembocó en estrategias de planificación de cambios educativos fallidos.

En la década de 1990, la alternativa que surge para hacer frente a un modelo de planificación como el descrito fue la planificación estratégica que emergió desde el campo empresarial. Ésta se diferenciaba de la anterior por incorporar la capacidad de reacción frente a la competencia, lo que requería de sistemas de información y monitoreo constantes y atentos a los movimientos de esta última. Aunque esta línea de trabajo se planteó como herramienta que pudiera abordar la problemática social a través de mecanismos que habían dado cuenta de los problemas sociales de buena manera, lo hace y sigue haciendo bajo una perspectiva lineal, ya que se determinaban metas rígidas y que de modo causal – vía esquemas selectivos – priorizaban y modificaban si lo propuesto no llegaba a buen fin.

A principios del siglo XXI, con una sociedad con altos grados de diferenciación, autonomía de sus esferas sociales, con un número cada vez superior de eventos (compleja), dinámica y de alta incertidumbre, se hace aún más necesario planificar, especialmente en educación. La función principal sigue

siendo organizar el diseño y la implementación de los cambios e innovaciones en un área determinada, pero ello no sucede con la elaboración, donde son unos pocos que observan, diseñan y ejecutan sobre problemas definidos de forma arbitraria y bajo miradas de primer orden, sino con una planeación que tome en cuenta los esquemas de observación de lo que se desea intervenir y de los problemas que se desea solucionar, porque tiene como desafío incorporar, bajo metodologías participativas y deliberativas, a nuevos actores en su proceso. En concreto, el objetivo de este tipo de planificación es fijar metas de forma compartida, además de diseñar y coordinar colaborativamente los medios para lograrlas.

En general, las reformas generales a la educación han traído cambios, los que han tenido sus primeros aprontes de innovación en países desarrollados, pero donde América Latina no se ha quedado atrás. Como ya mencionábamos, la planificación estratégica ha sido uno de estos modelos que principalmente se han usado en modernidades centrales, mientras que en modernidades periféricas, donde encontramos a Chile, se está abriendo la discusión sobre qué modelo sería mejor y más adecuado para la planificación educacional. Uno de estos modelos, cuyo mayor exponente es Carlos Matus (1980, 1989, 1992), es el modelo de planificación situacional o situacional-estratégico, el cual es pensado y elaborado bajo el principio de complejidad social, por lo que las metas y objetivos no pueden ser rígidos, sino que deben posibilitar el adecuarse a las situaciones altamente contingentes de la sociedad moderna.

Resulta interesante observar en esta propuesta que, en primer lugar, hoy no cabe fijarse metas de tipo normativo, más bien se debe acordar una "Imagen-Objetivo" que oriente las decisiones para la acción. Aquí los puntos centrales deben ser acordados socialmente para que la idea matriz de esta orientación de planificación funcione y estos acuerdos se transformen en documentos más amplios que permitan variados puntos de bajadas y no solamente la visión de un planificador. Por lo tanto el planificador tendrá como desafío colaborar en los acuerdos de la Imagen-Objetivo y facilitar su orientación desde una perspectiva de lo posible, dando por sentado que la Imagen-Objetivo se construye a partir de variadas realidades sociales y de observadores que se encuentren para construirla.

En segundo lugar, uno de los problemas centrales en este proceso, y más específicamente en la elaboración del diagnóstico, es el acceso a la información.

Ello no sólo desde la mirada tradicional de los datos cuantitativos, sino también por medio de la observación y comprensión de las diferentes realidades. Por lo tanto no se trata sólo de describir, sino también de determinar problemáticas y proponer líneas de acción que sean coherentes con las realidades diversas en educación. Se añade a ello el manejo que debe hacerse de la información, situación que actualmente se complica, pues hoy no tenemos problemas para encontrarla y acceder a ella, topándonos con la dificultad de seleccionar la adecuada y relevante para nuestro quehacer. Para este problema está cada vez más vigente la propuesta que desde mediados del siglo pasado nos ha hecho Simon sobre Racionalidad Limitada, donde la consigna es que las carencias y deficiencias que se tiene en la actualidad para procesar la gran complejidad de información que lleve a las decisiones es que se debe hacer uso de decisiones y selecciones de información relevante, como el darles sentido (Torres, Rodríguez, en prensa). Así, el planificador se convierte en un eje articulador entre la investigación científica en educación y su incorporación en la toma de decisiones políticas.

En tercer lugar la implementación deberá orientarse a prever los recursos necesarios para intervenir, haciendo hincapié en una nueva nomenclatura de los recursos necesarios para la planificación, siendo estos materiales (poder hacer), político-culturales (querer hacer) y científicos-técnicos (saber hacer). Se agrega a lo anterior un recurso de suma importancia: el tiempo, por lo que quienes están inmersos en el proceso de planificación deben reconocer los tiempos en que se pueden o no implementar las acciones planificadas.

Por último, y lo más novedoso, es la necesidad de evaluar las acciones diseñadas para observar si las metas propuestas se pueden cumplir o si el plan se está alejando de la Imagen-Objetivo acordada. La evaluación y el monitoreo de una planificación nos da la posibilidad de corregir, redireccionar y modificar los elementos que nos alejen de los objetivos compartidos, ya que de otra manera no sería posible conocer el estado de la intervención y mucho menos generar correcciones.

Esta nueva mirada metodológica de la planificación permite una mayor flexibilidad, de modo que las acciones se articulen en torno a la Imagen-Objetivo acordada. Así, será fundamental reconocer la incidencia de los diferentes actores a la hora de concretar una planificación, por lo que su incorporación en el proceso de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación es sumamente

relevante, especialmente a la hora de legitimar y validar la planeación como instrumento de intervención en educación.

## **EL PLAN ANUAL DE DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN MUNICIPAL: EL CONTEXTO**

Constatamos que la planificación en educación es una práctica relativamente nueva, especialmente en el ámbito de la educación municipal. Ahora, la aseveración anterior podemos de cierto modo relativizarla, diciendo que ésta es un tanto cierta y un tanto errónea. Por lo menos en América Latina, data – como ya lo esbozábamos – desde la década de 1960 del siglo pasado y estaría sustentada en los preceptos de las teorías del desarrollo que apuntaban a la formación de recursos humanos calificados para potenciar el desarrollo de los países de la región. Hasta ese entonces la administración de la educación estaba totalmente en manos del Estado, el cual diseñaba y desarrollaba los planes nacionales. Unos de los ejemplos claros de esta centralidad, la cual podría ser rastreada desde finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, es una visión conservadora y tendiente a la unidad que en Chile fue identificada por el Estado Docente, el cual vertebró su acción bajo los postulados del positivismo latinoamericano (Mascareño, 2000).

En Chile, a principios de la década de 1980 y propiciado por el gobierno militar de la época, se ejecutó una reforma educativa que organizaba la administración de la educación nacional bajo dos aspectos: por un lado el Ejecutivo seguía haciéndose cargo de la política educativa nacional, en lo curricular, lo pedagógico y la asignación de recursos, y por otro lado, la administración de los establecimientos educativos estatales pasó a manos de los gobiernos locales, es decir, los municipios. De esta forma surgió una nueva responsabilidad para los municipios que tenía relación con administrar las escuelas públicas, ahora establecimientos municipales, por lo que debieron comenzar a planificar la educación municipal en su totalidad.

Durante el primer momento se aplicó el paradigma clásico de planificación, donde, más que analizar su estructura, interesaba observar su metodología. La planificación clásica suponía (iy supone!) que los técnicos – en este caso los encargados municipales de educación – planificaban en sus oficinas bajo supuestos técnicos, que no incluían la opinión de los demás actores educativos,



validándose las propuestas en la lógica interna de los planes. Estos resultaban finalmente documentos técnicos que se formulaban para cumplir la ley, pero que carecían de resultados visibles en el tiempo.

Con la llegada de la democracia a principios de la década de 1990, el gobierno chileno asume el desafío de fortalecer y potenciar la democracia y los espacios democráticos en el país. Este ha sido un proceso paulatino, en el que a través de la modernización del Estado se ha pretendido fortalecer la institucionalidad democrática chilena y donde la educación ha sido un tema relevante, llegándose a la conclusión de que es imperioso propiciar cambios profundos para el desarrollo nacional. En países como los nuestros, la educación es vista como promotora de equidad y como un eje clave para elevar la calidad de vida de la población. Ante los diagnósticos negativos que ésta ha tenido en la actualidad, las bajas puntuaciones que ha obtenido en el concierto mundial y ante la claridad que sin capital humano formado y especializado no hay desarrollo para países como los nuestros, se ha puesto el énfasis en lograr su despegue.

Para el gobierno chileno, lo anterior – entre uno de sus puntos – pasa por fortalecer espacios democráticos, donde no sólo profesionales ligados a la educación sean parte de pensar y planificar lo educativo, sino que se necesita de la participación e inclusión de todos aquellos actores relevantes en el quehacer tanto nacional, como regional y local. Esto, en una primera etapa, dio paso en la década de 1990 a introducir cambios importantes en el ámbito de la planificación de la educación municipalizada, tratando de insertar otras lógicas en el proceso. En este contexto de cambios nace el Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal – Padem –, emanado de la Ley n. 19.410, cuya finalidad es orientar las actividades educacionales comunales y servir de sustento y/o referente a los planes que cada establecimiento educacional elabore. El Plan tiene como objetivos específicos ordenar y sistematizar las actividades educacionales del municipio a través de los problemas detectados, objetivos propuestos, líneas estipuladas, acciones concertadas y control de lo propuesto por los actores locales de la educación.

Para que un Plan Anual tenga sustento y coherencia, deberá estar sustentado en los lineamientos generales de la Educación Nacional, las Estrategias de Desarrollo Regional y el Plan de Desarrollo Comunal – Pladeco. De ser esto así, la Educación Comunal podrá acoplarse a las demandas y requerimientos que

la sociedad nacional, regional y local, en un contexto de sociedad global, esté demandando. El cuadro 1 que se presenta a continuación muestra lo enunciado.

CUADRO I  
NIVELES DE PLANIFICACIÓN:  
IMPORTANCIA DE LA PLANIFICACIÓN TERRITORIAL EN EDUCACIÓN



Fuente: Pizarro, 2007.

El Padem fue creado en septiembre del año 1995 mediante la Ley 19.410, que modificó el Estatuto Docente y la Ley de Subvenciones. Su creación obedeció al mejoramiento de la gestión municipal de la educación en temas como las facultades delegadas, los programas de jubilaciones y retiros docentes, y las modificaciones sobre la dotación docente de la educación municipal. Lo anterior se sustentó en las reformas educacionales que ha propiciado el Gobierno de Chile y cuyo objetivo ha sido desarrollar las capacidades locales para la gestión educativa (autogestión) y, a través de procesos participativos, profundizar en la descentralización que se está implementando en pos de modernizar el Estado.

Así, desde su creación, los Daem han ido realizando sus propuestas y concreciones a través de este plan. En este contexto de institucionalización y modernización de la gestión, el Mineduc, en conjunto con la Subdere, desarrolló

un proceso de difusión y de apoyo a la elaboración de este instrumento, con el objeto de mejorar la capacidad de planificación, gestión, participación y transparencia de la gestión municipal (Pizarro, 2007). El diagnóstico gubernamental observaba una situación desfasada en relación al momento histórico que vivía el país, es decir, al nuevo escenario democrático a que regresaba Chile, y con ello toda América Latina. Además, podemos agregar, pues ello no está explícito en las orientaciones de políticas, la radicalización de una modernidad cada vez más fragmentada y compleja, como variable relevante a tener en cuenta.

Una de las conclusiones a las que se ha llegado, y que funge como situación objetiva de la realidad municipal y su orientación educacional, es que a pesar de incorporar un instrumento de planificación específico para el ámbito educativo, se seguía – y sigue – manteniendo la lógica clásica de planificación, es decir, formular el documento para cumplir con los requerimientos legales, pero no para utilizarlo como una herramienta de gestión. Las evaluaciones arrojan que estos planes se convirtieron en instrumentos que no se validaban entre los actores educativos de cada municipio, pues habría una inexistente participación, siendo estos documentos no compartidos o socializados con la comunidad, lo que generó desconfianzas por parte de los diferentes actores educativos sobre el real efecto que los Padem tendrían en el mejoramiento de la educación municipal.

Es así que durante el año 2007, la Subdere, a través del Departamento de Desarrollo Municipal, que tuvo como socio a la ACHM, propuso y ejecutó la externalización de los Planes a terceros (consultores)<sup>2</sup>. La finalidad fue apoyar

- 
2. La iniciativa piloto tuvo como muestra a 73 municipios. La externalización se configuró bajo dos modalidades; 1. a través de una invitación que realizó la ACHM a municipios del país para que sirvieran de apoyo a la elaboración del Padem en algunas comunas y 2. la licitación a través de Chile Compra (Mercado Público) para el resto de las comunas, que estuvo a cargo de la Subdere. En la forma de invitación se incluyó a 29 municipios: 4 en Región de Tarapacá (Camiña, Colchane, Huara y Pica), 6 en Antofagasta (María Elena, Mejillones, Ollague, Sierra Gorda, Tal Tal y Tocopilla), 2 en Coquimbo (Combarbalá y Vicuña), 1 en la Metropolitana (San José de Maipú), 6 en O'Higgins (Codegua, La Estrella, Litueche, Lolol, Penchaue y Peralillo), 3 en Maule (Chanco, Sagrada Familia y Villa Alegre y ), 4 en Bío Bío (Ñiquén y Portezuelo, Quillón y San Pedro), 2 en Araucanía (Victoria y Curacautín) y 1 en Magallanes (Torres del Paine). En la segunda forma participaron 44 municipios: 4 en la Región Metropolitana (Alhué, Peñalolén, San Pedro y Til Til), 3 en Arica-Parinacota (Arica, General Lagos y Putre), 1 en Atacama (Diego de Almagro), 4 en Valparaíso (Casablanca, El Quisco, Puchuncaví y Quillota), 2 en O'Higgins (Nancagua y Paredones), 2 en Maule

la elaboración del Padem a través de un proceso metodológico participativo, que pudiera generar la inclusión de los actores relevantes ligados a la educación municipal y obtener su aprobación de parte de las instancias correspondientes<sup>3</sup>.

En lo operativo, el Padem, según sus contenidos que emanan del Mineduc, debiera presentar un diagnóstico de línea base y uno específico del área, con metas, actividades y programas de acción, un plan de monitoreo y de evaluación para el seguimiento y análisis de las concreciones y no concreciones y el presupuesto de ingresos, gastos e inversión para la ejecución del Plan Educacional Comunal. Esto debiera estar anclado y orientado por las normas técnico-pedagógicas y programas del Ministerio de Educación, así como por las Estrategias de Desarrollo Regional y el Pladeco, para que el sistema educativo, así como el productivo, de salud etc., no se apartaran de las directrices nacionales, regionales y locales de desarrollo.

Recapitulando, es bajo los dos párrafos anteriores, como contexto teórico y operativo, donde la planificación comunal debiera realizarse; en primer lugar – según el gobierno –, se debería generar una tendencia participativa planteada en los lineamientos orientadores de planificación, así como en sus instrumentos; en segundo, surgía la posibilidad, a través de las consultorías, de apoyar en los planes que se están ejecutando en cada Departamento de Educación Municipal. En este proceso pudimos observar que la planificación sigue generándose entre “cuatro paredes” y el Padem queda como una obligación, que por lo general se realiza en las semanas anteriores a lo que estipula la ley para su entrega y que posteriormente queda en algún estante, escritorio o “cajón húmedo”

---

(Colbún y Romeral), 6 en Bío Bío (Alto Bío Bío, Cañete, Lebu, Los Alamos, San Ignacio y Tirúa), 4 en Araucanía (Ercilla, Galvarino, Los Sauces y Saavedra), 9 en Los Ríos (Valdivia, Río Bueno, Panguipulli, Mariquina, Máfil, Los Lagos, Lanco, Lago Ranco y Futrono) y 9 en Los Lagos (Calbuco, Chaitén, Corral, Fresa, Frutillar, Hualaihué, Los Muermos, Maullín y Quemchi).

3. En específico, y según los términos de referencia de la licitación, las líneas fundamentales y específicas que debía contener la iniciativa fueron: a. generar un equipo gestor, con funcionarios del Departamento de Educación Municipal para la elaboración del Padem; b. recopilar la información necesaria, primaria como secundaria, para la elaboración del diagnóstico educativo de la comuna; c. desarrollar el Plan Anual Educativo Municipal, el que debía contener un presupuesto relacionado y un plan de monitoreo y evaluación; d. obtener aprobaciones de las instancias correspondientes, y e. realizar capacitación para transferir conocimientos a los funcionarios municipales.

de los municipios para el próximo año. En otras palabras, la “ley se obedece, pero no se cumple”. Es bajo este contexto y las premisas planteadas donde se enmarca la propuesta del Ceder de la Universidad de Los Lagos.

## **METODOLOGÍA DE PLANIFICACIÓN PARTICIPATIVA: LA APUESTA DEL CEDER**

La propuesta que la Subdere realizó el año 2007 significó, primero, asumir la participación en su mayor dimensión, es decir, con toda seriedad; segundo, apostar operativamente a una metodología que pudiera dar cuenta de una apuesta que lograra concretarse. Es así como se planteó una iniciativa, que, dada la complejidad actual de la educación, pudiera ser viable, modesta e inclusiva, pero no por ello menos compleja.

La iniciativa consideró tres aspectos fundamentales para dar sustento a la elaboración y concreción de este plan. Estos ejes fueron la participación, lo temático y lo pedagógico.

La variable participativa abogó por la inclusión de los actores educacionales locales que tuvieran relación con la educación municipal y que debían interactuar durante todas las etapas del proceso, desde la conformación del Equipo Gestor hasta el Monitoreo y Evaluación del Plan de Desarrollo. La variable presupuso que los actores pudieran tomar decisiones vinculantes, por lo que participar involucraría manejar información relevante para tomar decisiones en conjunto; a través de una discusión propositiva y creativa, se adoptarían acuerdos que corresponsabilizarían a los actores involucrados.

La variable temática se sustentó en la conformación de una mesa ampliada de trabajo con la participación de todos los actores, así como de pequeñas mesas de discusión<sup>4</sup>, donde se facilitó el diálogo, la identificación de los problemas, la creación de sus soluciones y su concreción en acciones pertinentes para el tiempo planificado. El objetivo último de este eje fue alcanzar un mayor nivel de pertinencia (ampliación de miradas), profundidad y especificidad en el tratamiento de los temas.

---

4. Para el abordaje metodológico, el trabajo se orientó por la propuesta de los Núcleos de Investigación Participativa – NIP –, propuesto por los profesores Dienel y Harms (2000), Harms y Peneyra (2006) y Harms (2008).

La variable pedagógica se fundamentó, además de en un alto nivel de compromiso de los actores de la educación en el quehacer local, en un proceso de enseñanza; en un aprender participando y colaborando responsablemente con los demás. En el fondo estuvo la idea de generar procesos de reflexión entre los actores involucrados en el proceso educativo comunal, promoviendo diálogos que convergieran en un aprendizaje mutuo, de los cuales resultaran procesos comunicativos de concertación sobre los puntos a discutir en pos de un objetivo común acordado por todos.

### **La propuesta metodológica**

La propuesta metodológica se realizó a través de un levantamiento de información primaria y secundaria. El proceso tuvo como finalidad analizar los procesos que no son evidentes a simple vista, articulando el trabajo sobre la base que quienes más conocían sobre la educación comunal eran los propios actores. Bajo la apuesta anterior, el equipo de Apoyo Técnico tuvo un rol orientador y facilitador de las discusiones y opiniones sobre los diferentes temas, pero la decisión final sobre qué se realizaría y qué no fue de exclusividad de los diferentes actores involucrados. Luego de cada reunión, se sistematizó lo trabajado y en cada reunión se recapituló y sancionó lo realizado.

La propuesta conceptual y metodológica se formó y articuló en pos de los retos y dificultades que la participación traía consigo, es decir, decisiones lentas, puntos distantes, intereses distintos, entre muchos otros. No obstante las trabas que observábamos – y observamos – en estos procesos participativos y deliberativos en tradiciones centralistas, asumimos el reto como una oportunidad, donde los actores se hicieran parte del proceso, tomaran decisiones compartidas y se responsabilizaran en las tareas acordadas y a la vez pudieran asumir iniciativas que llevaran a la concepción de ganar mutuamente y no construir relaciones sobre la base de juegos de ganador-perdedor.

En específico, los ejes o pilares estuvieron dados por la propensión al realismo, en función de tópicos como el presupuesto, la realidad local y una relación con la visión macro del resto del territorio (Estrategias de Desarrollo Comunal) y comunal (Plan de Desarrollo Comunal). Asimismo se presentaron y expresaron como fundamentales las responsabilidades en el seguimiento de las líneas estratégicas priorizadas y los acuerdos tomados, para salvar las

debilidades de toda planificación o política pública, y para que éstas fueran la base de futuras planificaciones que tomaran en cuenta a los actores a través de la participación.

## Lo operativo

Para el trabajo específico, las mesas estuvieron conformadas por distintos actores de la educación municipalizada local, con el objetivo de dialogar, compartir y acordar una visión comunal y generar a través de este proceso mínimos consensos sobre qué querían como educación para sus comunas durante cuatro días de sesiones. Hubo una variedad de actores participantes y relevantes en todos los municipios<sup>5</sup>, los cuales tuvieron como promedio de asistencia 17 actores para los cuatro municipios.

Al ser esta una experiencia nueva en el ámbito de la planificación educativa, pudimos observar elementos interesantes que engranaron como facilitadores y obstaculizadores y que detallamos en el siguiente apartado.

## Las buenas, las malas y los desafíos futuros

Un primer evento que llamó la atención y fue relevante para el trabajo posterior es que, hasta ese momento, aunque existía una visión comunal de educación en el Padem, no se había construido una visión de la educación comunal compartida entre los distintos actores de la educación, lo que generó una discusión rica y productiva. Aunque la mayoría de los participantes había trabajado por mucho tiempo junto y había compartido variadas actividades educativas, ellos no habían puesto sobre la mesa, ni tampoco habían unificado sus concepciones sobre la educación de su localidad. La sorpresa para ellos fue que teniendo como marco general las discrepancias y reparos a la educación

---

5. Podemos mencionar a Actores Municipales (jefes Daem, de las Secretarías de Planificación Local, entre otros), Organizaciones sociales (juntas de vecinos, organizaciones indígenas, unión comunal de mujeres, entre otros), Organismos públicos (servicios de salud, Carabineros de Chile, entre otros), Representantes políticos (Alcaldes y Concejales), Profesores, Centros de alumnos, Centros de apoderados, Representantes de funcionarios no docentes, Colegios de profesores, Organizaciones económicas (Turismo, entre otros).

en general, en lo particular concordaban en muchos puntos, lo que facilitó la decisión final sobre la Imagen-Objetivo de la educación comunal.

Uno de los problemas que observamos en el proceso de planeación, pero que no marcó una tendencia generalizada, fue la desconfianza en la propuesta con “apellido participativo”<sup>6</sup>. Una posible justificación a esta manifestación expresada tendría su asiento en una tradición de planificación clásica, que diseña, argumenta y ejecuta bajo parámetros técnicos y por lo tanto desconfía de aquellos actores que no tienen esta expertise. El dar paso a espacios deliberativos representó al inicio una tensión para la institucionalidad municipal, pero terminado el proceso nos permitió observar, específicamente en la transferencia metodológica<sup>7</sup>, la aceptación de un proceso que logró aterrizar y transparentar algo que era realizado por unos pocos dejando de lado a muchos. Los actores finalmente plantearon sus inquietudes y dimensionaron la real importancia de un trabajo como el realizado, aduciendo que sus aportes fuesen realmente tomados en cuenta a la hora de implementar o dar cuenta de las actividades y acciones concertadas.

Otro problema observable tuvo que ver con la convocatoria de los actores a ser incluidos en la planificación. La propuesta, reforzada en las reuniones del Equipo Gestor, manifestó la importancia de una convocatoria amplia de actores de la sociedad comunal. Para ello se enunciaron posibles invitados y se dejó, por cercanías y conocimientos, que los Daem realizaran las invitaciones. En algunos municipios se argumentó que la convocatoria fue amplia, pero nos dimos cuenta que no se cumplió el objetivo de la diversidad. Creemos que éste es un punto importante a ser tomado en cuenta para futuras planificaciones locales en educación, ya que la legitimidad del Padem dependerá también de quienes son los llamados a trabajar en él. En esta lógica de planificación clásica, y donde la desconfianza se hace parte del proceso, parece probable que los municipios sigan funcionando bajo una racionalidad burocrática de mantenimiento del control a partir una lógica

---

6. Este es un evento que no es solamente parte de nuestras regiones, sino que también parte de modernidades centrales. Para un interesante estudio sobre las reservas de los actores políticos y administrativos ante la participación en Europa, ver Pino y Colino (2007).

7. Esta consistió en mostrar la propuesta participativa, es decir, desde cómo se concibió, sus pasos y las herramientas para autoevaluar el proceso.



de inclusión/exclusión, donde los actores a incorporar debían ser lo menos disonantes para el sistema.

Un factor interesante de visibilizar, y coherente con los puntos de tope que fueron apareciendo desde los actores técnico-políticos, es que en el discurso oficial se manifestaba que la propuesta de un Padem participativo les ayudaría a legitimar y validar las decisiones políticas que se habían tomado en el ámbito educativo comunal, siendo evidente una ruptura de este discurso al tocar el tema del presupuesto municipal para la educación. Los argumentos y respuestas que se exponían iban desde las dilataciones sobre quien debería ser el expositor de tales temas (director del Daem, contador municipal etc.) hasta lo inapropiado de una actividad como ésta, pues podría generar discusiones específicas por demandas financieras irreales de parte de los diferentes actores convocados, a pesar de que en su mayoría fueran cercanos a la línea de gobierno del municipio. Hubo otros municipios que vieron esto como una oportunidad de transparencia para sus arcas fiscales y para hacer visibles los gastos específicos del área educativa y los déficits y problemas a los que se encontraban sometidos.

La consultora externa (Ceder) trató que esto se hiciera viable, pues, primero, no tenía sentido planificar participativamente sin que los actores manejaran información tan relevante como, por ejemplo, con cuántos recursos contaban para poder poner en marcha el Padem; segundo, que un plan o proyecto debe considerar para su viabilidad el tiempo, sus capacidades instaladas y el dinero, este último vital para realizar una planeación aterrizada y que fuese posible cumplir.

En el trabajo específico con los actores, se acordó exponer los ítems más importantes de los recursos financieros y cuál sería el porcentaje asignado para el Padem, para que de esta manera se pudiera definir con mayor precisión qué acciones privilegiarían por sobre otras. Así, esta parte álgida del proceso nos permitió sustentar un plan acorde tanto a dineros reales como a la generación de actividades y acciones que no implicaran dinero, las cuales, para sorpresa de muchos, fueron mayoría en relación a las monetarizadas, como dejar plasmados en la planificación posibles y futuros mecanismos para la obtención de recursos. Esto fue vital, pues nos permitió, así como al municipio, presentar información transparente y legitimar el proceso. Para los actores educativos

fue la oportunidad de conocer información que era relevante para ellos, especialmente para su desempeño cotidiano.

Ante este tipo de dificultades no es posible encontrar fórmulas que determinen cómo podrían éstas ser resueltas exitosamente. Por ello, una de las finalidades en el diseño de planificación participativa propuesto por el Ceder fue el generar confianzas entre los diferentes actores para futuros procesos de planificación que emprendieran autónomamente.

Aunque los problemas fueron planteados como obstáculos, también fueron tomados como oportunidades. En este último punto hubo situaciones que facilitaron el proceso de planeación, donde se pudo observar la idea pensada y verbalizada por las partes, de que una experiencia de este tipo debería ser replicada a niveles micro, especialmente en la elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales – PEI – de cada establecimiento educacional de la comuna. En estos proyectos se debería integrar la lógica de una participación deliberativa en la toma de decisiones de las diferentes comunidades educativas, tomando en cuenta que la educación municipalizada atiende a una diversidad de necesidades locales. De esta forma se asume que a partir de un proceso de planificación responsable, informado y deliberativo, cada realidad podría levantar su propio proyecto legitimado por toda la comunidad.

En este punto nos llamó poderosamente la atención que los actores participantes concluyeran que no tendría sentido elaborar un Padem participativo si los PEI siguiesen funcionando con la lógica de la planificación clásica normativa.

Entre los elementos facilitadores del proceso encontramos la seriedad con la que los distintos actores, desde estudiantes primarios y secundarios, profesores, directivos, padres y apoderados, personal paradocente, hasta empresarios y gobierno local, tomaron esta actividad, lo que quedó demostrado no sólo por medio de listas de asistencia, sino también por la participación durante las jornadas y la retroalimentación que generaban para proponer en las sesiones de trabajo.

En algunos municipios fue relevante y vital la participación de grupos indígenas, sobre todo en el caso particular de la región, la etnia Mapuche-huilliche, que ha desarrollado un proceso de vinculación con la educación formal que no ha estado exenta de conflictos, justamente asociados a las características del sistema educativo que impulsa programas nacionales (poco pertinentes al

mundo indígena) y una planificación normativa (sin flexibilidad para las realidades de las comunidades indígenas). En este sentido, los actores locales participantes (Comuna de Panguipulli), más que presentar una visión negativa, *a priori*, del proceso, se mostraron atentos, interesados y colaboradores en los distintos momentos del trabajo, destacando que el carácter participativo – dada la fuerza del sentido de inclusión – es positivo, mucho más cuando hasta el momento los procesos de planificación se desarrollaban desde fuera: planificar para ellos y no con ellos.

### **Evaluación y monitoreo: pata coja de las políticas públicas y la planeación**

Un elemento central que se buscó en la propuesta presentada a la Subdere y a los Gobiernos Locales (Municipios) tenía relación con la Evaluación y Monitoreo del Padem. Como lo mencionamos anteriormente, el punto débil de las planeaciones tradicionales era contar con un sistema de evaluación y monitoreo de las acciones diseñadas. Para este caso nos planteamos que un ejercicio de planificación participativo se podía legitimar y validar a partir de la observación de los resultados obtenidos y los procesos que se vivieron para lograr o no las metas propuestas.

El ámbito del monitoreo y la evaluación estaba directamente relacionado con la verificación de las líneas estratégicas decididas por los diferentes actores. Para esto propusimos una metodología que fuera participativa, dada la necesidad de coherencia interna en la construcción de los distintos Padem. Se planteó la necesidad de que los distintos actores educativos asumieran una participación activa en el Plan de Desarrollo, desde la formulación hasta el momento de monitorearlo y evaluarlo. Para ello se optó por un modelo que fuese llevado a cabo por los participantes y no por una evaluación generada por agentes externos, ya que se ha evidenciado que al ser los propios actores los responsables de evaluar lo que propusieron se logra fortalecer el compromiso de la ciudadanía con el mejoramiento de las políticas educativas de su comunidad.

El enfoque, discutido y acordado por actores educativos, estuvo orientado a generar un proceso de retroalimentación que facilitara la corrección de las fallas en la implementación de las acciones y que a la vez evidenciara las fortalezas del sistema educativo municipal para potenciarlas. El marco para

dar cuenta de lo implementado tomó el concepto de *accountability*, es decir, un proceso de control social, en el cual quienes están involucrados en llevar a cabo las actividades deben rendir cuenta de su desempeño y consecuentemente del uso de los recursos asignados a ellos. Los conceptos centrales en un proceso de *accountability* son la rendición de cuentas por desempeño y la responsabilización por parte de quienes implementan el proceso; esto significa fijar la responsabilidad por las propias acciones y los resultados de dichas acciones (Corvalán, McMeekin, 2006).

Esto se tradujo en un marco de acciones de responsabilidades compartidas, donde todos los actores educativos (técnico, políticos, pedagógicos, directivos, comunitarios, privados) tuvieran responsabilidades y corresponsabilidades que cumplir ante las actividades, acciones y metas autopropuestas en la planificación.

Asimismo, como factor no menos importante, se concluyó que si el diseño no fue importado tampoco sería necesario que su evaluación fuese efectuada por terceros, sino que sus ejecutores y evaluadores serían los propios equipos técnicos municipales, es decir, los responsables directos de ejecutar el proceso y dar cuenta del mismo al finalizar el período que comprende el Plan. Ahora, con esto no se quiso decir que el proceso no tuviera otros responsables directos que colaborarían en el monitoreo de las actividades. En este caso, al haber sido levantado desde una perspectiva participativa, se delegaron responsabilidades a los Directores de los establecimientos educacionales, a los Equipos directivos de los mismos, a los Centros de Padres y Apoderados, a los Centros de Alumnos, y a Organizaciones Gremiales de Trabajadores Paradocentes, entre otros.

Resumiendo, la idea de evaluar y monitorear desde una perspectiva de *accountability* se refiere a que las responsabilidades no se traspasan a terceros, sino que los mismos actores se hacen corresponsables y asumen que este proceso de planificación no ocurre sólo una vez y para siempre, sino que involucra ir decidiendo, haciendo, volviendo a decidir y rehacer, como un proceso recursivo y constante. Claro está que, para ir más allá de una apuesta como ésta, queda una interesante y vital tarea, que es evaluar como se ha desarrollado el monitoreo y la evaluación por parte de los municipios apoyados.

## UNAS BREVES PALABRAS PARA EL CIERRE

El diseño y puesta en marcha de una planificación educacional local participativa tiene sus ventajas y desventajas, que han sido esbozadas en el texto. La iniciativa presentada nos deja una clara señal: de que no es posible seguir pensando una planificación prescriptiva y llevada a cabo por unos pocos. La sociedad, aunque sea local, ya no se deja controlar y para gestionarla necesita de la inclusión de los actores sociales. No es posible, debido a muchas falencias de los aparatos administrativos públicos locales (financiamiento, expertise, recursos humanos etc.), querer dar desde sus oficinas respuesta y solución a todos los problemas sociales. Se necesita que de forma colaborativa y coordinada los órganos públicos generen espacios donde la toma de decisiones, la identificación de cuáles son sus problemas, sus posibles soluciones, cuáles serían los modos de implementarlas, hasta observar si se hicieron mal o bien, sean negociadas en espacios que tiendan a incluir a muchos y a hacerse corresponsables de lo que deciden.

La sociedad actual nos impone un nicho organizativo que nos pide elaborar estrategias que privilegien una intervención de tipo reflexiva, donde los modelos propicien la coordinación y la colaboración a través espacios inclusivos y de diálogo abierto. No es raro leer y escuchar que una participación deliberativa tenga altos grados de riesgo y se torne desagradable para aquellos que son actualmente protagonistas (conocedores técnicos y políticos); sin embargo, la experiencia realizada demuestra el valor de la participación en contextos locales, además de las potencialidades que este tipo de acciones entrañan.

Han quedado atrás las planificaciones verticales y normativas, por lo cual esperamos avanzar en esta línea que gana fuerzas en una sociedad moderna.

## BIBLIOGRAFÍA

AGUERRONDO, I. Planificación de la educación hoy en América Latina: ¿Crisis o redefinición? In: REUNIÓN TÉCNICA DE REPLAD/OEA, 6. *Ponencia...* Campinas: Universidad de Campinas, 1994. (Documento técnico, n.1)

CORVALÁN, J.; MCMEEKIN, R (Ed.). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago de Chile: Cide/Preal, 2006.

DIENEL, P.; HARMS, H. *Repensar la democracia: los núcleos de intervención participativa*. Barcelona: Serbal, 2000.

HARMS, H. La Necesidad de repensar la democracia, 2. *Sistema: Revista de Ciencias Sociales*, Madrid, n.203-204, p.95-106, May 2008.

HARMS, H.; PEREYRA, S. La Necesidad de repensar la democracia. *Sistema: Revista de Ciencias Sociales*, Madrid, n.193, p.3-24, Jul. 2006.

MASCAREÑO, A. La Ironía de la educación en América Latina. *Revista Nueva Sociedad*, Buenos Aires, n.165, p.109-120, Ener./Febr. 2000.

MATUS, C. *Adiós señor presidente*. Santiago de Chile: LOM, 1989.

\_\_\_\_\_. *Planificación de Situaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1980.

\_\_\_\_\_. *Política, planificación y gobierno*. Caracas: Fundación Altadir, 1992.

MEDINA ECHAVARRÍA, J. *Filosofía, educación y desarrollo*. México: Siglo XXI, 1967.

OSORIO, J. *Las Dos caras del espejo: ruptura y continuidad en la sociología latinoamericana*. México: Triana, 1995.

PINO, E.; COLINO, C. *Un Fantasma recorre Europa: renovación democrática mediante iniciativas de promoción de la participación ciudadana en los gobiernos locales (Alemania, Francia, Reino Unido y España)*. Madrid: CSIC, Sept. 2007. p.33, (Documento de Trabajo, n. 6/7).

PIZARRO, A. El Mineduc y el Padem. In: SEMINARIO DE EVALUACIÓN DE LOS PADEM LICITADOS POR SUBDERE Y ACHM, Santiago de Chile, Dic. 2007. *Ponencia...* Santiago de Chile: Padem, 2007. Manuscrito

ROSTOW, W. *Las Etapas del crecimiento económico, un manifiesto no comunista*. México: Fondo de Cultura Económica, 1974.

SOTELO VALENCIA, A. *América Latina: de crisis y paradigmas. La teoría de la dependencia en el siglo XXI*. México: Plaza y Valdés, 2005.

SUBDERE. *Documentos Padem*. 2007. Manuscrito.

TORRES, J.; RODRÍGUEZ, D. *Introducción a la sociedad de la sociedad*. México: Herder. En prensa.

VALLEJOS, A. Políticas públicas, gobiernos locales y resolución de conflictos: cuando en la toma de decisiones "muchos es mejor que pocos". *Imaginales: Revista de Investigación Social*, Hermosillo, v.3, n.6, p.47-56, Jul./Dic. 2007.

Recebido em: dezembro 2008

Aprovado para publicação em: outubro 2009

# CRIANÇAS ESCOLARES DO SÉCULO XXI: PARA SE PENSAR UMA INFÂNCIA PÓS-MODERNA

**MARIANGELA MOMO**

Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal do  
Rio Grande do Norte – Natal  
marimomo@terra.com.br

**MARISA VORRABER COSTA**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul – Porto Alegre – e do Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Luterana do Brasil – Canoas/RS  
mcvorraber@terra.com.br

## RESUMO

*O artigo apresenta um recorte de pesquisas realizadas sobre as conexões entre escola e cultura contemporânea. Nele procuramos mostrar, interpretar e problematizar modos de ser de crianças pobres que frequentam escolas públicas da periferia de uma capital brasileira. O estudo se inscreve em uma matriz de inteligibilidade que considera a infância como uma construção cultural, social e histórica, sujeita a mudanças, e vê a contemporaneidade marcada por condições imbricadas no que se conhece amplamente como cultura pós-moderna. Considera-se que esse estado da cultura, com implicações contundentes da mídia e do consumo, tem produzido tipos peculiares de sujeitos infantis, consoantes às configurações culturais do mundo contemporâneo, em que visibilidade, efemeridade, ambivalência, descartabilidade, superficialidade fazem parte da vida. São crianças que buscam infatigavelmente a fruição e o prazer; que procuram de modo incansável inscrever-se na cultura globalmente reconhecida. São crianças que se tornam o que são vivendo sob a condição pós-moderna.*  
INFÂNCIA – ESCOLAS PÚBLICAS – PÓS-MODERNISMO

## ABSTRACT

*SCHOOL CHILDREN IN THE XXI CENTURY: THINKING ABOUT A POST-MODERN CHILDHOOD. This article presents part of researches that we have carried out into the*

---

Uma primeira versão deste trabalho, oriundo de pesquisas realizadas pelas autoras, foi apresentada na 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped –, que se realizou de 4 a 7 de outubro de 2009 em Caxambu/MG. A versão, ora apresentada, foi ampliada e revisada.

*connections between school and contemporary culture. We have attempted to show, interpret, and problematize ways of being poor children in public schools located in the outskirts of a Brazilian capital. This study is inscribed in an intelligibility matrix that both considers childhood as a cultural, social, historical construction that is subject to changes, and regards contemporaneity as marked by conditions intertwined in what has been widely known as post-modern culture. We have considered that this culture state, with incisive implications of media and consumption, has produced peculiar kinds of child subjects, in accordance with cultural configurations of the contemporary world. Visibility, ephemerality, ambivalence, disposability, and superficiality are part of those children's lives. These children have relentlessly sought fruition and pleasure; they have tried to participate in the globally acknowledged culture. They become who they are by living under the post-modern condition.*

CHILDHOOD – PUBLIC SCHOOL SYSTEMS – POSTMODERNISM

*As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe,  
esses seres selvagens que não entendem nossa língua.  
(Larrosa, 1998, p.229)*

No conhecido ensaio em que Fredric Jameson (2004) expõe sua tese sobre o pós-modernismo como lógica cultural do capitalismo tardio, o pós-modernismo é apresentado como uma dominante cultural que coordena “novas formas de prática e de hábitos sociais e mentais” e “novas formas de organização e de produção econômica”, forjadas em meio às mudanças do capitalismo (p. 18). Ao fazer tal afirmação, o autor sublinha a aproximação de seu entendimento do que supõe ser a concepção de Raymond Williams<sup>1</sup> sobre uma nova “estrutura do sentimento” em constituição no século XX. Em outras palavras, para Jameson, o conceito de pós-modernismo diz respeito a uma movimentação que ultrapassa amplamente os domínios exclusivos da arte e da estética, expandindo-se para as demais esferas da existência contemporânea; a uma cultura que põe em interação economia e vida social e individual em cons-

---

1. Raymond Williams inscreve-se entre os autores que, na segunda metade do século XX, redirecionaram as análises culturais, com contribuições inestimáveis para a teoria cultural, para a história cultural e para o estudo dos novos “textos” e práticas produzidos pela televisão, rádio, imprensa e publicidade. Suas principais obras — *Culture and society* (1958) e *The long revolution* (1961) — abordam a complexa e profunda transformação cultural em andamento ao longo do século XX, que teria implicado a constituição de uma nova “estrutura do sentimento”. Williams é um dos pioneiros dos estudos culturais contemporâneos e um dos fundadores do famoso Centre for Contemporary Cultural Studies, da Universidade de Birmingham.



tantes combinações e recombinações. Nesse sentido, o pós-modernismo não engendra apenas uma nova condição existencial, ele produz novos modos de ser e de viver, outros tipos de sujeitos, pessoas pós-modernas, e é uma pequena, porém notável, amostra disso que nossos estudos têm nos proporcionado.

Este artigo apresenta um recorte das pesquisas<sup>2</sup> que vimos realizando sobre as conexões entre escola e cultura contemporânea, e nele procuramos mostrar, interpretar e problematizar os modos de ser de crianças que vão à escola no início deste século. O que fazemos aqui é uma seleção – dentre um conjunto bem mais amplo de achados e reflexões de pesquisa – de elementos que nos ajudam a esboçar um panorama mais ou menos adequado e próprio ao nosso intento de vislumbrar uma infância pós-moderna<sup>3</sup> em nossas escolas.

Entendemos que a infância é uma construção cultural, social e histórica, sujeita a mudanças. Os sujeitos humanos em seus anos iniciais de vida têm sido objeto de variados discursos, com distintos propósitos, que atribuem significados aos modos de ser e viver esse período da existência. Nas sociedades ocidentais, cuja matriz cultural compartilhamos, a infância e os sujeitos infantis, tal como os entendemos ainda hoje, são uma invenção do projeto de mundo moderno, produzidos discursivamente para seus desígnios. Outros tempos, essa e outras culturas, produziram e continuam a produzir variados sentidos para a infância e para os modos de ser criança.

Nossos estudos se inscrevem em uma matriz de inteligibilidade que vê o mundo contemporâneo marcado por condições peculiares, imbricadas e implicadas naquilo que tem sido amplamente conhecido como cultura pós-moderna. Grandes transformações têm alterado substantivamente as formas de vivermos hoje, e entendemos que as condições culturais contemporâneas produzem infâncias distintas do que se convencionou chamar infância moderna – ingênua,

- 
2. Trata-se dos projetos desenvolvidos por Marisa Vorraber Costa, apoiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, intitulados “Quando o pós-moderno invade a escola: um estudo sobre novos artefatos, identidades e práticas culturais (2004-2007)” e “Consumo, mídia e espetáculo na cena pedagógica: investigando relações entre escola e cultura contemporânea (2007-2010)”, e da tese de doutorado de Mariangela Momo (2007).
  3. Empregamos o termo pós-moderno para designar uma condição cultural distinta daquela do mundo moderno. Entendemos que o pós-moderno implica um modo de a cultura contemporânea apresentar-se e se dispor, como também uma proliferação de formas de viver nela. Daí a expressão infância pós-moderna.

dócil, dependente dos adultos – e modificam as formas das crianças viverem e habitarem o mundo. Vivenciamos um estado da cultura – com implicações contundentes da mídia e do consumo – que se tem configurado diferentemente daquele da modernidade e produzido sujeitos distintos dos sujeitos modernos.

Um dos objetivos deste artigo é dar visibilidade aos modos de ser de crianças pobres que frequentam algumas escolas da periferia de uma grande cidade do sul do Brasil neste início de século. Fazemos uma das leituras possíveis de como os sujeitos infantis dessas escolas vivem a infância sob as condições culturais de hoje, e apontamos a produtividade dessa cultura na invenção de uma infância que optamos por denominar “infância pós-moderna”. Procuramos mostrar como tais crianças são produzidas, formatadas, fabricadas na cultura da mídia e do consumo, compondo novos modos de ser criança e de viver a infância.

Estudos de autores que tratam de descrever, interpretar e problematizar a condição cultural pós-moderna, entre eles Bauman (1999, 1999a, 2001, 2005, 2007, 2007a, 2008), Lipovetsky e Roux (2005), Débord (1997), Jameson (2004), Harvey (1993), Sarlo (2000) e Yúdice (2004), ajudam a compor as lentes teóricas de nossas pesquisas, junto com aqueles que realizam análises culturais sobre as infâncias, como Steinberg e Kincheloe (2001), Bujes (2002, 2009), Schor (2004), Larrosa (1998) e sobre o consumo – Baudrillard (1991), Klein (2003), Fontenelle (2002), entre outros.

Em nosso caminho investigativo, realizamos visitas e observações nas escolas escolhidas para as pesquisas, conversamos regularmente com as crianças, e também informalmente com professoras, funcionárias e mães. Fotografamos, recolhemos trabalhos realizados em sala de aula e, paralelamente, ouvimos também muitos relatos de professoras de outras escolas. Tudo isso foi sendo registrado e reunido. Nosso propósito foi sempre o de fazer e deixar falar, de ouvir muitas vozes; de olhar não apenas o visível nos modos de ser das crianças escolares, mas procurar perscrutar, por exemplo, as condições que produzem seus desejos de visibilização, assim como os investimentos sobre si mesmas para se tornarem “imagem”. Nesse sentido, ao longo de nossas pesquisas temos mantido um estado de alerta sobre o que circula tanto na mídia impressa e televisiva como na *internet*, seja em novelas, *shows*, esportes e outros artefatos culturais, seja em campanhas publicitárias, noticiários etc. Algumas vezes, foi a partir de observações nas escolas que nos lançamos à procura da fonte de inspiração midiática de tal ou qual manifestação na sala

de aula. Isso ocorreu, por exemplo, quando inúmeras redações de crianças, aludindo ao sonho de desfrutar as delícias de um quarto decorado com um “edredon de coração”, nos remeteram a episódios de *Malhação*<sup>4</sup> em que tal objeto despontava. Por sua vez, matérias e notícias publicadas em jornais e revistas sobre crianças, escolas, mídia e suas conexões corroboraram muitas das nossas observações, contribuindo para que pensássemos na possibilidade de ampliar a abrangência de nossos questionamentos e reflexões. Seminários e sessões de estudos realizados nas universidades e em algumas escolas, assim como exposições em congressos, oportunizaram a discussão dos dados por variadas óticas e a conseqüente matização das análises.

Ao focalizar, analisar e visibilizar as formas pelas quais as crianças das escolas vivem a infância e constituem alunos do nosso tempo, foi possível perceber uma consonância com as configurações culturais do mundo contemporâneo, recorrentemente apontadas pelos autores que nos oferecem as ferramentas conceituais e analíticas. Ambivalência, efemeridade, descartabilidade, individualismo, visibilidade, superficialidade, instabilidade, provisoriedade fazem parte das vidas das crianças de hoje. São crianças que procuram de modo incansável se inscrever na cultura globalmente reconhecida e fazer parte de uma comunidade de consumidores de artefatos em voga na mídia do momento; que produzem seu corpo de forma a harmonizá-lo com o mundo das imagens e do espetáculo; que se caracterizam por constantes e ininterruptos movimentos e mutações. São crianças que buscam infatigavelmente a fruição e o prazer e, nessa busca, borram fronteiras de classe, gênero e geração. São crianças que vão se tornando o que são, vivendo sob a condição pós-moderna.

## **O CONSUMISMO COMO EIXO ORGANIZADOR DA VIDA CONTEMPORÂNEA**

Nos últimos anos, as análises de Bauman (1999, 1999a, 2001, 2005, 2007, 2007a, 2008) nos têm ajudado a refletir sobre as mudanças nos modos de vida nas sociedades do Pós-Guerra, especialmente aquelas verificadas nas décadas finais do século XX e no início do XXI. Em seu escrutínio minucioso, o

---

4. Seriado produzido e exibido no Brasil, pela Rede Globo de Televisão, desde 1995 até os dias atuais, destinado ao público jovem.

autor nos oferece perspectivas, modos de ver e pensar que permitem distinguir contornos quase invisíveis e tendências incipientes de um futuro que se transforma rapidamente em um presente cada vez mais enigmático e misterioso. O fecundo e pertinente recurso à metáfora dos líquidos mostrou-se útil para que compreendêssemos o caráter volátil, provisório e instável dos mais variados domínios da existência contemporânea, incidindo sobre nossas concepções de liberdade, segurança e medo, como também de identidade, amor e sociedade. Isso nos ajuda a entender o tenso estado de incompletude e de constante desejar em que nos encontramos nesse tardio estágio do capitalismo em que, conforme nos alertou Jameson (2004), tudo foi transformado em mercadoria, da natureza ao nosso inconsciente. Contudo, o que nos faz recorrer a Bauman, neste recorte da pesquisa, é o fato de que ele tem insistentemente chamado a atenção para a crescente proeminência do fenômeno do consumo e para as transformações nas formas de consumir. Para além de admitir que vivemos em uma sociedade de consumo, o que esse autor tem ressaltado, aproximando-se da abordagem de Baudrillard (1991), é que o consumo tornou-se central nas sociedades do presente, diferentemente daquela de nossos predecessores que se caracterizava pela produção. A sociedade que moldava seus membros como produtores foi substituída por essa que os molda como consumidores. E “o consumidor em uma sociedade de consumo é uma criatura acentuadamente diferente dos consumidores de quaisquer outras sociedades até aqui” (Bauman, 1999, p.88).

Em *Vida para consumo*, Bauman (2008) dedica-se centralmente a esmiuçar essa gradual transformação da sociedade moderna de produtores na atual sociedade de consumidores. O consumo deixou de ser uma prática banal do dia a dia, com raízes antigas, que atravessou os séculos, para se transformar no eixo organizador das sociedades de hoje, fonte emanadora de inspiração para a modelagem de uma enorme variedade de formas de vida e de padrões de relações entre as pessoas. Na sociedade de consumidores, as pessoas são ao mesmo tempo consumidoras e mercadorias. O ponto de virada seria a “revolução consumista”, em que se passou do consumo para o consumismo. Enquanto o consumo é uma ocupação das pessoas, “consumismo é um atributo da sociedade” (p.41), um arranjo social que resulta da reciclagem de vontades, desejos e anseios humanos, a “principal força propulsora e operativa da

sociedade". O consumismo surge quando o consumo assume o papel central ocupado pelo trabalho na sociedade de produtores.

Bauman nos põe face a face com os indícios de uma verdadeira invasão e colonização da vida humana por visões de mundo e padrões de conduta inspirados e moldados pelo mercado<sup>5</sup>. O consumismo é o eixo central da economia e de todo o convívio humano. Junto com outros autores que têm apontado na mesma direção e ressaltado as formas pelas quais o consumo se transformou no próprio *ethos* das sociedades atuais, Bauman sublinha a importância de se recorrer a conceitos que permitam lidar com fenômenos e processos novos, entre outros, "comodificação dos consumidores" e "comodificação do trabalho"<sup>6</sup>.

Neste artigo, focalizamos o modo pelo qual as crianças que vivem em situação de pobreza se movimentam e se integram nesse mundo organizado no, sobre e pelo consumo. Procuramos mostrar como os sentimentos do que é ser criança no mundo de hoje estão presentes também na vida das crianças pobres das escolas onde realizamos nossas pesquisas. Uma vez que é possível ser *high tech* sem ter computador em casa, ser consumidor praticamente sem dinheiro, experimentar a vida glamorizada das estrelas da mídia e da TV, sendo apenas espectador da "telinha".

Em um contexto em que a forma de nos tornarmos humanos tem sido radicalmente modificada, no qual as identidades e as subjetividades dos infantes são forjadas em um cenário pós-moderno – do consumo, do espetáculo, das visibilidades, da efemeridade, da mídia, das tecnologias, dentre outras dimensões –, pensar em como são as crianças que vão à escola no início deste século tem sido uma tarefa instigante e necessária, mas, em certa medida, quase irrealizável. As crianças dos tempos pós-modernos estão sempre

---

5. Estudos realizados em nosso grupo de pesquisa têm apontado para isso ao investigar a produtividade de alguns artefatos culturais, como o complexo Rebeldes (Flor, 2007), o seriado *Três espíãs demais* (Ignácio, 2007) e o complexo W.I.T.C.H (Prates, 2008).

6. O termo "comodificação" advém da expressão *commodity* (palavra de origem latina cujo sentido inclui o de vantagem e conveniência), que significa bem de consumo. As expressões "comodificação dos consumidores" e "comodificação do trabalho", empregadas por Bauman, referem-se à transformação tanto dos consumidores como do trabalho em mercadorias, em bens de consumo.

a nos desafiar, elas nos escapam o tempo todo e falar delas é lidar com suas ambivalências e infinitas faces.

## INCANSÁVEIS MUTANTES

Em um mundo que se caracteriza pela abundância na oferta de produtos, nossa existência depende do ritmo e da sucessão permanente dos objetos (Baudrillard, 1991). Pensamos que as crianças das escolas estudadas têm vivido efetivamente o “tempo dos objetos”. Nesse tempo, o que determina a aquisição, a obsolescência e o descarte dos objetos são os significados a eles relacionados, aquilo que faz deles não simples objetos, mas artefatos culturais. É bom lembrar aqui os estudos de Klein (2003), demonstrando que é a marca que dá significado: ela não agrega valor ao produto, ela é o valor. Da mesma forma, afirma essa autora, os produtos são mais do que isso, eles são um artefato e também um símbolo cultural, ícones produtivos que operam sobre as subjetividades. No caso da infância, mais do que as marcas, são os ícones infantis mercantilizados que constituem o valor dos artefatos. Na medida em que esses ícones se caracterizam pela provisoriedade, instantaneidade e efemeridade, as crianças que compõem suas vidas, de algum modo, entremeadas com eles também acabam inventando um modo de viver provisório, instantâneo, cambiante e efêmero.

Para nos referirmos às formas de vida dessas crianças, configuradas pelas incessantes e constantes mudanças – entre elas as promovidas pelos artefatos culturais mercantilizados –, escolhamos o termo “mutantes”. Embora em seu sentido e uso mais corrente ele remeta a mutações genéticas, o tomamos como uma metáfora para pensar os modos de viver das crianças dentro das escolas, uma vez que mudança e movimento compõem o seu cotidiano. “Há mudança, sempre mudança, nova mudança [...]” “cada movimento vivido está preenche de um novo começo e de um novo final” (Bauman, 2007a, p.88).

Entendemos que as “mutações” das crianças e seu contínuo estado de mudança envolvem movimentos. Sobre isso, Bauman (1999) comenta que, mesmo quando estamos fisicamente parados, estamos em movimento, como ao ver televisão, quando saltamos para dentro e para fora de espaços até então desconhecidos com uma velocidade superior à dos jatos supersônicos. Os corpos das crianças das escolas estão sempre em movimento, agitando-

-se e fazendo algum barulho. A sensação que se tem é a de que vivem o que Sarlo (2000) denomina “estado de televisão”, um estado que não suporta o silêncio e a imobilidade. A televisão compreende, cada vez mais, imagens em movimento, ritmo acelerado e ausência de silêncio<sup>7</sup>. A simultaneidade é outro elemento constitutivo do movimento da televisibilidade na medida em que o *zapping* permite acessar vários acontecimentos praticamente de forma instantânea. A simultaneidade e a instantaneidade constituem o próprio mundo das crianças, e elas fazem várias coisas ao mesmo tempo, corroborando a ideia de Steinberg e Kincheloe (2001) de que a aprendizagem sequencial parece não mais funcionar em um tempo em que a saturação compõe o cotidiano. O “estado de televisão” que as crianças experimentam inclui, além da ausência de silêncio e da ininterrupta movimentação, falar constantemente de programas televisivos, cantar e dançar os últimos lançamentos de músicas e atuar com brinquedos amplamente divulgados pela mídia.

É importante sublinhar que a indústria cultural tem aí uma contribuição significativa ao ampliar enormemente o acesso aos bens materiais e simbólicos (neste caso CDs, DVDs e aparatos tecnológicos de entretenimento e de lazer, como *playstation*, jogos eletrônicos, celulares, brinquedos, adereços etc.) mediante oferta de versões baratas de quase todas as mercadorias desejadas. As meninas das escolas traziam suas Barbies para a sala de aula e se podia constatar que cópias de preço dez vezes menor circulavam junto com bonecas originais quase irreconhecíveis pelo desgaste após sucessivos descartes de parte de crianças consumidoras mais bem aquinhoadas. Quer dizer, o exemplar caro da boneca famosa, descartado pela filha da patroa, fazia feliz a menina pobre da escola pública de periferia. O capital simbólico conferido pela posse de uma Barbie parecia ter pouco a ver com a condição, estado ou procedência da boneca. O que importa é a conexão como ícone que é o sucesso na TV, no cinema, nas roupas, nas revistas. Evidências semelhantes puderam ser observadas relativamente a sucessos televisivos do mundo da música. CDs em cópias piratas saltavam das mochilas da criançada para se ouvir e dançar, nos

---

7. Um exercício de contrastar peças publicitárias televisivas veiculadas em 1960 e 1970 com as de anos recentes impressionou-nos pelo ritmo quase alucinante imprimido a estas últimas. Igualmente, assistir desenhos infantis da programação atual das emissoras de televisão é um desafio e um teste para nossa capacidade de acompanhar e compreender as tramas na rapidez com que se desenrolam.

recreios e intervalos, as músicas de *Rebelde*<sup>8</sup> executadas pela Banda RDB. As mesmas melodias de sucesso podiam ser ouvidas nos corredores e pátios das escolas públicas e particulares no fugaz período de fama de *Rebelde*. E o estado de televisão foi visível por toda a parte em nossas pesquisas.

Além disso, ressaltamos que uma das formas de muitas crianças pobres, das escolas estudadas, participar da cultura da mídia e do consumo está relacionada à “sociedade do descarte”. Ao mesmo tempo em que produz o excesso, em que rapidamente tudo se torna obsoleto, ela também gera os maiores índices de falta, de privação e de pobreza. E os que se situam na condição de falta, como a maioria das crianças das escolas pesquisadas, têm “oportunidade” de fazer parte da cultura midiática e de consumo apropriando-se dos excessos que foram descartados. Pudemos observar em nossa pesquisa que a cultura do descartável proporciona que meninas dessas escolas usem mochilas das princesas da Disney, sandálias da Sandy e camisetas das Superpoderosas, todos estes objetos encontrados no lixo<sup>9</sup>.

Esses meninos e meninas não apenas imitam, mas incorporam temporariamente trejeitos e adereços de *top models*, de astros da música *pop* e de programas de televisão, de filmes, novelas, seriados e desenhos. Tais acontecimentos nos remetem a crianças que operam ativamente sobre a cultura midiática e, nessa ação, produzem determinadas verdades sobre si mesmas e sobre os modos de ser sujeito na contemporaneidade. E esse é um fenômeno disseminado que ultrapassa as barreiras fixadas pela condição econômica. Crianças pobres se reinventam e “mudam” constantemente, assim como aquelas de outras camadas da população<sup>10</sup>.

A utilização da linguagem televisiva é outro elemento frequente que compõe essa mutação dos sujeitos. No período de nossas pesquisas, a expressão

---

8. Novela produzida pela rede mexicana Televisa, exibida no Brasil pela emissora SBT durante 2005 e 2006.

9. Muitos adultos das famílias dessas crianças, e elas próprias, trabalham como catadores de lixo nas ruas da cidade ou no processo de seleção de lixo em galpões de reciclagem situados na vila onde se localizam as escolas estudadas.

10. Em outro artigo sobre essas pesquisas, Costa (2008) discute esse movimento dos eus que investem sobre si mesmos, aprimorando-se em exóticas *performances*. Refere-se a “estudantes ‘estranhos’ [que] são, antes de tudo, consumidores-simulacros constituídos em um trânsito constante entre o ‘desejo de ter’ e a possibilidade de ‘parecer ter’” (p.285).



“Vem cá, eu te conheço?” utilizada pela personagem Laura (atriz Maria Clara Gueiros) do programa *Zorra total*, transmitido pela Rede Globo, fazia parte do vocabulário utilizado diariamente pelas crianças em distintas interações sociais no ambiente escolar. Segundo Sarlo (2000), viver em um estado de televisão faz que o domínio e a utilização cotidiana das ferramentas televisivas (as maneiras de falar, as piadas, as condutas dos ícones etc.) assegurem certo tipo de pertencimento. As crianças pareciam viver em contínuo estado de ansiedade e movimento na busca por pertencer a uma cultura televisiva amplamente disseminada e compartilhada. Foram várias as situações registradas em que o domínio da linguagem da televisão fez parte do cotidiano de suas vidas. Ao mesmo tempo, cabe lembrar que a linguagem televisiva, os significados, ícones infantis e artefatos que ela põe em circulação mudam o tempo todo, pois se caracterizam pela efemeridade, o que faz que as crianças também mudem constantemente o jeito de falar, os personagens que imitam, os assuntos e os desejos que expressam, os interesses que têm, os artefatos que portam, as pessoas às quais se vinculam e o próprio corpo, como discutiremos na continuidade deste artigo. Fazem parte desse estado de movimento, velocidade e efemeridade práticas presentes já há algum tempo nas civilizações ocidentais, como seguir modas ou tendências do momento na forma de se vestir, de usar adereços, de cortar e/ou pintar os cabelos e as unhas.

Montar álbum de figurinhas de personagens de programas televisivos ou de filmes, bem como ler e assistir as histórias correspondentes são práticas cotidianas das crianças dentro do espaço escolar, e que também mudam o tempo todo. Como as demais, são como ondas avassaladoras e passageiras. Há um enorme investimento no preenchimento do álbum, acontecimento central de um curtíssimo espaço temporal de suas vidas. Completado, ou nem isso, ele é imediatamente descartado e, associado aos fenômenos midiáticos, predominantemente os da televisão, facilmente substituído por outro álbum ou por outra prática acionada e coordenada pela cultura da mídia e do consumo. Nesse processo, as crianças compõem pequenas sociedades, que também se caracterizam pela efemeridade, para compartilhar recursos financeiros. A necessidade de pertencimento a uma cultura global e mercantil faz que as crianças pobres das escolas estabeleçam vínculos superficiais e temporários com outras crianças, a fim de obter determinados artefatos. Associam-se para conquistar algo que lhes possibilite a visibilidade em relação ao que é

considerado publicamente valioso. Esse foi o caso da “sociedade” de quatro crianças para conseguir comprar o álbum de figurinhas dos personagens da novela *Rebelde*; a cada dia, uma das crianças associadas levava o álbum para casa. A improvisação, a fabricação dos próprios artefatos desejados — muitas vezes utilizando materiais disponíveis na escola, como folhas de ofício, tesoura, cola e fita adesiva —, são outras formas utilizadas pelas crianças, além de empréstimos ou disputas por meio dos jogos, para poderem fazer parte dos circuitos culturais de desejo e consumo instaurados pela mídia, e que também se caracterizam pela provisoriidade.

As crianças que são visíveis, valorizadas, credenciadas em seu universo são aquelas que conseguem portar determinados artefatos, cujos significados repercutem em escala global, com vigência temporária no panorama constantemente renovado da cultura do consumo. As crianças vivem o mundo das visibilidades no qual, mais do que ter, é importante parecer: parecer ter, parecer ser. Radiofone nos ouvidos, *mobies* nas cinturas, celulares em cima das carteiras, calculadoras nas mãos e relógios nos pulsos. Crianças rodeando os portadores de tais objetos, propondo trocas e empréstimos podem ser observadas com grande frequência. Objetos tecnológicos geralmente proporcionam prestígio para quem os carrega, bem como promovem a inscrição em uma cultura globalmente reconhecida. No entanto, nas várias vezes em que nos aproximamos para dizer que gostaríamos de fotografar tais artefatos, seus donos trataram de esclarecer que nem todos funcionavam. Poucos dos objetos que portavam haviam sido experimentados em funcionamento. A maioria das crianças só trazia consigo porque haviam sido descartados por alguém e não funcionavam mais. Prestavam esses esclarecimentos somente quando indagadas; usualmente assumiam posturas de quem utiliza esses objetos em bom estado, colocando o rádio no ouvido como se estivessem ouvindo música, digitando os números na calculadora na hora de fazer as contas ou parecendo ter um celular que funciona.

Observamos que mesmo uma criança que não tem saneamento básico em casa é capaz de saber detalhes sobre o uso e o funcionamento de *note-books*, celulares e *iPods* tanto quanto adultos ou quanto crianças de condições econômicas privilegiadas. Aprendem na mídia (principalmente televisiva) e na vida pelas metrópoles a dominar uma certa “gramática” da cultura tecnológica que empregam para pensar e viver. São crianças *high tech* por um certo tipo

de impregnação cultural. Estão sempre obtendo novas informações sobre o universo tecnológico, o que marca seu modo de viver por uma constante mutação. Muitas delas ofereciam-se e desejavam permanecer o tempo todo como monitoras voluntárias do uso dos computadores existentes em laboratórios de informática de algumas escolas públicas. Outras se familiarizam com a tecnologia sendo frequentadoras assíduas das *lan houses* singelas dos bairro e vilas periféricas que habitam.

A sociedade de consumo “capacita” todos, inclusive as crianças pobres investigadas em nossas pesquisas, para que sejam consumidores. Parece que as crianças desenvolvem “prontidão para o consumo”. Elas sabem dos últimos lançamentos de brinquedos, das últimas invenções tecnológicas, de filmes que passarão no cinema, dos últimos produtos postos à venda (de alimentos a vestuário). Uma das nossas surpresas foi a rapidez com que a paixão pelo grupo *Rebeldes* e as imitações de suas *performances* foram substituídas pelo fascínio despertado pelo novo sucesso midiático *Tropa de elite*. Em poucos dias, simulacros dos novos ícones, agora não mais cantores e músicos, mas policiais de elite, começaram a se multiplicar nos pátios e salas de aula. Uma nova onda perpassa com fugacidade o espaço escolar.

Isso faz pensar a respeito de uma das características do consumidor apontada por Bauman (1999): a capacidade de esquecimento, de não manter o interesse em um determinado artefato ou prática por muito tempo. Nas escolas as crianças procuram usufruir ao máximo, da forma que podem, que conseguem, o que o momento presente oferece. Nessas práticas cambiantes, juntamente com objetos, desejos e identidades, as crianças parecem ser o próprio vírus mutante. Uma criança vai “contaminando” outra com práticas aprendidas na mídia (como cantar músicas de sucesso, consumir determinados ícones, alimentos ou produtos, praticar certos jogos, completar álbuns etc.). É nesse sentido que elas são o próprio vírus que provocaria a “mutação” nelas mesmas e em seus colegas.

Bauman chama atenção para esse contínuo estado de mudança, recorrendo à metáfora dos líquidos para se referir ao mundo e às sociedades líquido-modernas. Ela também se aplica à vida das crianças contemporâneas.

Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são

“filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. (2001, p.8)

Ele argumenta ainda que as descrições dos líquidos são como fotos instantâneas e que por isso mesmo precisam ser datadas (Bauman, 2001). Se os líquidos assumem uma forma em um determinado momento e em outro já configuram uma outra, isso também parece acontecer com muitas das crianças das escolas estudadas. Em alguma medida, elas parecem possuir algumas características dos fluidos, como essa de se metamorfosear – os corpos, os desejos, as condutas. Para isso, sem dúvida, contribui um fantástico e inexaurível repertório cultural de possibilidades. Pensando com Deleuze e Guattari (1995/1997), poderíamos dizer que suas práticas de vida são expressões de múltiplos e incessantes agenciamentos.

## UMA “IMAGEM” PARA EXISTIR NO MUNDO DA VISIBILIDADE E NO PALCO ESCOLAR

Em um mundo nomeado e entendido por Débord (1997) como “sociedade do espetáculo”, as crianças das escolas que investigamos produzem os corpos para serem vistos no “palco” escolar. Pensamos que a escola tem sido mais um dos lugares, como a *internet* e tantos outros, em que é possível se tornar visível. É para a escola que as crianças pós-modernas vão diariamente, e é para expor nesse palco que elas produzem seus corpos espetacularizados. Um dos elementos que compõem o espetáculo é o público, e para que o espetáculo aconteça é necessário ser visto, apreciado ou criticado. A escola parece ser um local privilegiado para isso, pois lá circulam variados públicos, os pares (outros corpos-espetáculo), os professores e professoras, os pais de alunos, os funcionários. Como argumenta Mirzoeff (2003), observar imagens (no caso o corpo das crianças) é uma experiência coletiva, como o cinema, e não uma atividade individual. Esse fenômeno peculiar em que as crianças procuram compor imagens de si mesmas é produto desse universo. Reforça o argumento da escola como palco, a forma pela qual ela tem sido crescentemente utilizada para visibilizar determinados projetos e marcas de grandes corporações, tornando-se cada vez mais um espaço de referência para inicia-

tivas da sociedade civil articuladas com grandes empresas desejosas por aliar sua imagem a ações de cunho social<sup>11</sup>.

Esse funcionamento da escola como um palco está também relacionado às condições culturais do mundo de hoje, um mundo, conforme temos argumentado, cada vez mais espetacularizado e povoado por imagens, compondo nossas experiências cotidianas com vivências de uma cultura intensamente visual (Mirzoeff, 2003). De acordo com Fontenelle (2002), em uma sociedade que se tornou midiática, as imagens destinam-se a ser consumidas e não apenas contempladas, como era o caso, por exemplo, das imagens sacras. Consumimos as imagens que nos são oferecidas para construirmos a nossa própria imagem, pois sabemos que “estar na imagem é existir” (p.23). As imagens que passam por nós, e pelas quais passamos, atuam tanto na produção como na articulação e negociação de significados. Elas produzem identidades, instauram verdades e constituem sujeitos. Nesse sentido, a escola tem funcionado tanto como palco por onde desfilam inúmeras imagens que compõem uma cultura altamente midiática e de consumo, como por onde desfilam corpos-espetáculo. Parece que a escola, usualmente centrada em pedagogias da escrita e da oralidade, aos poucos se constitui como mais um lugar em que operam pedagogias visuais, ensinando sobre imagens desejáveis, sobre o que é *in* e o que é *out* nos modos de produzir o próprio corpo. Prestar atenção aos corpos das crianças pode fornecer elementos sobre como elas se estão tornando sujeitos e de como estão consumindo o mundo que aí está, e sendo consumidas por ele. Mirzoeff (2003) defende que a cultura visual é uma maneira de estudar a vida cotidiana pós-moderna por meio da perspectiva do consumidor mais do que por meio da perspectiva do produtor. Destacamos que o consumo é aqui entendido não apenas como relativo à obtenção de bens materiais, mas também, e principalmente, de significados e representações que promovem desejos e processos de identificação.

Observamos que as crianças pós-modernas desejam incessantemente fazer parte do mundo das visibilidades, querem aparecer, para poder “ser”. Na sociedade de consumidores, cada sujeito está engajado em práticas de empreendedorismo dedicadas a transformar a si próprio em uma mercadoria vendável, consumível. Não é difícil, assim, entender por que a maior parte

---

11. Abordamos essa questão no artigo “A conveniência da escola” (Costa, Momo, 2009).

das crianças ambiciona ser “famosa”, que significa ser notada, comentada, desejada. Quer dizer, algo para ser consumido, mais uma *commodity* da sociedade de consumidores, como analisa Bauman (2008). A produção do próprio corpo de acordo com os parâmetros de beleza e juventude postos em circulação pela mídia e pelo consumo parece ser uma das possibilidades para tornar-se um bem a ser consumido. Assim, o que está em voga na mídia do momento e na cultura do consumo parece ser indissociável dos corpos das crianças das escolas, que incansavelmente tentam a transformação de si próprios em algo vendável, consumível e desejável. Registramos, inclusive, discussões entre as crianças, que demonstram o quanto o corpo é central para a possibilidade de se ter dinheiro, ser visível e ser “feliz”. Em uma atividade observada na Educação Infantil, a professora propôs que as crianças desenhassem o que gostariam de ser quando crescessem. Um menino desenhou-se como modelo, desfilando de sunga em uma passarela. Quando questionado por outros meninos se desfilaria só de sunga, ele respondeu: “claro que sim, se eu desfilas de sunga, eu vou ganhar mais dinheiro”, e a discussão seguiu acalorada entre os meninos que queriam saber quem mais desfilaria de sunga.

Quando Sarlo (2000) considera que, na contemporaneidade, o consumo se organiza em torno da valorização da juventude, destaca em relação ao corpo para o qual diariamente são lançados produtos e procedimentos que pretendem intervir nele para, por um lado, adiar a velhice dos adultos e, por outro, antecipar a juventude das crianças. Tais produtos e procedimentos pretendem realizar no corpo uma metamorfose programada, prevista, desejada, produzida e imposta. Diferentemente do passado, quando o corpo era considerado como algo dado por Deus, atualmente os corpos são planejados a partir dos desejos expressos em uma tela de computador (vale lembrar o polêmico caso de Michael Jackson). Tais desejos são construídos para que sonhemos com as inúmeras possibilidades de projetar e transformar nossos corpos. Vivemos em um mundo em que as “novidades” de consumo relativas ao corpo são diárias. Artefatos e procedimentos são descartados quase sem “uso” e imediatamente substituídos pelas próximas novidades, também efêmeras, causando a sensação de que nunca estamos suficientemente atualizados quando o assunto é o corpo. Quer dizer, em relação ao corpo experimentamos a mesma sensação de incompletude e vertigem que temos em relação às incessantes novidades tecnológicas. O apelo midiático e comercial institui modas relativas ao corpo

que o percorrem e exploram de ponta a ponta (anéis para os dedos dos pés e cabelos multicoloridos, recortados e esculpturados são exemplos disso), aproveitando todo o “espaço comercial do corpo” (Sarlo, 2000).

Em nossas pesquisas, registramos inúmeras situações que evidenciam o quanto as crianças estão ininterruptamente não apenas interessadas mas dedicadas e aplicadas às novidades relativas ao corpo postas em circulação pela indústria cultural. Práticas como tatuar-se, usar *piercings*, correntes e pulseiras de silicone, colorir ou descolorir os cabelos, cortá-los de modo a inscrever na cabeça signos de ícones da mídia — como o Homem-Aranha ou a Nike —, aplicar purpurina nas pálpebras, pintar as unhas com cores vibrantes, maquiar-se, usar roupas, calçados e acessórios que exponham heróis midiáticos são uma constante em suas vidas, assim como mudam com uma velocidade vertiginosa. Elas realizam uma verdadeira proeza “desfazendo-se” de um corpo e “providenciando” outro. Demonstram uma fantástica habilidade para reprojeter constantemente sua imagem, assim como o modo de estar e viver no mundo, descartando o que já não está em voga e se embrenhando na aquisição de novas possibilidades para o corpo, tão intensas quanto fugazes.

As habilidades para se inscrever neste universo também dizem respeito à forma pela qual adquirem o aparato para compor o corpo desejado. Esse foi o caso de uma criança que tirou a corrente do cachorro para colocá-la no pescoço a fim de estar de acordo com o visual de pagodeiro que vigorava na época, e outro que solicitou que a avó doasse uma corrente antiga que possuía para que ele pudesse exibí-la incorporada ao visual de seu corpo. Além desses, registramos situações em que a escola parecia ser “o templo do consumo” que forneceu o material necessário para a composição do visual desejado para as crianças que não podiam comprá-lo. Como evidência disso, uma criança pediu para levar um pedaço de papel crepom para extrair em casa a tinta que permitiria pintar o cabelo; outra criança pegou um brinco de argola da caixa de fantasias para colocar no nariz e fazer de conta que era *piercing*; e meninas que pintavam as unhas de várias cores com canetas hidrocor ou tinta têmpera.

As tatuagens mesmo sendo adesivas são utilizadas pelas crianças para promoverem espectadores, pois todos querem ver a imagem do Batman ou dos *Rebeldes*. Do mesmo modo uma camisa de Homem-Aranha, muito colorida e exibida em movimentos que imitam o personagem do filme, pode

convocar espectadores no ambiente escolar. Sant'Anna, ao abordar a produção dos corpos contemporâneos, diz que uma tendência é:

...transformar todas as partes do corpo em imagens de marca e num *marketing* privilegiado do eu. Por conseguinte, o desejo de investir nas imagens corporais torna-se proporcional à vontade de criar para si um corpo inteiramente pronto para ser filmado, fotografado, em suma, visto e admirado... (2002, p.106)

Em nossas pesquisas, os corpos das crianças pareciam estar sempre prontos para se tornarem visíveis, para se transformarem em uma imagem espetacular. Tais crianças vivem no império das imagens e se constituem como uma imagem composta por determinadas marcas, determinados ícones de corporações do entretenimento, assim como propagam tudo isso, tornando-se *outdoors* ambulantes (Bujes, 2009). Corpos que são superfícies de inscrição, como diz Santos (2007), onde as marcas remetem a significados desejáveis que as afastam de um universo de pobreza, carência, dor e tristeza. Também concordamos em nossa análise com o estudo de Schor (2004), no qual a autora chama a atenção para o fato de que a maioria das crianças americanas acredita que suas roupas e as marcas correspondentes dizem quem elas são.

Crianças ainda muito pequenas manifestam “preocupações” com seus corpos que seriam impensáveis ou inaceitáveis em outros tempos. Como no caso observado da menina de 5 anos, de uma das escolas, que ficou quase 15 minutos em dúvida entre comer – uma necessidade vital – ou ficar com os lábios pintados – uma necessidade estética. Batons, esmaltes, perfumes e acessórios como brincos, anéis, colares, pulseiras, óculos de sol e presilhas para cabelo são uma constante entre as meninas das escolas. Como não são todas que possuem esses objetos tão valiosos, a dona do esmalte, por exemplo, é rodeada por várias colegas na hora do recreio, no refeitório e durante o período de aula. Tais artefatos são constantemente negociados, na forma de trocas – “Vamos trocar, tu me ‘dá’ a sandália da Barbie e eu te ‘dou’ o chinelo das Poderosas?” –, empréstimos e compartilhamentos – “Se tu não me emprestar o batom, eu não sou mais tua amiga” –, ou até mesmo roubos: “Sora, eu deixei o meu batom na mochila e alguém roubou”.

E convém ressaltar que os cuidados com o corpo não são preocupação exclusivamente das meninas. Os garotos são igualmente caprichosos quanto a



isso, sendo usual encontrá-los com *piercings* e outros adereços como anéis, pulseiras e correntes, além de unhas coloridas, cortes, estilos e tinturas nos cabelos.

São os corpos-espetáculo circulando no mundo das visibilidades, saturado de imagens, compondo a cultura de consumo altamente visual e, de certa forma, levando esse mundo para dentro da escola. São corpos que parecem experimentar a vida glamorizada das estrelas da TV, corpos que desfilam espetacularmente pelos espaços da escola, quando cantam e dançam para o público composto por seus pares.

## UMA INFÂNCIA SEM FRONTEIRAS

Demarcar fronteiras é algo que requer estabelecer diferenças. No entanto, como discute Cohen (2000), as diferenças são arbitrárias e flutuantes, mutáveis e não essenciais. Nesse ponto é importante considerar os argumentos de Bauman (1999a) ao afirmar que a busca da ordem – estabelecer diferenças, classificar, nomear – é própria do mundo moderno. A modernidade, argumenta o autor, significa o horror à mistura (porque a mistura não forneceria subsídios para prever como ir adiante) e a obsessão por separar. E é essa constante busca por separar, nomear, classificar, estabelecer diferenças que gera a ambivalência. Dito de outra forma, por mais que se procure encontrar um lugar para cada coisa, sempre há algo que fica fora de lugar, que não se encaixa em lugar algum ou que se encaixa em vários lugares ao mesmo tempo. Por essa razão, argumenta o autor, a ambivalência é a principal angústia da modernidade e o cuidado mais preocupante. Portanto, se a “ambivalência é o próprio refugio da modernidade” (Bauman, 1999a, p.23), pode-se dizer que vivemos um tempo em que tem sido produzido muito mais “refugio”, já que muito mais coisas têm ficado de fora dos sistemas classificatórios.

Se pensarmos em relação à infância, observamos que há mais crianças que não se enquadram nos sistemas classificatórios modernos, que não “cabem” em lugar algum na ordem estabelecida, ou “cabem” em vários lugares ao mesmo tempo, do que crianças que se encaixam perfeitamente nas ordens vigentes, nas cartografias conhecidas. Consideramos que a infância pós-moderna se instala na ambivalência – na medida em que é polivalente, plurifacetada –, minando o pensamento binário do “isto ou aquilo” e podendo ser isto, aquilo e mais aquele outro...

Ainda em relação a essa condição ambivalente, Lipovetsky e Roux (2005), ao estudarem as modificações que ocorreram com gastos em artigos de luxo, diz que na modernidade o luxo pretendia principalmente demarcar as diferenças de classe, e que na contemporaneidade, embora em certa medida ainda estabeleça tais distinções, ele está mais relacionado ao deleite, à satisfação, ao cuidado de si, à fruição e ao prazer. Desse modo, o luxo muitas vezes mistura estilos de diferentes grupos, diferentes categorias de objetos (peças caríssimas com outras muito baratas), e se caracteriza pela mobilidade. Isso nos remete novamente para o consumo que se organiza muito mais em torno da busca por emoção, por sensações pessoais, por usufruir as delícias da vida, do que um consumo que pretende marcar a distinção social hierárquica ou outras diferenças. Nesse sentido, vivemos, em certa medida, o borramento entre as fronteiras do que se convencionou denominar “classe social”, e a infância também é vivida nessa dissolução de fronteiras. O que nos permite começar a pensá-la como uma infância global, embora saibamos que os riscos dessa afirmação sejam imensos e demandem uma consistente e complexa argumentação que não pretendemos desenvolver nos limites deste texto<sup>12</sup>.

Encontramos puxando mochilas de rodinhas da Barbie, das Meninas Superpoderosas e do Homem-Aranha tanto crianças de uma escola particular renomada, frequentada por estudantes de elevado poder aquisitivo, quanto crianças de escolas da vila, mesmo que tais mochilas provavelmente sejam artigos com preços bem distintos. Ou seja, a fruição – uma das dimensões que caracteriza a cultura pós-moderna – é uma das condições que possibilita que as fronteiras sejam esmaecidas, borradas, ultrapassadas. Parece que cada vez mais a maior parte das pessoas, entre elas as crianças pobres das escolas, busca o prazer, o gozo, o deleite, a fruição, e essa busca não respeita “fronteiras”. O argumento de Bauman (2005) é que, em uma sociedade na qual a norma é consumir, os não consumidores são vistos como seres que estragam a paisagem, causam medo, porque seriam infelizes, perigosos e marginais. Pensamos que se pode afirmar que muitas das crianças ao conseguir, de alguma forma, portar os mesmos ícones do consumo, compartilhar os mesmos significados, desejos e anseios de vida das crianças de outros grupos da hierarquia social

---

12. Abordamos essa questão no artigo “Para se pensar a globalização da infância e da juventude escolar: um olhar sobre o consumo” (Costa, Momo, 2009a).

deixam, em alguma medida, de ser o outro, o diferente, o amedrontador, o anormal. A produção massificada da indústria cultural traz como consequência certo tipo de “inclusão”.

É importante destacar que esse borramento das fronteiras da estratificação social (mesmo que tal borramento não configure mais do que o tempo de uma *performance*) ocorre em duplo sentido, uma vez que é a busca pela fruição que prevalece. Tanto as crianças das classes populares passam a ter acesso a bens e mensagens que antes eram específicos de integrantes de grupos economicamente privilegiados, quanto esses grupos passam a compartilhar os bens, mensagens e significados que antes eram tomados como próprios desses outros “pobres”.

Em anos recentes, quando o *funk* foi um dos estilos musicais mais cantados e dançados pelas crianças e jovens das escolas, circulou também pelas camadas economicamente mais privilegiadas da população brasileira. Como diz a letra “O *funk* do meu Rio se espalhou pelo Brasil/Até quem não gostava, quando viu, não resistiu”<sup>13</sup>.

Em um mundo em que tudo muda muito rapidamente, em que artefatos, sentimentos e relacionamentos pessoais são fugazes, fruir, ter prazer, é algo que se quer para hoje, para agora. Resistir a um estilo musical, por exemplo, pode significar a perda da oportunidade de viver momentos fulgurantes de extremo prazer porque, em poucos instantes, esse estilo pode já não mais estar associado aos significados que faziam dele algo especial, e as pessoas que o dançam podem já estar fazendo outras coisas, movimentando-se em outras cadências e sob novas inspirações.

Embora concordemos com Yúdice (2004) que “é a diferença e não a homogeneização que difunde a lógica prevalecente da acumulação” (p.50), e que as estratégias de mercado se utilizam das diferenças para promover o consumo, pensamos que cada vez mais a exploração comercial (no caso o *funk*) do que era uma diferença acaba por promover uma espécie de homogeneização cultural e a própria “dissolução” da diferença inicialmente explorada.

No que se refere ao consumo infantil, são muito comuns os investimentos no sentido de promover/explorar as diferenças relativas a gênero

---

13. Música *Glamurosa* (disponível em: <http://www.allthelyrics.com/forum/lyrics-translation/11424-help-please-translate-in-german-or-english.html>; acesso em: 18 maio 2007).

sexual. No caso das escolas que investigamos, também é muito frequente a distinção dos gêneros por meio do consumo de determinados ícones e artefatos. Os corpos das crianças são compostos, em sua grande maioria, por artefatos que promovem a identificação com o masculino ou com o feminino. Ao mesmo tempo, porém, as infinitas possibilidades de consumo que o mundo contemporâneo oferece começam a promover a utilização de artefatos que eram usualmente associados a um gênero — anéis para meninas, por exemplo — pelo gênero oposto — no caso, meninos com anéis, brincos, cabelos pintados etc.

De acordo com Louro (2001), pensar o gênero implica entendê-lo como um processo que não diferencia apenas homens de mulheres, mas também homens de homens e mulheres de mulheres. Nesse sentido, observamos que artefatos e práticas que eram tidos como correspondentes ao gênero feminino passam a ser apropriados pelos meninos, justamente no intuito de se diferenciar de outros meninos e de se inscrever nas “ondas da mídia”. Isso acaba, em alguma medida, por borrar as fronteiras entre os gêneros. Meninos que usam anéis em vários dedos, correntes e brincos, pintam as unhas e o cabelo produzem uma outra forma de ser menino em que as preocupações e os cuidados com o corpo são centrais. De certa maneira, esses meninos estão em sintonia com o mundo em que a centralidade do consumo se expressa e organiza em torno da estética, da beleza, do estilo e da visibilidade.

Uma outra dissolução de fronteiras que tem constituído a infância das crianças que vão à escola no mundo contemporâneo diz respeito à geração. Até agora temos tratado de infância e de crianças sem definir a idade dos sujeitos aos quais nos referimos. Nossa opção por não demarcar a faixa-etária do que chamamos de infância pós-moderna diz respeito a vários fatores. Um deles é que, como argumenta Sarlo (2000), o que pode ser entendido por juventude (ou infância) em uma época histórica pode já não ser considerado juventude (ou infância) em outro momento histórico. Não é a idade que define a infância, mas os entendimentos, os significados, as práticas que estão a ela relacionadas. Dessa forma, pensamos que um dos modos de entender a infância pós-moderna é justamente considerando o borrimento das fronteiras de geração.

Em um certo período de nossas pesquisas, as pulseirinhas de silicone tiveram tamanha disseminação que podíamos encontrar crianças muito peque-

nas, bem como jovens e até mesmo seus pais, usando-as. Essa é uma cultura do consumo (não apenas de bens materiais, mas especialmente de significados) que opera de tal forma que não é mais possível dizer o que seria específico de uma geração ou de outra. As fronteiras entre o que seria ou não “próprio” da infância e “próprio” do mundo adulto se desvanecem. Parece-nos que cada vez mais as crianças estão se confundindo com adultos, e os adultos se confundindo com crianças nas infinitas possibilidades de consumo que o mundo contemporâneo nos oferece.

Essa dissolução de fronteiras de geração também diz respeito ao modo de falar e manifestar emoções. As crianças das nossas escolas, inclusive as que frequentavam a Educação Infantil, em várias situações empregaram uma linguagem cheia de gírias, inclusive pornográficas, usualmente tidas como próprias de jovens e adultos, e não do universo infantil.

Costa e Born (2009), com base em dados de pesquisa sobre o uso do celular por crianças, afirmam que o artefato tem promovido o desaparecimento da infância como uma fase de dependência, de insegurança e de ignorância, aproximando as crianças do mundo adulto. A maior parte delas considera-se dependente do celular por ser este a melhor forma de ter e manter amigos, com os quais se aconselham, desabafam e compartilham o cotidiano. Grande parte delas declara usar celulares para informar-se, jogar, assistir vídeos e ouvir suas bandas favoritas, livres da interferência dos adultos. Os meninos, por sua vez, a partir dos 6 anos já usam os celulares para ampliar informações relativamente àquele espaço privativo dos adultos e interdito à infância moderna – o da sexualidade.

Cada vez mais crianças muito pequenas comportam-se como se fossem adolescentes ou jovens. Segundo Sarlo (2000), esse desejo de ser jovem, ou parecer jovem, diz respeito ao fato de que a infância já não proporcionaria uma base adequada para a felicidade, e a juventude comportaria a vantagem de trazer à cena a sexualidade ao mesmo tempo em que não é preciso arcar com as responsabilidades de uma vida adulta. “A infância quase desapareceu, encurralada por uma adolescência precocíssima. A primeira juventude se prolonga até depois dos 30 anos. Um terço da vida se desenvolve sob o rótulo de juventude, tão convencional quanto quaisquer outros rótulos” (Sarlo, 2000, p.30).

## CRIANÇAS ESCOLARES PÓS-MODERNAS: UMA CARTOGRAFIA IMPOSSÍVEL

Se “um mundo ordeiro é um mundo no qual ‘a gente sabe como ir adiante’ (ou, o que vem a dar no mesmo, um mundo no qual sabemos como descobrir – com toda certeza – de que modo prosseguir)” (Bauman, 1999a, p. 10), o mundo pós-moderno parece ser o oposto disso, é o império da desordem. Não existe uma única ordem, mas muitas, infundáveis; prevalece a ambivalência, a polivalência, e é cada vez mais difícil estabelecer uma ordem onde parece já não haver fronteiras. Cada vez mais crianças, constituídas por novas e variadas práticas culturais, adentram nossas escolas, causando inquietações, desestabilizando e incomodando, porque, de certa forma, já não é mais possível classificá-las e enquadrá-las em uma cartografia. Sem essa garantia de ordem e estabilidade, por longo tempo assegurada pelos esquadramentos pedagógicos modernos, educadores dos tempos pós-modernos estão inseguros, sem rumo, confusos, quase imobilizados.

Nesse ponto é conveniente relembrarmos a afirmação de Jameson, mencionada no início do artigo, de que o mundo pós-moderno está forjando pessoas pós-modernas. As novas tecnologias têm sido cruciais nos arranjos inusitados que se esboçam entre economia, vida social e vida privada, embaralhando esses domínios em infundáveis circuitos de realimentação. Muitos autores têm sublinhado a centralidade das tecnologias na reconfiguração da vida e dos sentimentos da nova era. Elas estão compondo novas formas de cognição infantil e produzindo uma sofisticada compreensão e codificação da experiência humana em novas linguagens. Mas aqui convém lembrar a afirmação de Deleuze (1992) de que “É fácil fazer corresponder a cada sociedade certos tipos de máquina, não porque as máquinas sejam determinantes, mas porque elas exprimem as formas sociais capazes de lhes darem nascimento e utilizá-las” (p.223). O numeroso e sempre crescente contingente de crianças pós-modernas que circula por nossas escolas é composto de seres aptos a operar com essa nova gramática cultural que para nós adultos é ainda difícil decifrar. Seres estranhos, ameaçadores e incompreendidos nos olham nos pátios, corredores e salas de aula. A infância como a fase da inocência, da dependência, da insegurança e da ignorância dos segredos do mundo e da vida parece que está desaparecendo rapidamente. No lugar dela instalam-se as infâncias dos

tempos pós-modernos, insondáveis, múltiplas, instáveis, paradoxais, selvagens, incontroláveis, enigmáticas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUDRILLARD, J. *A Sociedade de consumo*. Rio de Janeiro: Ed. 70, 1991.

BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999a.

\_\_\_\_\_. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

\_\_\_\_\_. *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. 2. reimp. Barcelona: Gedisa, 2005.

\_\_\_\_\_. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Vida para consumo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BUJES, M. I. E. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Sobre outdoors ambulantes: ou de como nos transformamos no que somos. In: COSTA, M. V. (Org.). *A Educação na cultura da mídia e do consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p.40-43.

COHEN, J. J. A Cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, T. T. (Org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.23-60.

COSTA, M. V. Cartografando a gurizada da fronteira: novas subjetividades na escola. In: ALBUQUERQUE, JR.; VEIGA-NETO, A.; SOUSA FILHO, A. (Org.). *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.269-294.

COSTA, M. V.; BORN, L. I. Crianças, telemóveis e o desaparecimento da infância. In: COSTA, M. V. (Org.). *A Educação na cultura da mídia e do consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p.206-208.

COSTA, M. V.; MOMO, M. A Conveniência da escola. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v.14, n.42, p.521-533, set./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Para se pensar a globalização da infância e da juventude escolar: um olhar sobre o consumo. In: PEREIRA, M. Z. C. (Org.). *Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar*, 1. Campinas: Átomo-Alínea, 2009a. p.207-224.

- DÉBORD, G. *A Sociedade do espetáculo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995/1997. 5v.
- FLOR, D. M. *A Convocação para o consumo nas pedagogias culturais: circuitos e teias do Complexo Rebelde*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas.
- FONTENELLE, I. A. *O Nome da marca: McDonald's, fetichismo e cultura descartável*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- IGNÁCIO, P. *Aprendendo a consumir com as Três Espiãs Demais*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas.
- JAMESON, F. *Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.
- KLEIN, N. *Sem Logo: a tirania das marcas em um planeta vendido*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998. O Enigma da infância: ou o que vai do possível ao verdadeiro, p.229-246.
- \_\_\_\_\_. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *O Sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-87.
- LIPOVETSKY, G.; ROUX, E. *O Luxo eterno: da idade do sagrado ao tempo das marcas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MIRZOEFF, N. *Una introdución a la cultura visual*. Buenos Aires: Paidós, 2003.
- MOMO, M. *Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- PRATES, C. J. *O Complexo W.I.T.C.H. acionando a magia para formar garotinhas nas redes do consumo*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas.



SANT'ANNA, D. B. Transformações do corpo: controle de si e uso dos prazeres. In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.99-110.

SANTOS, L. H. S. O Corpo que pulsa na escola e fora dela. In: RIBEIRO, P. R. C. et al. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande: Furg, 2007. p.80-92.

SARLO, B. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

SCHOR, J. *Born to buy: the commercialized child and the new consumer culture*. New York: Scribner, 2004.

STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. L. (Org.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p.9-52.

YÚDICE, G. *A Conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

WILLIAMS, R. *Culture and society*. London: Chatto, 1958.

\_\_\_\_\_. *The Long revolution*. London: Chatto and Windus, 1961.

Recebido em: julho 2009

Aprovado para publicação em: junho 2010



# EDUCAÇÃO E DESAFIOS DA MULTICULTURALIZAÇÃO: UMA PEDAGOGIA DA SOCIEDADE CIVIL

**MANUEL BARBOSA**

Professor doutor do Departamento de Pedagogia do Instituto de Educação e Psicologia da  
Universidade do Minho – Braga, Portugal  
mbarbosa@iep.uminho.pt

## RESUMO

*A progressiva complexificação cultural das sociedades contemporâneas, que se seguiu à extraordinária aceleração da mobilidade e da movimentação das pessoas através das fronteiras dos Estados, vem criando enormes desafios à coesão e à convivência no interior desses cenários e exige, em respeito aos princípios fundamentais da democracia e aos direitos humanos, respostas urgentes e adequadas. As entidades governamentais, por meio de políticas sociais e culturais de antidiscriminação e de redistribuição de bens e serviços, são necessárias ao desenho dessas respostas, porém, não são suficientes para induzir a estima social pelos estrangeiros culturais, em particular os recém-chegados aos países economicamente mais estáveis e avançados. O apreço pelos outros culturalmente diferentes depende essencialmente de uma mudança de atitudes e comportamentos e estes só podem evoluir para formas mais amigas das diferenças culturais com a contribuição da sociedade civil mediante uma pedagogia do exemplo, centrada em novos valores, novas atitudes, novos olhares e novos comportamentos. Este texto, a partir da análise e da reflexão sobre essa problemática, argumenta em favor do papel educativo da sociedade civil na organização da vida em comum entre estrangeiros culturais e propõe as linhas mestras da pedagogia que redefine a agenda educativa dessa sociedade em contextos multiculturais.*

MULTICULTURALIZAÇÃO – EDUCAÇÃO – MIGRAÇÃO – POLÍTICAS SOCIAIS

## ABSTRACT

*EDUCATION AND THE CHALLENGES OF MULTI-CULTURALIZATION: PEDAGOGY OF CIVIL SOCIETY. The progressive cultural complexity of contemporary societies in the wake of the extraordinary acceleration of mobility and of people's movement across state frontiers is creating enormous challenges for cohesion and living within those scenarios, and requires, in a framework of respect for fundamental principles of democracy and human rights, urgent and appropriate responses. The governmental agencies, through policies of social and cultural anti-discrimination and redistribution of goods and services, are necessary to the design of these responses. However, they are not sufficient to induce social esteem by cultural strangers, especially the newcomers to economically more stable and advanced countries. The esteem for culturally different persons is essentially dependent on a change of attitudes and behavior and these can only evolve into more friendly forms of cultural differences with the contribution*

*of civil society through pedagogy of example focused in new values, new attitudes, new visions and new behaviors. The purpose of this text, analyzing and reflecting on this issue, argues in favor of the educational role of civil society in the organization of life in common between cultural strangers and it proposes, with some detail, the broad lines of pedagogy that redefines the educational agenda of civil society in multicultural contexts.*

**MULTICULTURALIZATION – EDUCATION – MIGRATION – SOCIAL POLICIES**

A densificação cultural das sociedades contemporâneas, incrementada nas últimas décadas pelas migrações em grande escala e pelo aumento exponencial dos contatos e das interações globais, aproxima práticas diversas de culturas diferentes, não só de maneira pacífica e amistosa, como mandam os preceitos do cosmopolitismo e as normas da civilidade num mundo de estranhos, mas também gera atritos e perturba as interações e as comunicações entre indivíduos, grupos e comunidades com costumes, tradições e estilos de vida nem sempre coincidentes em termos de valores e de gramáticas existenciais. A multiplicação desses fenômenos, em especial nas sociedades mais abertas aos fluxos humanos estimulados e induzidos pelos processos da globalização, desenvolve-se num contexto de evidente multiculturalização dessas sociedades e já produz, para surpresa dos mais incautos, sérios problemas de convivência nos espaços e nas esferas onde se evidenciam as diferenças culturais. Além disso, novos desafios se colocam aos valores políticos que estruturam esses cenários sociais, pois já não são apenas as desigualdades socioeconômicas que perturbam e desassestam os valores democráticos. Agora, são também as discriminações e as exclusões culturais.

A questão social, hoje em dia, é também a da alterofobia, sobretudo quando o outro é culturalmente diferente, por vezes radicalmente diferente, se provém de universos culturais estranhos em língua, tradições, saberes, comidas, músicas, festas, mitos, crenças e religiões. A diversidade é uma riqueza preciosa, mas também uma fonte potencial de conflitos. Como evitar ou mitigar esses conflitos sem ferir os valores característicos das democracias pluralistas, tais como a liberdade, a justiça, a igualdade ou a solidariedade? Estamos preparados para responder a esse desafio? O que as autoridades estatais têm feito para impedir a polarização e a mútua suspeição entre comunidades étnicas minoritárias e populações pertencentes à cultura dominante? E a educação? Será que já se exploraram todas as suas potencialidades no favorecimento de uma convivência sem violência, sobretudo no nível das estruturas da sociedade civil? Não será

esse nível importantíssimo para civilizar as nossas ideias e as nossas maneiras em relação aos que nos são culturalmente estranhos, ao outro – estrangeiro?

A sociedade civil, ainda que reduzida a uma estreita faixa entre o Estado e o mercado, é sempre um lugar de configuração de identidades e de personalidades. É um espaço de socialização, tanto na diversidade como na homogeneidade, e dela depende, em grande parte, a simpatia ou a antipatia em relação às diferenças culturais. O rumo que quisermos dar à sociedade civil, particularmente em termos pedagógicos, é decisivo para acolher, apreciar ou simplesmente rejeitar essas diferenças. Há que contar com o poder educativo da sociedade civil, com sua força instituidora de significados, seja nas esferas da intimidade, seja no tecido associativo e nas múltiplas esferas públicas que definem a sua trama. O campo é muito vasto e até pode causar alguma desorientação, tanto mais quanto proliferam as definições desencontradas de sociedade civil. Ainda assim, é preciso estar atento ao influxo educativo dos seus agentes, dado o impacto que efetivamente têm nas nossas ideias, pensamentos, afeições, sentimentos, atitudes e comportamentos.

O poder educativo da sociedade civil, desde que acompanhado por medidas governamentais de inclusão, pode ser de grande ajuda na busca de respostas positivas aos desafios da multiculturalização, em particular quando estas procuram salvaguardar, na sua ossatura medular, os valores mais estimáveis dos regimes democráticos. A sociedade civil está especialmente bem colocada para compreender e ensaiar respostas inovadoras a esses desafios, até porque tem uma relação de invejável proximidade com os diferentes culturais. Esse posicionamento estratégico da sociedade civil em face do estranho cultural (imigrante, refugiado, exilado, forasteiro, povo indígena, minoria étnica) permite-lhe conhecer as dimensões do problema e permite, a ela própria, reconhecer-se como parte implicada na sua resolução. Dela depende, através do exemplo e da exteriorização, a promoção de atitudes e comportamentos de novo signo, manifestamente mais favoráveis aos outros culturalmente diferentes, numa época em que ressurgem medos e fobias em relação aos estranhos e aos estrangeiros e em que se agudizam, apesar das políticas de reconhecimento cultural, as tensões identitárias.

A implicação da sociedade civil, com apoio em regulamentações e incentivos estatais, na construção de relações mais amigas dos estranhos culturais, não pode ser pedagogicamente cega ou sem marco de referências. A tarefa

é demasiado exigente (em termos de novos valores, novas atitudes, novos olhares, sentimentos e comportamentos) para ser deixada sem uma orientação clara do ponto de vista pedagógico. Falta uma pedagogia que estabeleça, no plano normativo, a agenda educativa da sociedade civil de modo a abranger, articuladamente, os principais registros de atuação.

Nosso propósito, embora ambicioso, não passa pela configuração exaustiva dessa nova geração de pedagogias nem tão pouco pela hermenêutica definitiva dos problemas suscitados pela multiculturalização galopante da vida social nas décadas mais frenéticas da globalização. Consiste antes, de forma circunscrita e com irreverência crítica, em apreciar as leituras desse processo (inclusive a sua demonização) e em discutir futuros viáveis no quadro das democracias em que vivemos. Só numa terceira fase, e depois dessas questões arrumadas, é que propomos os grandes alinhamentos ou vetores de uma pedagogia de envolvimento da sociedade civil na transformação de imagens, representações, atitudes, valores, sentimentos e comportamentos que impedem, apesar das boas intenções e do politicamente correto, a convivência civilizada com os estranhos culturais nos cenários sociais multiculturais. O objetivo é estabelecer os lugares de ancoragem de uma iniciativa educativa de largo alcance e de longa duração que hoje se revela decisiva em face das evidentes limitações da ação de gestores públicos e responsáveis políticos.

Como primeiro passo da linha analítico-reflexiva, vejamos, antes de mais nada, em que consiste a multiculturalização nos países mais expostos aos vendavais da “deslocalização” de pessoas e como se tornam vãs, além de suspeitas, as tentativas de lançar anátemas aos resultados desse processo.

## **A MULTICULTURALIZAÇÃO NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO: DEMONIZAR PARA QUÊ?**

A diversidade cultural é uma constante da humanidade, tão antiga quanto a vida do ser humano em sociedade. Como disse Gellner (1997, p.47): “A característica verdadeiramente essencial daquilo a que chamamos sociedade humana reside na sua assombrosa diversidade”. Não é exagero afirmar, com Díaz-Polanco (2006, p. 15), que “a sociedade humana é um imenso maquinário que fabrica incessantemente a diversidade cultural”. Se há algo de peculiar e verdadeiramente consubstancial à humanidade é o fato de se desenvolver das

mais estranhas e diferentes maneiras, quer em termos de civilização material e técnica, quer em termos de simbolismos e de cultura imaterial. Onde há sociedade pode-se constatar a especificidade cultural: na língua, nos costumes, nas tradições, nos ritos, nos mitos, nas artes, nas festividades, nas ocupações, na organização da vida em comum e na produção de identidades.

A diversidade cultural e étnica da humanidade não é, portanto, de agora. A humanidade é multicultural desde longa data. O que há de novo então? Uma diversificação cultural das sociedades que compõem a humanidade e, conseqüentemente, de questões que agora se levantam no interior dessas sociedades. Clifford Geertz é esclarecedor a esse respeito: “as questões morais suscitadas pela diversidade cultural [...] que antes surgiam principalmente entre sociedades distintas [...] colocam-se agora cada vez mais dentro de cada uma delas”. Esse processo não é inédito na história da humanidade, porém, como adverte o autor, “está tomando proporções extremas e quase universais” (1996, p.81-82). A diversidade e seus desafios adquirem outro sentido na atualidade, dado que, segundo Geertz, “vivemos cada vez mais no meio de uma enorme colagem”, de culturas em contato e em tensões, de misturas e intercâmbios, que configura “um dos maiores desafios morais com que hoje nos confrontamos”. O dado novo é este: “Os meios são todos mistos. Já não conformam *Umwelte* como antes” (1996, p.89-90).

Os espaços sociais, na verdade, não são todos multiculturais, mas hoje, devido a uma globalização verdadeiramente planetária, desencadeadora de fluxos que tanto provocam uniformização como diversificação, esses espaços tornam-se arenas de pluralismo cultural onde coexistem, quando não convivem, múltiplos sistemas e práticas culturais. A globalização, sabemos agora, não trouxe o reino da mesmice e da uniformidade, antes intensificou e originou fluxos que tanto jogam a favor do homogêneo quanto do heterogêneo: “A globalização aumenta um conjunto de fluxos migratórios, midiáticos, ideológicos, tecnológicos e financeiros. Esses fluxos entram em tensão uns com os outros e fomentam um duplo movimento contraditório de homogeneização e de heterogeneização” (Duchastel, 2006, p.578). A globalização, enquanto interconexão planetária entre pessoas, lugares, capitais, bens e serviços, ou ainda, em um sentido muito tênue, “como crescimento e consolidação das relações sociais internacionais” (Höffe, 2005, p.6), tem, portanto, “o duplo efeito de homogeneizar certas práticas econômicas, políticas e culturais, e de

estimular, simultaneamente, a diversificação das mesmas práticas" (Duchastel, 2006, p.578).

Uma certeza emerge do oceano das incertezas em que estamos mergulhados: ao contrário do que estava previsto há alguns anos, o chamado processo de globalização não está provocando homogeneidade sociocultural; ao contrário, é acompanhado por um insuspeitado renascimento das identidades em praticamente todo o mundo e por pedidos de reconhecimento cultural provenientes das mais diversas comunidades étnicas e grupos culturais. "A globalização não é alheia ao renascimento das identidades", reconhece Díaz-Polanco (2006, p. 134) na esteira de Giddens (1999, p.44), que admite, com base no pensamento sociológico, que "a globalização também 'pressiona' para baixo – cria novas demandas assim como novas possibilidades de regenerar identidades".

A regeneração de identidades culturais grupais, mais do que uma moda ou simples diversão estética, traduz reações defensivas em relação às dinâmicas homogeneizadoras da globalização (as pessoas reagrupam-se em torno de identidades comunitárias que as protegem, supostamente, da cultura dos globalizadores) e articula-se, ao que parece, com a atual fase de mundialização do capital (não é algo que ocorre contra a corrente da globalização; trata-se antes de um movimento impulsionado, de algum modo, pela sua engrenagem). É a própria globalização econômico-financeira, na sua avidez por capital, que incentiva ou promove a valorização das identidades enquanto manifestações da diversidade cultural: "o capital globalizante 'exalta' a diversidade mediante a ideologia multiculturalista. Busca como nunca antes converter a pluralidade de culturas em eixo da sua reprodução e expansão" (Díaz-Polanco, 2006, p. 156). A contraditória e polêmica globalização, sem abandonar os propósitos do capital, procura agora a inclusão universal das diferenças, sem que isso signifique, em todos os casos, a dissolução das diferenças:

Ao que parece [...] a globalização funciona [...] como um imenso maquinário de "inclusão" universal que procura criar um espaço liso, sem rugosidades, em que as identidades possam deslizar, articular-se e circular em condições que sejam favoráveis ao capital globalizado. (Díaz-Polanco, 2006, p. 137)



Muito sutilmente, mas de modo cada vez mais consistente, a globalização parece ter encontrado a maneira de aproveitar a diversidade sociocultural em seu favor, em conformidade com o apetite insaciável do capital global por lucro.

Se é verdade que a globalização, na procura de mais-valias financeiras, se aproveita da diversidade existente e a toma em consideração nos seus investimentos (veja-se o caso do *marketing* multicultural das grandes corporações econômicas), também é verdade que incentiva, por outras vias, a diversificação cultural das sociedades contemporâneas. Uma dessas vias, talvez a mais decisiva, é a extraordinária movimentação de pessoas por todo o planeta e sua radicação em áreas geográficas economicamente privilegiadas. As pessoas procuram melhores condições de vida nessas latitudes e lançam-se na aventura das migrações. As migrações, intensificadas pela globalização nas duas últimas décadas, dão um outro colorido aos países receptores de muitos imigrantes.

Nos países de imigração assiste-se a um acelerado processo de constituição de sociedades de perfil multicultural, impulsionado precisamente pela chegada de pessoas das mais variadas proveniências. Neste contexto, o pluralismo cultural especificamente gerado pelos fluxos migratórios, melhor ainda do que um ideal a alcançar já é uma realidade. (Velasco, 2008, p.210)

Assim, já se pode falar em “redesenho dos perfis identitários das sociedades” (Carvalhais, 2007, p.15) e na emergência de “sociedades multiculturais” (Pérez Tapias, 2007, p.145), cuja nota distintiva é a coexistência, no mesmo espaço social, de indivíduos e comunidades com as mais diversas referências culturais.

As migrações extensivas, ou de grande escala, não são uma especificidade do nosso tempo, porém, são hoje um fator estrutural de primeira ordem, responsável pela ampla diversificação cultural de muitas sociedades. Os efeitos desse fenômeno – que já estão alterando a estrutura demográfica, social, econômica e laboral dos chamados “países centrais” – também se fazem sentir nos mais variados aspectos do sistema cultural desses países: “Em questões religiosas, como em muitos outros aspectos do sistema cultural dos países de imigração, a vida cotidiana é cada vez mais influenciada pelas crenças, práticas e produtos de outras partes do mundo” (Velasco, 2008, p.199). Até mesmo a Europa Ocidental, de longa data uma área de emigração, está

sofrendo os efeitos da imigração de milhões e milhões de estrangeiros, o que se pode constatar na espantosa cosmopolitização das suas grandes cidades. Só nos anos de 1998 a 2001, essa região do mundo recebeu quase 11 milhões de estrangeiros. Segundo Hobsbawm (2008, p.83), “o afluxo acelerou com a entrada no novo século. De 1999 a 2001, um total de cerca de quatro milhões e meio de indivíduos entrou nos quinze estados da União Europeia”. Acompanhando as tendências mais globais da União Europeia, Portugal transformou-se de país de emigração em país de imigração, jogando agora nos dois registros da movimentação de pessoas por entre as fronteiras dos Estados territoriais.

As migrações induzidas pelas transformações da economia global, especialmente dos países pobres para os países ricos, estão acabando rapidamente com Estados-nações etnicamente homogêneos ou com pretensões de ser, se não na intimidade da esfera privada, pelo menos na esfera pública. Os imigrantes recém-chegados apresentam maior variedade cultural e recusam, mais frequentemente, abandonar as suas sensibilidades e singularidades culturais em proveito de uma identificação completa com a cultura hóspede. As populações migrantes, graças às facilidades criadas pela telemática e pelas viagens de baixo custo, a que se acrescentam as emissões televisivas em língua vernácula, já não se encontram desligadas da sua pátria. Agora, os emigrantes circulam entre lares, ou mesmo entre empregos e negócios, no país antigo e no novo. O lugar de origem, nessas condições, nunca fica definitivamente para trás: a ele se pode voltar, sem sair do lugar, e nele se pode encontrar um refúgio simbólico para as desventuras da emigração.

A relação de proximidade com o país natal é hoje uma realidade entre muitos emigrantes e isso dá um outro sentido ou significado às suas vidas nas áreas socioculturais onde residem. Mesmo sem grandes problemas de integração, as populações migrantes estabelecem frequentemente uma certa distância em relação aos valores do país anfitrião. As identidades sociais e as culturas de origem são sempre importantes para os emigrantes, mas hoje, no contexto fluido, aberto e incerto da globalização, há uma tendência entre os emigrantes de se apegarem às identidades e culturas originais. Como nos diz Hobsbawm, “a emigração já não implica uma escolha duradoura entre dois países” (2008, p.84), e isso não é apenas verdade no nível da aquisição da cidadania. Verifica-se também em questões culturais e de identidade: viver de acordo com certas regras da sociedade anfitriã não implica romper ou rejeitar,

absolutamente, o estilo de vida que tão cedo se adquiriu nas instâncias socializadoras do país de origem.

As migrações internacionais em massa já não subsumem os imigrantes nas sociedades receptoras. Há até um certo orgulho, por parte dos imigrantes, em exibir suas diferenças culturais. Querem preservar suas identidades e isso gera por vezes críticas injustas, como as que formulam Huntington (2004) e Sartori (2001), a propósito da suposta resistência dos imigrantes à integração: “Ambos bradam aos céus perante os problemas de integração gerados pelas recentes vagas de imigrantes, sobretudo devido à facilidade com que estes vizinhos mantêm vínculos afetivos com a sua cultura de origem” (Velasco, 2008, p.210). A cultura do país de proveniência talvez não seja um obstáculo à inclusão dos imigrantes nas sociedades onde se instalam e onde refazem as suas vidas, mas é um sinal, quando assumida nesses contextos, de que as migrações contribuem extraordinariamente para a multiculturalização dos países de imigração.

A multiculturalização, como processo histórico de pluralização cultural das sociedades em larga escala, tem nos fluxos migratórios atuais seu principal motor. São esses fluxos que trazem pluralidade cultural exógena para o seio das sociedades economicamente mais ricas e são eles os visados quando se tenta denegrir a multiculturalização. As reações negativas à multiculturalização são indissociáveis da imigração. Há como que uma “demonização” do processo multiculturalizador por razões ligadas, demagogicamente, aos imigrantes. Além de serem acusados de pôr em risco o bem-estar econômico da sociedade receptora e de trazer a insegurança urbana para as ruas das cidades supostamente civilizadas, ainda pesa sobre os imigrantes, qual pecado original, a acusação de serem um perigo para a manutenção dos traços característicos da identidade coletiva dos nativos: “Os imigrantes estrangeiros são apresentados como uma ameaça à identidade nacional” (Todorov, 2008, p.123). Apegam-se a crenças e a tradições pouco atrativas (Bauman, 2008, p.77) e que, além disso, são pouco compatíveis com as crenças e as tradições locais. Sob essa luz, não admira que se veja na imigração – resultante da globalização como mercado mundial desigual e injusto – uma fonte de tensão e conflito com o *ethos* das sociedades receptoras. Não admira também que, dessa perspectiva, já em si negativa, se afirme que “a imigração equivale à conquista ou invasão que põe

em perigo os valores patrióticos e que conduz a uma perda de referências” (Zapata-Barrero, 2008, p.275).

Vários são os fatores que concorrem para essa visão negativa da imigração e, conseqüentemente, para o processo da multiculturalização na era da globalização, apresentado, às vezes, como o “bode expiatório” de todos os males e injustiças. A permanente ameaça de atentados terroristas islamitas na sequência do 11 de Setembro de 2001 não explica tudo. Há que considerar outras variáveis, como a consolidação de partidos com discursos anti-imigrantes, racistas e xenófobos nos países do bem-estar social, ou as teses gêmeas do “choque de civilizações” e da “incomensurabilidade das culturas”, para não falar da multiplicação de incidentes graves com descendentes de imigrantes em certos países centrais, ou ainda, e não menos importante, da imagem negativa dos imigrantes inoculada no subconsciente das pessoas pelos meios de comunicação de massas, associando imigração a ilegalidade, miséria, conflito e delinquência, numa mistura tão demagógica quanto perigosa.

As visões negativas da imigração, principalmente no aspecto cultural, são a substância que alimenta, hoje em dia, as visões depreciativas da multiculturalização. Não se vê, ou não se quer ver, que a multiculturalização é um processo irreversível de construção de sociedades multiculturais e que os imigrantes, estranhos entre nós, são atores a serem levados em conta na compreensão desse processo histórico, concomitante a uma fase em que a globalização induz grandes movimentações de pessoas por todo o planeta. Há uma leitura da multiculturalização que se refugia na visão negativa da imigração, e isso é prejudicial quer para a imigração, quer para a multiculturalização. A imigração não traz necessariamente a diluição das identidades comunitárias; ao contrário, pode contribuir para as dinamizar e enriquecer com novos elementos culturais.

A nova onda de emigração é a chave da multiculturalização, e esse processo não deve ser repellido por medos infundados. A multiculturalização não anuncia nem a dissolução das culturas num magma difuso e amorfo em que ninguém se reconhece, nem tão pouco inaugura uma época de conflitos identitários irreconciliáveis. É certo que traz desafios, mas “é também algo de bom, uma circunstância afortunada, pois oferece mais benefícios que inconvenientes, amplia os horizontes humanos e multiplica as possibilidades de ter uma vida muito melhor” (Bauman, 2003, p.188-189).

As visões negativas da multiculturalização, hoje reanimadas por uma certa aceitação pública das críticas dirigidas às políticas multiculturalistas, ou comunitaristas, como se diz entre os franceses, não colhem argumentos consistentes. Há muita ficção em torno da multiculturalização e isso pode querer ocultar intenções menos confessáveis. Uma suspeita deve ser formulada: o que é que se quer encobrir com a inconsistente depreciação da multiculturalização? Por que demonizar um processo que é, a olhos vistos, irreversível? O que é que não se quer confessar? A defesa de privilégios em relação a minorias culturais e étnicas? O etnocentrismo e os preconceitos racistas? A negação do direito universal ao reconhecimento? A intenção mesquinha de viver num narcisismo cultural autocomplacente, convencido da sua superioridade em relação a outros mundos e a outras culturas? Ou será que é simplesmente para legitimar, envergonhadamente, políticas migratórias restritivas, fundadas nos interesses egoístas dos países de recepção da nova imigração?

Seja como for, nada justifica uma cruzada irrealista contra o processo da multiculturalização na era de intensificação da globalização. Mais vale tentar compreender esse processo em toda a sua complexidade, apreender seus desafios e ponderar o que queremos dele.

## **A MULTICULTURALIZAÇÃO E SEUS DESAFIOS: O QUE QUEREMOS? PARA ONDE VAMOS?**

O afluxo massivo de estranhos a zonas de imigração e a intensificação de contatos e interações culturais entre povos das mais diversas regiões são hoje os vetores de um processo de multiculturalização que se traduz, por todo o lado, em sociedades cada vez mais complexas do ponto de vista cultural. São complexas porque desenham paisagens socioculturais inéditas, onde coexistem estilos de vida nem sempre legíveis e compatíveis entre si, ora interessantes, ora desconcertantes, ao longo duma linha sinuosa que vai do mais familiar e conhecido ao mais estranho e imprevisível.

A complexidade dessa fenomenologia social tem uma geometria variável e provoca reações desencontradas. Ainda assim, é hoje um lugar-comum afirmar que se trata de um problema, talvez “o problema social por excelência” das áreas de recepção de grande imigração (Giddens, 2007, p. 135), cuja formulação poderia ser feita nestes termos: como devemos reagir à descoberta

da complexa diversidade cultural e étnica das sociedades, nós que vivemos nos “anos loucos da globalização” e, conseqüentemente, da multiculturalização?

A inação perante os desafios da multiculturalização (de caráter ético, político e jurídico, como teremos oportunidade de explicitar adiante) não é solução que se recomende, pois a inação, que é ainda uma ação, mas de desleixo e resignação, pode reacender sentimentos racistas e xenófobos, ou, no mínimo, deixar que se desenvolvam descontroladamente, caso se agudizem certas condições desfavoráveis à integração de estranhos culturais, como são, por exemplo, as inseguranças econômicas. “Os discursos xenófobos e anti-imigração florescem quando vêm à tona inseguranças provocadas pelas crises econômicas. Normalmente, são os grupos socioeconômicos mais frágeis, entre os quais imigrantes e descendentes de imigrantes, que sofrem mais intensamente com isso” (Gropas, 2007, p.229).

Por outro lado, a se levar em conta quer a “natureza diaspórica do planeta” (Bauman, 2008, p.132), quer os direitos das pessoas, já não parece viável expulsar esses estranhos e fechar as fronteiras, por mais que isso desagrade a certas posições de direita radical. Isso porque é impossível blindar hermeticamente as linhas divisórias entre os Estados e enveredar, ao arrepio de qualquer consideração pelos direitos humanos, pela deportação em massa de estrangeiros, forasteiros, refugiados políticos e apátridas.

A tentação da assimilação, ainda que adocicada com promessas de integração plena e de cidadania igualitária, também não parece constituir uma solução para o “problema” da multiculturalização, pois exige um sacrifício que as pessoas estão cada vez menos dispostas a fazer: renunciar à cultura própria. “A identidade social e as culturas são importantes para as pessoas” (Appiah, 2008, p.69). Uma pessoa só se torna pessoa através da cultura própria. É nesse berço que emerge como indivíduo singularizado e consciente de si mesmo:

O recém-nascido só se torna pessoa enquanto membro social de uma comunidade cultural. É apenas socializando-se e crescendo em um universo de significações e de práticas intersubjetivamente partilhadas que a pessoa se torna ao mesmo tempo um indivíduo insubstituível. Essa constituição cultural do espírito humano justifica a dependência continuada do indivíduo das relações e das comunicações interpessoais, das redes de reconhecimento recíproco e das tradições. Isso explica porque os indivíduos só podem desenvolver, rever e conservar a compreensão

que têm de si mesmos, a sua identidade e o seu projeto pessoal de vida em contextos substantivos desse tipo. (Habermas, 2008, p.248)

A cultura importa. Importa nesse sentido básico e estruturante, e ainda por três razões suplementares: em primeiro lugar, porque proporciona às pessoas um contexto para fazer escolhas e opções de vida; em segundo lugar, porque oferece laços de confiança e solidariedade, que são essenciais para fruir de segurança e estabilidade emocionais; por fim, porque é uma importante fonte de autorrespeito e consideração positiva de si mesmo. Se é uma cultura “abarcadora”, no sentido que lhe atribui Gutmann (2008, p.65), então é capaz de oferecer “um idioma comum, uma história, instituições de socialização, uma variedade de ocupações, formas de vida, tradições literárias e artísticas, formas musicais, indumentária, cerimônias, festividades e costumes” que tanto abrem como fecham oportunidades de vida boa aos sujeitos seus integrantes.

A cultura constitui e limita as identidades, e embora determine “os limites do realizável” (Margalit, Raz, 1994, p.119) e imponha restrições à expansão das personalidades, ninguém a considera um adereço facilmente descartável. Apenas um assimilacionismo fantasioso, sem base na realidade, pode imaginar semelhante coisa. Como tudo seria simples se as pessoas pudessem vestir e despir cultura como quem usa uma peça de roupa. Quantas resistências não se evitariam e quantos sofrimentos não se poupariam às minorias culturais e étnicas! Uma assimilação imposta é sempre um ato de violência, um desrespeito pela identidade da pessoa, além de ser uma grande injustiça. Afinal, “as pessoas têm direito a viver a sua própria vida” (Appiah, 2007, p.193) e a “escolher seus modelos de felicidade e de estilo de vida” (Bauman, 2003, p.35), agora que o bem-estar pessoal também se mede pela liberdade de adesões e opções culturais.

O caminho da assimilação forçada é uma via de sentido único que redundava na fragilização e na negação da alteridade cultural dos grupos minoritários: as pessoas devem silenciar a cultura própria e adotar a cultura dominante. Não lhes é permitido, em qualquer circunstância, interferir nos valores e nas crenças dessa cultura, julgados superiores e intocáveis. Assim, o fim do caminho é a submissão a uma cultura estranha e a reverência a essa cultura, em prejuízo da cultura que nos constituiu como pessoas dignas de apreço e reconhecimento.

A assimilação, como reação ao processo da multiculturalização, não é solução compatível com os valores da democracia. Uma democracia saudável preserva o direito à diferença e distribui equitativamente o reconhecimento por todos os seus membros. Todos são dignos de respeito e consideração, desde que se revejam em suas normas e em seus procedimentos.

O regime democrático, para ser coerente com os seus valores, não pode tomar a assimilação como resposta à diversificação cultural e étnica das sociedades contemporâneas. As opções são claras: ou esse regime nega a si mesmo e impõe a assimilação, ou é fiel aos seus valores e responde à multiculturalização, salvaguardando o direito à diferença e à identidade cultural, sem discriminações e humilhações. A seguir essa via, a multiculturalização impõe às democracias três desafios: um desafio político, antes de tudo, dado ser necessário encontrar uma forma de organizar a vida social culturalmente plural, diversamente constituída por grupos nacionais, étnicos ou raciais, conforme os casos; um desafio moral, que consiste em definir o núcleo axial da gramática de relacionamento social entre estranhos culturais; e um desafio jurídico, em virtude de se colocar a questão da ordem jurídica apropriada a uma sociedade de múltiplas comunidades étnicas, cada uma com seus sistemas simbólicos, seus imaginários, seus valores morais, sua história, suas crenças, seus costumes, suas práticas e seus códigos.

A resposta a esses desafios é evidentemente diferente segundo se escolha, como *modus vivendi*, a coexistência ou a convivência entre grupos culturais diferentes. A primeira opção, até certo ponto já experimentada em países que implementaram políticas multiculturalistas de integração dos imigrantes e de acomodação às reivindicações de grupos étnicos, povos indígenas, minorias nacionais, e em geral aos grupos de identidade cultural forte, é a opção do “monoculturalismo plural” (Sen, 2007, p.210). A orientação política dessa opção é, na prática, a transformação da sociedade multicultural num mosaico de comunidades étnicas, ensimesmadas na cultura própria, vivendo vidas paralelas e com poucas ou nenhuma comunicação entre si. O monoculturalismo plural defende a doutrina “juntos, porém separados” e adota como lema, característico da tolerância, “vive e deixa viver”. Por outro lado, está disposto, no plano jurídico, a conceder direitos especiais às comunidades étnico-culturais, caso sejam reivindicados para proteger tradições e estilos de vida, sem muito importar que esses direitos ponham em



risco direitos individuais fundamentais, ou contribuam para a sua fragilização no seio dos grupos.

O monoculturalismo plural, centrado na coexistência e no valor da tolerância mútua, fez seu caminho em algumas latitudes, mas é hoje, nessas mesmas latitudes, profundamente questionado. Acusa-se esse multiculturalismo, tanto na Europa como na América do Norte, de se focalizar excessivamente nas diferenças e de criar problemas, por essa via, à coesão social. Assim, em vez de aproximar as pessoas e de criar um clima de maior confiança nas relações interétnicas, acaba por acentuar as divisões e as crispções. Agora, nessas regiões pioneiras em políticas multiculturalistas, o monoculturalismo plural, enquanto "diversidade de uniformidades" (Savater, 2003, p.171) ou "coleção de comunidades étnicas" (Sen, 2007, p.212), é apreendido como "um princípio ultrapassado e um fracasso responsável pela fragmentação, separatismo cultural e autossegregação das minorias" (Gropas, 2007, p.225). A razão é muito simples: ao dividir a população em diversos grupos raciais e étnicos bem definidos e ao procurar determinar até que ponto as necessidades particulares de cada grupo são efetivamente garantidas, acaba por priorizar as diferenças entre esses grupos, considerando-as como culturas separadas e segregadas em detrimento do reconhecimento e da promoção de possíveis interações entre elas. A esse multiculturalismo, radical e separatista, Vertovec e Wessendorf (2005, p. 10-11) lançam as seguintes críticas: em primeiro lugar, sublinham que os discursos multiculturalistas promovem a etnicização dos valores e das relações; em segundo lugar, alertam para a possibilidade de neocolonialismo no interior de grupos comunitários a quem foram atribuídos direitos de representação política ou para a eventualidade de se privilegiarem grupos minoritários altamente institucionalizados em prejuízo de outros grupos ou de vozes dissidentes no interior desses grupos; em terceiro lugar, reconhecem que os princípios multiculturalistas implementados pelas autoridades locais podem engendrar condições de rivalidade ou de dependência entre grupos de minorias étnicas. Finalmente, e levando em conta apenas o essencial da crítica, suspeitam os autores que o interesse desmedido atribuído à identidade cultural pode conduzir a desviar a atenção de outros aspectos da desigualdade, igualmente geradores de frustração e de problemas, como a raça, o gênero, a classe, a inserção profissional ou ainda, e não menos importante, o acesso ao capital social.

O monoculturalismo plural, não obstante essas críticas, é um progresso em relação ao assimilacionismo: reconhece a singularidade cultural dos grupos étnicos, rejeita sua discriminação e toma medidas para garantir a sua afirmação no espaço público, como, por exemplo, a alteração dos currículos escolares, o apoio à língua materna, o plurilinguismo administrativo ou, até, o reconhecimento oficial de feriados e datas festivas. Ainda assim, e descontando outras medidas de caráter social que essa perspectiva pode tomar para potencializar a afirmação da identidade cultural e étnica dos grupos comunitários mais desfavorecidos, isto é, que vivem em condições menos vantajosas para afirmar sua identidade no espaço público (Hopenhayn, 2008, p. 168), é importante reconhecer que o monoculturalismo plural, como resposta aos desafios da multiculturalização em função de critérios democráticos, é uma resposta limitada. É limitada, antes de tudo, porque pode conduzir à falta de solidariedade entre grupos culturais ao promover a divisão e a separação desses grupos em áreas étnicas restritas, eventualmente polarizadas e tensionadas em torno de objetivos concorrentes. Depois, é limitada porque terá dificuldades em respeitar ou salvaguardar, para todos, o inestimável valor da igualdade, no triplo sentido que lhe é atribuído por Gutmann (2008, p. 17): “igualdade perante a lei – ou igualdade civil –, iguais liberdades e igualdade de oportunidades”. Uma resposta à multiculturalização, com a devida atenção à justiça democrática, obriga a ser intransigente em relação a esses princípios, e o monoculturalismo plural, ao ser favorável à concessão de direitos diferenciados aos grupos étnicos, na ampla acepção da palavra, pode muito bem comprometer o respeito a esses princípios ou facilitar a sua subversão com jogos de simulação.

Além do mais, e dado que o monoculturalismo plural é o arauto da defesa incondicional da diversidade cultural, apresentando-se como celebração eufórica dessa diversidade, é justo reconhecer, como faz Appiah (2007, p.24), que “não se pode respeitar a diversidade humana de qualquer maneira”. A diversidade não tem um valor intrínseco: há muitas formas de diversidade não desejáveis, porque contrárias aos interesses e aos direitos das pessoas. “A promoção da diversidade cultural não nos deverá levar a proteger aqueles que oprimem, agridem, sacrificam ou exploram outros seres humanos [...] sob o pretexto de que ‘na sua cultura, é assim’” (Verbunt, 2006, p. 130). Devemos respeitar a diversidade cultural, não porque as culturas sejam importantes em si mesmas, mas porque as pessoas são importantes e a cultura é importante para

elas. Assim, salvaguardamos a liberdade cultural das pessoas (Barbosa, 2006, p.47-49) e erguemos uma barreira à “culturocracia”, coisa que o monoculturalismo plural tem dificuldades ou pruridos em fazer. Por todas estas razões, o monoculturalismo plural só tem a ganhar se der lugar, na resposta aos desafios da multiculturalização, a um pluriculturalismo convivial, construído na base do reconhecimento e da valorização da alteridade cultural, do entendimento entre culturas e da construção de uma sociedade onde todos têm o seu lugar, sem barreiras e sem trincheiras, quer físicas quer simbólicas, e onde se tira partido da riqueza cultural do outro para um maior alargamento de horizontes pessoais e sociais. O entendimento intercultural é o grande objetivo político dessa nova perspectiva, ainda que para isso seja necessário “lutar contra as ordens hierárquicas e discriminatórias das relações entre as diferentes culturas” (Bennett, 2008, p.30). Agora, já não basta a tolerância como atitude e como valor que suporta os inconvenientes da cultura dos outros. Vai-se mais além, e centram-se as relações no mútuo reconhecimento e na estima mútua. É daqui que podem surgir novas configurações culturais (hibridismos, mestiçagens) e novos desenhos da subjetividade humana, construídos no diálogo, na negociação e na apropriação de materiais culturais estranhos.

O pluriculturalismo convivial, para ser verossímil como resposta verdadeiramente democrática aos desafios da multiculturalização, não pode ficar apenas no patamar das declarações retóricas. Precisa ganhar estatuto legal específico no seio do aparelho normativo das sociedades multiculturais e ser reconhecido no espaço público através de instituições igualitárias que, de maneira imaginativa e funcional, sejam verossímeis e duradouras. Um tal modelo de sociedade, porque centrado nas três dimensões da igualdade democrática (igualdade perante a lei, igualdade de liberdades e igualdade de oportunidades), não tem que atribuir direitos diferenciados. Mas se tiver de atribuí-los, seja para reparar injustiças gritantes ou para dar proteção a identidades culturais em risco, só o fará na condição de esses direitos nunca se sobreporem aos direitos individuais fundamentais. O desafio do pluriculturalismo convivial não é propriamente a atribuição de direitos e prerrogativas especiais, mas o desenho de políticas culturais e sociais que correspondam às necessidades de todos, nativos e forasteiros, minorias e maioria. Assim, a resposta à surpreendente complexificação cultural das sociedades contemporâneas pode ser justa e não frustrar as legítimas expectativas daqueles que ainda acreditam na democracia.

A desejável evolução do monoculturalismo plural para o pluriculturalismo convivial é apenas uma possibilidade; não está escrita nas estrelas; mas é uma necessidade em face da ameaça de ressurgimento do racismo e da xenofobia no contexto da crise global que atravessamos e de uma certa tendência, identificada na Europa (Triandafyllidou, 2007, p.195), de retorno a perspectivas assimilacionistas como modelo de gestão da multiculturalização em áreas de maior presença de minorias étnicas e de comunidades de imigrantes.

A adoção do pluriculturalismo convivial é, de fato, uma possibilidade, mas uma possibilidade que mexe profundamente com nossos hábitos e comportamentos. Supõe, em meios pouco dados ao convívio com estranhos culturais, todo um desafio, “porque nos obrigará a aprender novas artes nunca antes praticadas: as artes de conviver permanentemente com a diferença, de não tratar a diferença como um elemento incômodo temporário que desaparecerá após anos de formação e escolarização, por exemplo, mas antes que estará aqui para sempre” (Bauman, 2008, p.133). Trata-se de aprender a navegar pelas diferenças e de cruzar fronteiras no próprio seio das sociedades onde vivemos.

O pluriculturalismo convivial obriga-nos a novas modalidades de estar com os outros e tem um nível de exigência ontológica social sem precedentes. Não será fácil viver juntos na diferença e com as diferenças se a sociedade civil não questionar a desconsideração dos estranhos culturais e não assumir o compromisso, eminentemente educativo, de se tornar mais amiga desses estranhos. Viver juntos na sociedade multicultural pressupõe essa postura da sociedade civil e toda uma pedagogia que favoreça o entendimento intercultural.

## **PARA VIVER JUNTOS NA SOCIEDADE MULTICULTURAL: UMA PEDAGOGIA DA SOCIEDADE CIVIL**

O processo da multiculturalização, complexo e diversificado nas suas cristalizações societárias, está em andamento e não se conhecem seus contornos finais. Ainda assim, já se sabe no que está dando: “Hoje em dia, dar de cara com outras culturas e religiões, outras cosmovisões, outras cores, sabores, odores, sons, outras formas de vestir, expressar, sentir, amar é um acontecimento vivido cotidianamente em nossos bairros e em nossas cidades” (Vidal, Olmos, 2008, p.138). A realidade é cada vez mais multicultural, mas isso não quer dizer, nem por um instante, que vivemos no pluriculturalismo convivial. A fenomenologia

social contemporânea não se resume a situações de aceitação crescente do pluralismo e do interculturalismo. Também integra "racismo cultural" (Balibar, 1997, p.40) e dispositivos de exclusão daqueles que resistem à integração forçada na cultura majoritária (Sobral, 2007, p.150). A convivialidade entre seres culturais diferentes, fundada no reconhecimento mútuo e na valorização recíproca, é mais uma intenção do que uma realidade. Há uma distância considerável entre o discurso do politicamente correto, hoje favorável à diversidade cultural e à sua defesa no espaço público, e a realidade de medos e suspeições que tanto contaminam as relações sociais em contextos multiculturais.

O que se espera das democracias multiculturais, em face dessa situação potencialmente explosiva, e na prática contraditória com seus valores, não é que façam exortações retóricas ao entendimento intercultural. O que se espera delas, com toda a legitimidade, é que assumam as medidas necessárias à institucionalização desse entendimento, quer a partir das instâncias governamentais, quer, sobretudo, a partir da sociedade civil. Do lado governamental ou estatal, as medidas são de dois tipos: políticas de reconhecimento igualitário das diferenças culturais (visando a igualdade de direitos e privilégios no campo cultural) e políticas de repartição equitativa de bens e serviços que tornem possível, a cada indivíduo e a cada grupo, a afirmação pública de suas opções culturais. Em ambos os casos, o objetivo é criar as condições, sociais e culturais, à margem das quais se torna irrealista pensar em encontro intercultural minimamente verossímil e sustentável entre pessoas pertencentes a culturas diferentes.

As iniciativas governamentais, com os instrumentos da política e do direito, são importantes para relançar o diálogo intercultural e as perspectivas, não menos importantes, de maior reconhecimento e valorização das diferenças culturais. Ainda assim, seria ingênuo pensar que essa ação, exercida de cima para baixo através de mecanismos legais, produzirá relações mais amistosas entre estranhos culturais. A estima social e o reconhecimento intersubjetivo não se impõem às pessoas através de leis e sanções. As leis e as sanções, dadas as limitações do "médium jurídico" (Habermas, 2008, p.245), só podem gerar comportamento conformista e alteração de fachada nas interações pessoais. Assim, não é com esses instrumentos que podemos avançar, verdadeiramente, para uma situação de reconhecimento mútuo generalizado e sustentar, com base nesse reconhecimento, um pluriculturalismo convivial.

O pluriculturalismo convivial, enquanto novo paradigma de relacionamento social, não precisa propriamente de leis e sanções para se afirmar no quadro das democracias multiculturais atuais. O que precisa, isso sim, é de uma mudança das relações interpessoais, que só se pode operar, com realismo e sustentabilidade, no nível da sociedade civil. É nesse nível que as subjetividades podem se reconfigurar, adotando outras posturas e outras representações em relação à alteridade cultural. A sociedade civil, ninguém o ignora, é uma agência de socialização, e essa agência, disseminada por toda uma panóplia de associações e organizações não governamentais – que vão desde a esfera da intimidade (família) às organizações de caridade, passando pelas igrejas, sindicatos, associações de produtores e consumidores, associações étnicas, grupos ambientalistas, grupos de ajuda, associações de moradores, coletividades recreativas, culturais e desportivas, comunidades residenciais, associações de imigrantes, grupos cívicos e movimentos sociais –, tem o poder ou a capacidade de produzir, difundir e inculcar normas de sociabilidade e códigos de conduta.

A sociedade civil, com um poder educativo desigualmente distribuído por seus agentes é, no entanto, capaz de conferir novo significado às relações interpessoais, especialmente entre estranhos culturais, construindo e desconstruindo imagens do Outro, sentimentos e emoções, atitudes e comportamentos. O presente e o futuro do entendimento intercultural, além do reconhecimento mútuo, são decididos essencialmente no nível da sociedade civil. Os estranhos tornam-se menos estranhos, e até se aceitam melhor, quando a sociedade civil aceita as diferenças culturais, tanto na família como no clube desportivo, nas coletividades recreativas e nas comunidades residenciais, nos escoteiros e nas escolas paralelas, nas igrejas e nos sindicatos, nas associações de imigrantes e nos grupos cívicos, nos movimentos sociais e nas organizações não governamentais. É em ambientes deste tipo, perpassados pela informalidade dos contatos interpessoais e dos envoltimentos afetivos, por vezes inesperados, que é mais fácil quebrar o gelo do indiferentismo e dar passos seguros em direção à convivialidade e à interculturalidade.

A construção da convivialidade e da interculturalidade, convém ressaltar, também diz respeito à sociedade civil. A sociedade civil não se pode alhear dessa tarefa, até porque a educação, demasiado identificada com a escola, corre o risco de ser afastada de seu horizonte e de suas responsabilidades. Ora, a educação não é patrimônio da escola. É antes uma função comunitária,

ou seja, da sociedade civil. Assim, é de todo conveniente resgatá-la para a enorme tarefa de institucionalização de uma democracia intercultural, fundada nos valores da civilidade e do diálogo.

A intervenção da sociedade civil nessa tarefa, sob vários aspectos desejável e necessária, não pode ser pedagogicamente cega nem excluir, por arrogância, a contribuição das instituições escolares, sobretudo públicas e dependentes do Estado. É tão necessário contar com essas instituições na igualização de oportunidades culturais como com uma pedagogia que oriente a intervenção da sociedade civil na sua missão de promoção da convivialidade e da interculturalidade. Há, certamente, espaço para uma pluralidade de pedagogias e não seremos nós a cortar as asas da imaginação de quem quer se debruçar sobre esse assunto. Ainda assim, julgamos necessário conceber um em torno de sete vetores estratégicos, estando o primeiro vetor focalizado na aquisição de virtudes cívicas ou disposições ético-políticas.

A aquisição de certas virtudes cívicas, nas esferas da sociedade civil, é a seiva ética do pluriculturalismo convivial. Chegar a esse novo paradigma de relacionamento social obriga a sociedade civil, de maneira mais sutil do que explícita, a incutir cinco virtudes cardeais: a moderação na afirmação das diferenças culturais; a civilidade; a disposição para a interação dialogante e o convívio com a alteridade cultural; o senso da universalidade e o senso de justiça.

A moderação na afirmação das diferenças culturais não é apenas uma questão de estilo ou de boas maneiras. É, sobretudo, para pôr limites à radicalização dessas diferenças no espaço público e, conseqüentemente, às divisões e às separações daí resultantes. Um descomedimento na afirmação dessas diferenças, além de ser uma exibição narcisista de mau gosto e de constituir, na prática, a via mais direta para a autosegregação étnica, pode levar a uma absolutização das diferenças culturais, que é sempre perigosa e problemática no seio da sociedade civil: "Essas mesmas diferenças, quando são absolutizadas e, portanto, retiradas da esfera das relações humanas, podem servir de pretexto à guerra e favorecem atitudes xenófobas, racistas e antisemitas" (Verbunt, 2006, p.225). A virtude da moderação, sem se confundir com reações temerosas e envergonhadas no plano cultural, é a disposição que retira veleidades a essa possibilidade e que cria condições, ainda que insuficientes, à paulatina aproximação entre estranhos culturais nos enredos multiculturais.

A virtude da civilidade, igualmente necessária a essa aproximação, “é a expressão cotidiana do cosmopolitismo e implica, como este, o respeito pelos outros e a aceitação da diferença” (Giddens, 2007, p. 152). A civilidade é, muitas vezes, identificada com as boas maneiras entre desconhecidos, mas ela é mais do que isso:

A verdadeira civilidade não significa sorrir aos demais independentemente do mal que lhe fazem, como se os grupos oprimidos devessem ser amáveis com os seus opressores. Significa, antes, tratar os demais como iguais, na condição de estenderem o mesmo reconhecimento à sua pessoa. (Kymlicka, 2003, p.350)

As normas da civilidade são normas de igualdade e, para florescer, precisam entrar nas mentes e nos corações das pessoas. A obrigação legal de cumprir as normas de civilidade não garante o trato igualitário, cortês e educado entre estranhos e estrangeiros. Deve-se levar em conta algo mais, e esse suplemento de alma só pode vir da sociedade civil.

A disposição para a interação dialogante e o convívio com os outros culturalmente diferentes, um pouco à semelhança da civilidade, e talvez mais do que ela, por não estar enquadrada em dispositivos normativos, depende fundamentalmente dos incentivos da sociedade civil. São os estímulos da sociedade civil, desde o âmbito da família aos espaços abertos da esfera pública, passando por redes de sociabilidade no interior de grupos e associações, que levam as pessoas a dialogar e a conviver com estranhos culturais. O convívio com os estranhos culturais só pode acontecer na base da interação dialógica e esta, sob a forma de conversação honesta e civilizada, simétrica e igualitária, sem receios e medos, aberta aos mútuos questionamentos e à aceitação, como condição básica, “de que é possível procurar juntos a verdade e a justiça” (Todorov, 2008, p.285), depende muito das instituições da sociedade civil. Uma conversação assumida e valorizada pelas instituições da sociedade civil ajuda a compartilhar o espaço social com pessoas de identidades diferentes, a aprender com elas e a construir uma base de entendimento mútuo, inclusive quando há muitas discrepâncias:

A conversação entre diferentes identidades – entre diferentes religiões, raças, etnias e nacionalidades – vale a pena porque permite aprender com as pessoas



que têm ideias diferentes, inclusive incompatíveis com as nossas. E também vale a pena porque, se aceitamos a ideia de que vivemos num mundo com diversas pessoas e nos propomos conviver com elas em respeitosa paz, precisaremos nos entender mutuamente, inclusive não estando de acordo. (Appiah, 2008, p.20-21)

A conversação, segundo esse autor (2007, p.124), não é apenas um diálogo ou uma simples conversa. É essencialmente uma metáfora da inclusão na experiência e nas ideias dos outros. O mais importante da conversação não é o consenso ou a conversão desses outros às nossas perspectivas, é antes a aproximação que pode gerar entre estranhos culturais no seio das sociedades multiculturais. Como diz Appiah (2007, p.124), “basta que contribua para que as pessoas se acostumem umas às outras”.

As virtudes que denominamos “senso de justiça” e “senso da universalidade”, embora em outros registros, também acostumam as pessoas umas às outras nos contextos multiculturais. O senso da universalidade, como contrapeso a uma ênfase excessiva na particularidade, no diferencialismo e no separatismo, hoje moeda corrente nas reivindicações identitárias, reconhece que “todos pertencemos à raça humana” (Sen, 2007, p.26), que todos somos da mesma natureza e da mesma categoria, que merecemos igual respeito e consideração, que temos direito a ser pessoas e a levar uma vida digna. A igual dignidade dos seres humanos, entendida como direito a ser pessoa (Gil, 2008, p.40), não colide com o reconhecimento das identidades diferenciais nas sociedades multiculturais, mas é claramente afirmada pelo senso da universalidade para que não se dê demasiada importância à estranheza dos estranhos. Somos diferentes, é certo, mas também somos iguais. Além das diferenças, que são inúmeras, também há coincidências que se consubstanciam, fundamentalmente, na necessidade de reconhecimento mútuo, de estima social e de respeito pela dignidade de todos e de cada um.

O direito a ser pessoa é a tradução jurídica da dignidade humana e implica, através de um apurado senso de justiça, a sua defesa ou proteção. O senso de justiça, enquanto disposição interior de caráter ético-político, não significa simplesmente fidelidade jurídica ou obediência jurídica à ordem legal instituída em nível nacional ou internacional (Höffe, 2005, p.397). Implica também “o dever de prevenir a injustiça, criando instituições justas e conseguindo que continuem justas” (Kymlicka, 2003, p.347). O senso de justiça, em uma

sociedade multicultural, reconhece direitos individuais universais, entre os quais o direito à diferença e, eventualmente, direitos culturais coletivos, sempre subordinados a esses direitos. Para além deste reconhecimento, no entanto, o senso de justiça é um compromisso com a defesa desses direitos dentro das fronteiras da sociedade multicultural nacional, em primeiro lugar, e depois no âmbito mundial ou global, igualmente multicultural. O senso de justiça é uma virtude de pessoas adultas que amadurece no seio da sociedade civil, não a partir de exortações ou pregações, ou sequer através de lições de ética cívica, mas a partir do exemplo dos mais velhos. Quem possui essa virtude persegue a justiça democrática no âmbito das sociedades multiculturais, defendendo a igualdade civil, a igualdade de liberdades e a igualdade de oportunidades, sem preconceitos e reservas mentais. Uma virtude com esse alcance, em um mundo distorcido por tantas injustiças em relação a estranhos e a estrangeiros, para não falar dos concidadãos, também deve fazer parte da agenda educativa da sociedade civil tal como se define e articula no marco referencial de uma nova pedagogia.

Uma pedagogia da sociedade civil, quando ajustada às necessidades emergentes dos ambientes culturalmente plurais, e desde que situada na linha da convivialidade e da interculturalidade, não se reporta apenas a virtudes cívicas ou a disposições ético-políticas. Engloba também, como vetor estratégico, o desenvolvimento de certas competências, como, por exemplo, o saber dialogar com as diferenças sem ferir suscetibilidades; o saber compreender o diferente, especialmente quando não se está de acordo com práticas e costumes que, sendo porventura desagradáveis ou esteticamente repulsivos, não violam os direitos humanos fundamentais (Gutmann, 2008, p. 108-109); ou o saber negociar significados e “um *modus convivendi* agradável” (Bauman, 2007, p. 126). Por outro lado, é importante salientar, na arquitetura dessa pedagogia, e como terceiro vetor, o necessário alargamento de horizontes cognitivos relativamente às culturas em presença nos contextos multiculturais, não apenas porque é preciso para organizar uma vida em comum (como viver juntos se não nos conhecemos?), mas também porque é imprescindível à potencialização da liberdade cultural: “Em certas ocasiões, a falta de liberdade é produto de uma falta de conhecimento e de compreensão de outras culturas e de estilos de vida alternativos” (Sen, 2007, p. 161). O resultado da aproximação cognitiva à alteridade cultural, mesmo lutando contra resistentes obstáculos epistemo-

lógicos, fruto de preconceitos e estranhezas culturais, é sempre gratificante e compensador, seja porque familiariza com os desconhecidos, seja porque alarga as perspectivas de cada um: “Quem integra o ponto de vista dos outros na sua própria vida, sabe mais de si mesmo e dos outros” (Beck, Grande, 2006, p.33).

Como quarto alinhamento programático de uma pedagogia que, esclarecidamente, delimita e orienta a agenda educativa da sociedade civil no sentido das relações amigáveis e cordiais entre estranhos culturais, temos a educação dos sentimentos. Por que educação dos sentimentos? Não serão os conhecimentos suficientes? É pouco provável chegar a um pluriculturalismo convivial, ou a uma democracia intercultural, com base apenas em conhecimentos. O que fazer diante da rigidez das posições afetivas em relação aos outros culturalmente diferentes, muitas vezes em vigor nas sociedades contemporâneas? Não será isso motivo suficiente para realizar, na sociedade civil, uma revisão dos sentimentos, em especial dos que rompem com a relação e a comunicação? A convivialidade se fundamenta sobretudo em afetos, e não há como esconder essa realidade. Mais vale investir na sua adequação a um mundo de estranhos culturais do que acreditar, erroneamente, que basta a compreensão intelectual das diferenças para viver juntos na sociedade multicultural.

A vida em comum na sociedade multicultural, por depender de uma reconversão dos afetos, é uma construção de longa duração e requer, além de uma educação dos sentimentos, uma socialização na diversidade. A socialização na diversidade, como quinto vetor estratégico de uma pedagogia que orienta ou guia a ação educativa da sociedade civil no sentido da convivialidade e da interculturalidade, tem como ambição a exposição sistemática de todos a todos a fim de que as pessoas se tornem menos estranhas umas às outras e reaprendam, ou simplesmente aprendam, a “arte da convivência diária com as diferenças” (Bauman, 2008, p.36). Uma socialização na diversidade, realizada em meios heterogêneos e contando com o precioso apoio da sociedade civil, ajuda a vencer o medo dos estranhos, a dissipar os temores ao desconhecido e a adquirir, *in vivo*, as competências interculturais que a vida em comum exige ou solicita, como é o caso do saber escutar, do saber traduzir, do saber dialogar, do saber confrontar e do saber negociar.

O caminho da socialização na diversidade, hoje contrariado por uma certa tendência a socializar em ilhas de similitude e semelhança, onde os ou-

tros não surpreendem enquanto outros, pois pertencem ao círculo dos iguais, é um caminho sinuoso e cheio de obstáculos. A sociedade civil, na linha do que o Estado pode fazer nas escolas públicas, pode servir de amortecedor ao choque provocado por esses obstáculos e assim abrir, a partir de suas esferas, o horizonte da convivialidade e da interculturalidade.

A abertura desse horizonte é uma janela de oportunidade para humanizar as relações sociais no seio das sociedades multiculturais, mas isso só se realizará, epistemologicamente falando, com o desenvolvimento de uma nova forma de ver os outros, não só como iguais, não só como diferentes, mas simultaneamente iguais e diferentes. A esta forma de encarar os outros, sem ênfase essencialista na diferença e sem dissolução dessa diferença no céu estrelado do universalismo abstrato, podemos chamar, com Beck (2005, p.71), “olhar cosmopolita”. O olhar cosmopolita, enquanto sexto vetor programático da pedagogia da sociedade civil em contexto multicultural, procura temperar o respeito à diferença (o outro é diferente e posso aprender com as suas diferenças) com o respeito aos seres humanos enquanto humanidade comum, com os mesmos desejos, com os mesmos temores e com as mesmas aspirações. Através desse olhar, “as diferenças não são nem eliminadas nem ordenadas hierarquicamente, mas aceitas como tais, valorizadas positivamente” (Beck, Grande, 2006, p.33). Os outros culturalmente diferentes, apesar da sua estranha diferença, das suas práticas e das suas crenças, são seres como nós, pertencentes à mesma categoria e à mesma natureza. Assim, não têm de ser vistos ou avaliados como uma ameaça, como algo que desintegra ou fragmenta, mas como algo que enriquece, que alarga o horizonte da compreensão e da própria liberdade. Sob os auspícios do olhar cosmopolita, a diferença é esbatida sem ser suprimida. Aceita-se a diferença, mas sem transformá-la em algo absoluto. Assim, abrem-se canais à comunicação com o outro, ao seu reconhecimento e à sua integração nas redes de interação da sociedade civil, acabando com fissuras e dualismos (“nós aqui, os outros ali”) manifestamente empobrecedores e comprometedores da sã convivência entre estranhos culturais. A levar em conta esse proveito, a sociedade civil deve também se comprometer com o desenvolvimento de uma nova forma de ver o outro, fundada na igualdade e na diferença, no que é estranho e no que é familiar, não para impor uma visão do outro, o que só geraria rejeição generalizada, mas para ensinar a ver com outros olhos a alteridade cultural, aquela que verdadeiramente surpreende na sociedade multicultural.

Como valor indispensável a uma vida humana com significado nos cenários sociais multiculturais, a liberdade cultural não poderia ser esquecida pela ação educativa da sociedade civil e, conseqüentemente, pela pedagogia que lhe serve de enquadramento. A liberdade cultural é poder escolher as referências das suas preferências, sem que isso seja acompanhado por penalizações e represálias. É, como dissemos em outro lugar (Barbosa, 2006, p.47), “viver de acordo com a identidade cultural preferida, sem ser discriminado em outros aspectos da existência pública e privada”. Uma liberdade cultural negada é um passo atrás na civilização: “impedir o indivíduo de mudar de cultura, ou punir a mudança de religião como uma apostasia, reconduz-nos ao polo da barbárie” (Todorov, 2008, p.98). A sociedade civil, enquanto espaço de liberdade, e mais ainda quando se coloca, com a ajuda do Estado, na linha do pluriculturalismo convivial, não pode pactuar com regressões ao passado, com retornos à barbárie.

A ação educativa da sociedade civil, quer no sentido da liberdade cultural, quer na linha dos outros vetores programáticos sintetizados, não é uma panaceia a curto prazo para promover novas formas de viver e compreender a diversidade cultural. A sociedade civil, mesmo com o apoio e os incentivos estatais, não vai tirar da cartola, como que por magia, o pluriculturalismo convivial. Ainda assim, sempre pode dar uma ajuda na sua institucionalização, contribuindo para desmentir as profecias do choque de culturas e do choque de civilizações.

## **CONCLUSÕES**

A linha argumentativa deste texto põe em evidência que vivemos um processo histórico de ampla diversificação cultural do mundo, não obstante certas tendências homogeneizadoras da globalização reinante, e que essa diversificação, se não for gerida democraticamente, pode romper a coesão social e levantar, doravante, sérios problemas à vida em comum nas sociedades menos acolhedoras dos estranhos culturais. Sob essa luz, defendemos que a solução não está na construção societária de um monoculturalismo plural fundado na mera tolerância e na atribuição de direitos diferenciados às minorias étnico-culturais, nas quais incluímos, por sua disseminação universal, os vários grupos de migrantes que atravessam fronteiras internacionais e se estabelecem em novos lugares, mas

na edificação política, jurídica e cívico-moral de um pluriculturalismo convivial alicerçado nos valores do reconhecimento mútuo, da abertura ao Outro étnico, na interculturalidade e em políticas sociais e culturais que permitam, por um lado, a igualdade de privilégios culturais e, por outro, a criação de condições básicas à expressão pública das preferências culturais de pessoas, grupos e coletividades no âmbito de uma *polis* verdadeiramente democrática.

A outra grande conclusão que resulta do nosso estudo ensaístico e hermenêutico é que não poderemos avançar para uma democracia intercultural e convivial, fundada em critérios de justiça multicultural, se não resgataremos a força educativa da sociedade civil. É contando com os atores da sociedade civil, desde a esfera da intimidade (família) às organizações de caridade, passando pelas igrejas, clubes, sindicatos, grupos cívicos, organizações não governamentais, movimentos sociais, associações ambientalistas e toda a panóplia de agentes congregados em torno de interesses comuns, que poderemos erguer esse regime de vida social aberto e acolhedor da alteridade cultural. É no nível da sociedade civil que se joga muito do que há a fazer para instituir o pluriculturalismo convivial, pois a ação político-administrativa do Estado, sendo necessária e imprescindível, é manifestamente limitada para mudar comportamentos e atitudes.

Assim, apostando em um dispositivo normativo que possa orientar ou guiar seus atores no terreno, defendemos, para finalizar, uma ampla e lúcida pedagogia da sociedade civil, articulada em função de sete vetores estratégicos: uma aquisição de virtudes cívicas; um desenvolvimento de competências interculturais; um alargamento de horizontes cognitivos relativamente aos estranhos culturais; uma reeducação dos afetos e dos sentimentos; uma socialização na diversidade; o desenvolvimento de um olhar cosmopolita; uma educação para a liberdade intercultural.

Dessa forma, reconhecemos um importante papel educativo à sociedade civil e nela delegamos, sem desresponsabilizar o Estado de suas incontornáveis obrigações, a tarefa de contribuir *hic et nunc* para a institucionalização da convivialidade e da interculturalidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPIAH, K.A. *Cosmopolitismo: la ética en un mundo de extraños*. Buenos Aires: Katz, 2007.  
\_\_\_\_\_. *Mi cosmopolitismo*. Buenos Aires: Katz, 2008.

BALIBAR, E. Y a-t-il un "néo-racisme"? In: BALIBAR, E.; WALLERSTEIN, I. (Ed.). *Race, nation, classe: les identités ambiguës*. Paris: La Découverte, 1997. p.27-41.

BARBOSA, M. *Educação e cidadania: renovação da pedagogia*. Amarante: Labirinto, 2006.

BAUMAN, Z. *Archipléago de excepciones*. Buenos Aires: Katz, 2008.

\_\_\_\_\_. *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

\_\_\_\_\_. *Tiempos líquidos: vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets, 2007.

BECK, U. *La Mirada cosmopolita o la guerra es la paz*. Barcelona: Paidós, 2005.

BECK, U.; GRANDE, E. *La Europa cosmopolita: sociedad y política en la segunda modernidad*. Barcelona: Paidós, 2006.

BENNETT, T. Culture et différence: les défis du multiculturalisme. In: BONET, L.; NÉGRIER, E. (Dir.). *La Fin das cultures nationales?* Grenoble: La Découverte, 2008. p.19-31.

CARVALHAIS, I. Pensar a cidadania, hoje. In: CARVALHAIS, I. (Coord.). *Cidadania no pensamento político contemporâneo*. Estoril: Principia, 2007. p.10-24.

DÍAZ-POLANCO, H. *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI, 2006.

DUCHASTEL, J. La Ciudadanía multicultural como estrategia política en Canadá. In: CHERESKY, I. (Comp.). *Ciudadanía, sociedad civil y participación política*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006. p.569-588.

GEERTZ, C. *Los Usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós, 1996.

GELLNER, E. *Antropología y política: revoluciones en el bosque sagrado*. Barcelona: Gedisa, 1997.

GIDDENS, A. *Europa en la era global*. Barcelona: Paidós, 2007.

\_\_\_\_\_. *La Tercera vía: la renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus, 1999.

GIL, F. Ciudadanía y humanidad: la educación en el disenso. *Teoría de la Educación*, Salamanca, v. 20, p.25-44, jul. 2008.

GROPAS, R. Cohésion sociale et culturelle en Europe. In: GEREMEK, B.; PICHT, R. (Dir.). *Visions d'Europe*. Paris: Odile Jacob, 2007. p.219-229.

GUTMANN, A. *La Identidad en democracia*. Buenos Aires: Katz, 2008.

HABERMAS, J. *Entre naturalisme et religion: les défis de la démocratie*. Paris: Gallimard, 2008.

HOBSBAWM, E. *Globalização, democracia e terrorismo*. Lisboa: Presença, 2008.

- HÖFFE, O. *A Democracia no mundo de hoje*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- HOPENHAYN, M. Le Multiculturalisme proactif. In: BONET, L.; NÉGRIER, E. (Dir.). *La Fin des cultures nationales?* Grenoble: La Découverte, 2008. p. 157-171.
- HUNTINGTON, S. *Quiénes somos?* Los desafíos de la identidad nacional estadounidense. Barcelona: Paidós, 2004.
- KYMLICKA, W. *La Política vernácula*: nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía. Barcelona: Paidós, 2003.
- MARGALIT, A.; RAZ, J. National self-determination. In: RAZ, J. (Ed.). *Ethics in the public domain: essays in the morality of law and politics*. New York: Oxford University, 1994. p. 110-135.
- PÉREZ TAPIAS, J. A. *Del bienestar a la justicia*: aportaciones para una ciudadanía intercultural. Madrid: Trotta, 2007.
- SARTORI, G. *La Sociedad multiétnica*: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros. Madrid: Taurus, 2001.
- SAWATER, F. Las Etnias contra los ciudadanos. In: ECHEVERRÍA, F. (Coord.). *Ética para la sociedad*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2003.
- SEN, A. *Identidad y violencia*: la ilusión del destino. Buenos Aires: Katz, 2007.
- SOBRAL, J. Cidadania, nacionalidade, imigração: um breve historial das suas inter-relações contemporâneas com referência ao caso português. In: CARVALHAIS, I. (Coord.). *Cidadania no pensamento político contemporâneo*. Estoril: Principia, 2007. p. 137-163.
- TOCQUEVILLE, A. *De la démocratie en Amérique*, 2. Paris: Gallimard, 1961.
- TODOROV, T. *La Peur des barbares*: au-delà du choc des civilisations. Paris: Robert Laffont, 2008.
- TRIANDAFYLIDOU, A. Une approche européenne du défi posé par l'intégration des immigrants. In: GEREMEK, B.; PICHT, R. (Dir.). *Visions d'Europe*. Paris: Odile Jacob, 2007. p. 195-209.
- VELASCO, J. C. As Migrações internacionais. In: ROSAS, J. C. (Org.). *Manual de filosofia política*. Coimbra: Almedina, 2008. p. 197-217.
- VERBUNT, G. *La Modernité interculturelle*: la voie de l'autonomie. Paris: L'Harmattan, 2006.
- VERTOVEC, S.; WESSENDORF, S. *Migration and cultural, religious linguistic diversity in Europe*: an overview of issues and trends. Oxford: Centre on Migration, Policy and Society, University of Oxford. 2005. (Working Paper, n. 18)
- VIDAL, I. R.; OLMOS, L. D. La Mediación intercultural y la puerta hacia otro mundo posible. *Documentación Social*, Madrid, v.8, n. 148, 2008. p. 133-155.



ZAPATA-BARRERO, R. Multiculturalidad, inmigración y democracia: la re-constitución del *demos* político. In: QUESADA, F. (Ed.). *Ciudad y ciudadanía: senderos contemporáneos de la filosofía política*. Madrid: Trotta, 2008. p.253-277.

Recebido em: junho 2009

Aprovado para publicação em: março 2010



# GUIA LVOVNA VIGODSKAIA (1925-2010), FILHA DE VIGOTSKI: ENTREVISTA

**ZOIA PRESTES**

Professora do Curso de Psicologia do Centro Universitário de Brasília  
81629891z@gmail.com

Em 13 de julho último, após receber a notícia do falecimento de Guita, vieram-me à mente aqueles momentos que vivenciamos na sua casa acolhedora, em que nos recebeu para uma entrevista. Nosso grupo, composto por Elizabeth Tunes, Elizângela Peraci, Patrícia Pederiva, Tereza Mudado e eu, estava muito ansioso. Guita era psicóloga e dedicava-se aos estudos da defectologia. Apesar de desenvolver estudos valiosos sobre a brincadeira infantil e o desenvolvimento atípico, conforme comentário do professor Kudriavtsev, nunca defendeu uma tese de doutorado, dedicando-se de corpo e alma à herança acadêmica do pai. Graças a ela e a alguns colaboradores de Vigotski, como Luria e Leontiev, o mundo teve acesso às obras do teórico. Mesmo antes de escrever a biografia do pai em parceria com Tâmara Mikhailovna Lifanova, Guita abriu os arquivos de fotos e documentos para vários estudiosos estrangeiros da obra do psicólogo.

A biografia que escreveu saiu apenas em 1996 e é um registro detalhado de toda a trajetória de Vigotski vista pelo olhar dos amigos, colaboradores e inimigos e, também, pelos olhos da filha, que narra histórias emocionantes vividas com o pai.

Em 9 de maio de 2010, Guita completou 85 anos de vida. Mas o calor intenso e incomum do verão moscovita agravou sua saúde já bastante debilitada. A triste notícia de sua morte chegou via *e-mail*. Escrevia-me uma das maiores estudiosas das obras de Vigotski na Rússia de hoje, Ekaterina Zaverchneva, que realiza um trabalho de resgate dos originais do pensador.

A entrevista que se segue apresenta dados interessantes para todos que se interessam pela teoria histórico-cultural e, ao publicá-la, queremos fazer uma homenagem àquela que foi a guardiã da obra de Levi Semionovith Vigotski.

## ENTREVISTA COM GUITA LVOVNA VIGODSKAIA

Moscou, 9 de novembro de 2007

– Você não está em Moscou pela primeira vez? – perguntou-me Guita Lvovna.

– Não – respondi – morei aqui 15 anos.

– Fala muito bem o russo, aliás, parece russa – disse-me Guita um pouco desconfiada.

– Não, sou brasileira, mas me sinto muito russa, passei aqui parte da infância e juventude.

– Mas suas colegas não falam, não é mesmo? Isso é maravilhoso, você acompanhar as pessoas que não falam uma palavra da nossa língua e trazê-las para conhecer o país. Sabe, numa certa época, há muito tempo... Não faz mal que já comecei a contar? – perguntou Guita, iniciando a entrevista.

– Não, ao contrário, estamos muito felizes e curiosas, esperamos muito por este dia.

**Guita:** Houve um Simpósio, em um país da Escandinávia. Lá, estava uma pessoa, vocês devem conhecer pelas leituras, Davidov [Vassilii Vassilievitch]. Aproximou-se dele um cientista holandês, Rene Vander-Veer, eu conheço bem esse nome, pois ficamos muito amigos. Ele se aproximou de Davidov com algumas perguntas. Este me disse que respondeu às perguntas de Rene, mas depois acrescentou: “O senhor não vai entender nada, tem de ler Vigotski no original”. Rene respondeu: “Daqui a um ano vou ler Vigotski no original russo”. Um ano ou um ano e meio depois, telefonou-me Davidov dizendo: “Você imagina, está em Moscou Rene Vander-Veer! Está falando russo e quer muito encontrá-la”. Eu não tinha como recebê-lo em minha casa e fiquei pensando: “O que fazer?” Aí, Davidov me disse: “Ele vem à minha casa, venha também, faremos o encontro aqui”. Peguei umas fotos e alguns documentos, pois ainda não tinha meu livro, e fui. Assim, conheci Rene Vander-Veer! e ficamos amigos. Há muito tempo que não o vejo e a última vez que nos encontramos foi na Dinamarca. Ele já escreveu vários livros sobre Vigotski (três, eu acho).

**Zoia:** Nós preparamos algumas perguntas e gostaríamos que respondesse, por favor.

**Guita:** Vou tentar.

**Zoia:** Obrigada. Algumas fontes estrangeiras dizem que não existiu a *troika* – Luria, Vigotski e Leontiev. A senhora acha que ela não existiu?

**Guita:** Como não houve... Posso mostrar sobre isso em Luria e até mesmo Leontiev não negava isso, só mais no final. Existiu a *troika*, eles se encontravam na nossa casa. Naquela época, vivíamos num quarto – Lev Semionovitch não tinha uma casa grande, eu agora vivo assim, numa casa ampla, mas naquela época era um quarto só, e a família, composta por quatro pessoas, vivi lá. Os encontros aconteciam lá, e tudo acontecia diante dos meus olhos. Eu adorava ouvindo as conversas deles, deitava às oito e meia da noite, fechava os olhos e tudo me parecia chato e pouco interessante. Mas depois, a *troika* se transformou em *vosmiorka* [octeto].

**Zoia:** Quem eram os componentes da *vosmiorka*?

**Guita:** Naquela época, ainda eram estudantes: Zaporjets, Morozova, Levina Rosa Ievguenievna, Bojovitch Lidia Ilinichna, Slavina Leia Salomonovna e Leontiev, Luria e Vigotski. E quando juntos começaram a pensar e desenvolver, a partir de 1927, a teoria histórico-cultural, então cada um desses membros, até mesmo os estudantes, recebeu a sua tarefa concreta. Ocupavam-se de pictogramas, cada um desenvolvia seu eixo e, nas reuniões da *vosmiorka*, cada um apresentava o seu relatório, discutia-se o que cada um conseguiu obter e se planejavam os próximos passos. A *troika* existiu sim, eu garanto.

**Zoia:** Quanto tempo os três trabalharam juntos até a partida de Leontiev para Rharkov?

**Guita:** Leontiev foi, mas voltou. Lev Semionovitch ia a Rharkov constantemente. O trabalho, num certo sentido, não foi interrompido. Depois, o “quinteto” se separou. Bojovitch ficou em Rharkov por um curto tempo, depois foi para Poltava e trabalhou lá por muitos anos. Alguém foi para Kursk. Natalia Grigorievna Morozova me contou que trabalhou em algum lugar na região de Nijni Novgorod e, posteriormente, na Sibéria. Quando estavam nessas cidades, eles acumulavam dias de folga e, então, viajavam para Moscou, onde passavam alguns dias e lá, relatavam o que tinham feito, recebiam outras tarefas e as

discutiam juntos. De fato, trabalharam praticamente até a morte de Vigotski, que ocorreu em 1934. A *troika* existiu praticamente desde 1924 até 1934. E os dois [Leontiev e Luria] estiveram no enterro de Vigotski.

**Zoia:** A senhora escreveu seu livro antes de encontrarem a carta que Leontiev dirigiu a Vigotski. A senhora leu a biografia de Leontiev?

**Guita:** Eu não posso comentar a carta de Leontiev, mas o que escrevi é verdade. Ele [Leontiev] parou de frequentar a nossa casa em 1933. Pois, lembro-me que, em 1947, nós passávamos muita necessidade com a minha mãe, e tinha sido organizada a Academia de Ciências Pedagógicas. Aleksandr Romanovitch Luria, que era mais próximo de nós e preocupado com a nossa sobrevivência, havia resolvido que a Academia deveria comprar o arquivo de Vigotski. Nesse caso, o arquivo deveria ficar num lugar decente, e nós receberíamos algum dinheiro para que a minha mãe pudesse nos manter, a minha irmã e eu. Mas, para comprar o arquivo eram necessárias opiniões de dois acadêmicos. Um era Luria e ele já tinha dado o seu parecer. E o segundo foi Leontiev, que Luria levou à nossa casa. Eu me lembro muito bem, ele veio e, diante da entrada na sala, parou constrangido. Minha mãe virou-se para ele e perguntou: "Alekssei Nikolaievitch, o senhor se lembra há quantos anos deixou de vir aqui?" Ele não respondeu nada, era uma pessoa difícil... Meu professor Zaporjets, que gostava muito dele, compreendeu isso e comentou comigo: "Liocha não é mais o mesmo".

**Zoia:** Ele era uma pessoa difícil em que sentido?

**Guita:** Em suas próprias avaliações, na superavaliação dos fatos. Por isso, não quero comentar a carta. Mas, é verdade tudo o que escrevi, não escrevi nada que não tenha sido confirmado. Eu conversei sobre isso com a minha mãe, perguntei a ela: "Mãe, o que aconteceu?" E ela me contou que aconteceu essa história, que ele escreveu uma carta para Luria, dizendo que Vigotski era o "ontem". Então, Luria, sem pensar, respondeu sim para ele e, depois, pensou melhor, correu até Vigotski (que estava doente naquela época) e contou tudo a ele. É claro que isso não elevou o ânimo de Vigotski, mas tinham sido colocados os pingos nos "is". Além disso, no enterro de Lev Semionovitch, Luria ficou perto de mim e eu estava junto com Chif (que tomava conta de mim), aluna de Lev Semionovitch, e, de repente, Luria passou rapidamente por nós, foi até o caixão e ficou de guarda. Não ficou muito tempo e me parece que foi

Zankov (não me lembro muito bem) que tirou Luria da guarda. Agora, quanto a Leontiev, nem deixaram chegar perto. Todos os alunos moscovitas sabiam disso. O que ele escreve na carta que foi encontrada, que Deus o julgue. Mas isso existiu, e o grupo moscovita de defestólogos, que trabalhava com Lev Semionovitch, não perdoou Leontiev até o fim. Então, julguem vocês, se existiu ou não.

**Zoia:** Desculpe, mas tivemos acesso à carta e ficamos curiosas.

**Guita:** É claro, Zoia, isso é a vida, são fatos...

**Zoia:** O meu trabalho é todo sobre Vigotski, por isso tudo me interessa.

**Guita:** Sim, eu entendo. Quando li a carta vi que era mentira, escrevi nas margens "mentira" e fiquei chateada, não quis mais ler e deixei de lado. Dima [Dmitri Aleksandrovitch] não me é simpático, que viva como quiser.

**Zoia:** Algumas fontes informam que Vigotski foi deputado da Região Frunze de Moscou.

**Guita:** É verdade. Ele se ocupava das escolas. No livro está tudo. Está a característica dele. Ele não era membro do partido e isso, imagine, naquela época... um cientista fora do partido... Lá está que ele supervisionava escolas da região, as escolas auxiliares, as instituições metodológicas, visitava as crianças em situações difíceis que ficavam em casa e dava recomendações... Foram dois mandatos, mas ele morreu antes de terminar o segundo.

**Zoia:** Os deputados eram indicados ou eleitos?

**Guita:** As eleições não eram como são agora, não sei como era. Mas era um dos poucos cientistas que não era membro do partido.

**Zoia:** Ele conhecia a Krupskaja?

**Guita:** Sim, é verdade. Ela trabalhava no Narcompros e Lev Semionovitch dirigia a comissão de Spon. Por isso, Krupskaja falava com ele somente a respeito do trabalho. Até mesmo a irmã de Lev Semionovitch, minha tia, contou que ele se gabava diante dela: "Sabe com quem eu estive hoje?" Eram relações de trabalho, não tinham nenhuma relação pessoal. Ele era subordinado a ela.

**Zoia:** Ele era uma pessoa religiosa?

**Guita:** Não posso responder a essa pergunta com precisão. Conhecia muito bem a Bíblia, conhecia bem a história da religião. Sei que ele respeitava muito aqueles que acreditavam e sempre liberava a nossa babá para ir à igreja e ela, às vezes, me levava. Certo dia, revelei isso a meu pai, ele não brigou, pelo contrário, só perguntou se tinha sido interessante para mim e se eu não incomodava a babá. Quando ele teve que explicar a oração que a babá me ensinou, explicou rapidamente. E quando eu perguntei: existe Deus ou não? Ele disse: “Cada pessoa resolve essa questão por si mesma”. Sua babá acredita que existe Deus, outros não acreditam. Mas, ele falava sobre esse assunto com as irmãs, eram relações muito fortes, era uma família muito unida. Conversei com três de suas cinco irmãs e com a avó, que viveu um ano a mais que os filhos. Conversei sobre isso com as minhas tias e com a minha mãe. Todas me disseram que não podiam ser categóricas, mas, tudo indica que ele não tinha religião.

**Zoja:** Eram judeus e festejavam as datas judaicas?

**Guita:** Não, só a Páscoa. Nada mais. Até, quando menina eu disse a minha avó: “Você não segue as tradições!”. Ela me disse: “A Páscoa é uma tradição que é para mim muito querida porque me traz lembranças da infância e da juventude”. Então, quando era Páscoa, tirava-se a louça pascoal, lavava-se e durante uma semana ela e meu avô faziam *matsuri*. Era a única tradição, e o vovô antes da Páscoa ia à Sinagoga. Depois, vinha a Páscoa ortodoxa e a festejavam por causa da babá.

**Zoja:** Hoje, vocês comemoram a Páscoa judaica?

**Guita:** Não, só a da religião ortodoxa. O marido da Lena [a filha de Guita] é ortodoxo e Lena é metade ortodoxa, eu também. Crescemos nessa cultura russa. Não conheço a cultura judaica, não tenho interesse.

**Zoja:** Em seu livro a senhora escreve que um dos primeiros livros que Lev Semionovitch ganhou do pai foi *Ética*, de Espinosa. Por que esse livro?

**Guita:** Lev Semionovitch estudava bem em todas as áreas e principalmente na literatura. O vovô era uma pessoa muito difícil, mas sensível. Permaneceu um manuscrito de meu pai inacabado, *Estudo das emoções*. Há muitos manuscritos. Eu penso que os médicos não entendiam o quanto a doença já tinha avançado, mas ele sabia. E eu confirmei isso, depois, em uma das cartas de minha mãe.



Ele foi internado no dia 2 de junho e, de 10 para 11, morreu; acho que a avaliação dos médicos não era das melhores.

**Zoia:** Lemos também que Lev Semionovitch ingressou na universidade pelo sistema de cotas para judeus?

**Guita:** Sim, foi por cota e, depois, por sorteio. Para que não entrassem só os mais talentosos, mas outras pessoas também. Nesse caso, os documentos foram enviados e os parentes depois mandaram avisar que ele havia sido aceito.

**Zoia:** E a revista *Veresk*?

**Guita:** Certa vez, quando já estava escrevendo a biografia do meu pai, começamos a procurar nas bibliotecas do país se havia algum exemplar da revista. Conheci um rapaz que estava fazendo um trabalho sobre Vigotski e conversei muito com ele. Ficou, por isso, muito grato a mim. Certo dia, me ligou, dizendo que tinha lido, em artigo de um estudioso, que havia encontrado certa informação na revista *Veresk*, na Biblioteca de Leningrado. Então, eu e Tamara Lifanova fomos até a biblioteca e pedimos para ver a revista. Fotografamos, copiamos... No livro tem a cópia de uma das capas. Posteriormente, já no trabalho de preparação da edição das obras completas, encontramos entre os manuscritos, que estão nos arquivos da família, um exemplar da revista *Veresk*.

**Zoia:** E por que *Veresk*?

**Guita:** Está na epígrafe da revista: é uma flor que não tem valor nenhum por ela mesma, mas prepara a terra para tudo o que for plantado. Vigotski, como redator, dizia que gostaria que a revista preparasse o leitor para conhecer as valiosas obras da literatura. O endereço da revista era a casa de Vigotski e acho difícil que tenha havido algum número sobre a literatura brasileira, ou que a tenha incluído.

**Zoia:** Existem trabalhos de Vigotski sobre música?

**Guita:** Ele gostava de música, de ouvir, mas era uma arte que ele não dominava muito.

**Zoia:** Qual era a relação de Vigotski com Lunatcharski?

**Guita:** Não era uma relação pessoal, somente profissional.

**Zoia:** Ele fez uma resenha sobre uma obra de Lunatcharski.

**Guita:** Sim, ele escreveu ainda no período de Gomel. Ele escreveu muitas resenhas e tudo era publicado na *Poniedelnik* e *Komertcheskaia Gazeta*. Mas, nunca mais foi publicado de novo.

**Zoia:** E a escola para crianças cegas, surdas e mudas em Zagorsk?

**Guita:** Já não é, infelizmente, mais como antes. Ivan Afanasievitch Sokolianski foi quem fundou a instrução para crianças cegas, mudas e surdas na Rússia. Durante um período, ele foi até comissário da educação da Ucrânia, criou a primeira instituição no mundo para as crianças cegas, surdas e mudas em Rharkov. E a escola foi maravilhosamente equipada. Por algum motivo, Vorochilov desenvolveu uma relação muito positiva com essa instituição e, por isso, lhe destinava muitas verbas. Os equipamentos eram comprados na Alemanha. E quando chegou a guerra, quando os alemães invadiram Rharkov, aquelas crianças que não houve tempo de levar embora, ou de os parentes chegarem, foram mortas pelos fascistas, a instituição foi depredada e todo o equipamento roubado. Olga Skororrodova, uma das primeira alunas de Ivan Afanasievitch, ficou dois anos vivendo escondida no porão da casa de uma mulher maravilhosa que cuidou dela.

Depois disso, o pupilo de Sokolianski, um grande amigo, Aleksandr Ivanovitch Mecheriakov, dedicou-se à reabertura dessa instituição para as crianças. Sokolianski não viveu para ver, mas Aleksandr a visitou e ajudava na organização dos trabalhos. Mas este morreu em 1974, muito jovem, com 51 anos. Eu mantinha relações amistosas com a família. Esta havia gasto muitas energias para reabrir essa instituição e, quando Aleksandr morreu, se começou a discutir quem a iria administrar. Resultado: venceu uma pessoa que não é das melhores e, por isso... Eu tinha amizade com os cegos, surdos e mudos mais velhos. Agora...

**Zoia:** A senhora viu o filme?

**Guita:** Natacha Krilatova, conheço bem, ela tem duas filhas e é casada com um homem normal. Por um tempo ela esteve no laboratório de Guenadii. Ela é uma pessoa muito capaz, muito inteligente. Não matriculou as filhas em escolas, ela mesma ocupou-se da educação e da instrução das filhas. Ou seja, uma mãe

cega, surda e muda ensinou as duas filhas que enxergam, falam e ouvem. E são duas meninas maravilhosas. Ela mesma fala bem, só a voz é que é diferente.

**Zoia:** Havia um convênio de colaboração entre a escola de Zagorsk e o Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou?

**Guita:** Eram quatro pessoas que estavam desde o início da organização. Mas, houve uma traição. Uma casou-se com certa mulher que queria só fazer carreira. Eu a conheci bem, encontrei-a algumas vezes em eventos. Depois de um tempo, cada um foi para o seu lado.

**Zoia:** Além de *Psicologia da arte* existem outros trabalhos de Vigotski sobre a arte?

**Guita:** Há vários trabalhos. No volume 6 das *Obras reunidas* há também a *Psicologia do ator* e algumas anotações de quando Vigotski era jovem. Há trabalhos do tipo “como lecionar literatura na escola”. Mas estudos assim como o da *Psicologia da arte*, não.

**Zoia:** A senhora sabe que a edição americana de *Michlenie i retch* é resumida. O que pensa sobre isso?

**Guita:** Naquela época, nós ficávamos contentes que tivesse saído daquele jeito. Ainda mais porque o prefácio foi escrito por Brunner. Além disso, tudo foi feito por Luria e dizer a ele que estávamos infatisfeitos com alguma coisa não tinha como. De fato esse livro foi o impulso para que o mundo ocidental conhecesse Vigotski, ninguém o conhecia. Logo depois recebemos uma avalanche de cartas. Em 1966, houve um Congresso de Psicologia...

Lena, a filha de Guita, nos entrega alguns livros e Guita se despede.

Recebido em: julho de 2010

Aprovado para publicação em: setembro de 2010



---

## RESENHAS

---

### ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS

São Paulo: Fundação Victor Civita,  
2010, 341p.

A Fundação Victor Civita, que edita a revista *Nova Escola*, criou em 2009 a sua Área de Estudos e Pesquisas, com o objetivo de divulgar entre pesquisadores, universidades, organizações não governamentais, institutos de pesquisas e gestores públicos resultados de estudos sobre temáticas na área da educação básica. Desde 2007, desenvolve uma agenda em parceria com instituições e pesquisadores de renome na educação e em áreas correlatas.

A publicação, *Estudos & pesquisas educacionais*, reúne os sete primeiros trabalhos encomendados às instituições parceiras. Trata-se de uma contribuição diferenciada entre os estudos na área da educação básica por reunir pesquisas de abrangência nacional, que combinam dados quantitativos e qualitativos em um conjunto de informações relevantes e de boa qualidade, que propicia debates e reflexões no âmbito acadêmico e entre os responsáveis por tomar decisões acerca das políticas públicas. Outro

aspecto que merece destaque diz respeito à preocupação em dar voz aos atores da escola, colocar em evidência a subjetividade de gestores, professores, alunos e pais, situando-os como sujeitos ativos.

O livro está organizado segundo a ordem cronológica em que os estudos foram realizados, entre 2007 e 2009. A primeira pesquisa, desenvolvida em 2007, esteve a cargo do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística – Ibope –, em colaboração com a equipe técnica do Instituto Paulo Montenegro – IPM –, organização vinculada à primeira. Trata-se de um estudo sobre o *Ser professor*, o que pensa o docente das principais capitais brasileiras, buscando entender o universo do educador, como ele vê a educação no Brasil e seu nível de satisfação com a profissão. A pesquisa foi conduzida em duas etapas: a primeira etapa teve o intuito de explorar os temas relacionados com 15 professores da cidade de São Paulo e forneceu subsídios para a segunda etapa, que levantou dados sobre o perfil do professor da rede pública nas principais capitais do país. Participaram da segunda etapa 600 professores que

responderam a um questionário com questões abertas e fechadas. O que sobressai nos resultados é a voz do professor, suas percepções e concepções sobre a escola, o aluno, a sociedade. Há dados sobre sua formação e perspectivas futuras, sobre como divide seu tempo, como está sua saúde etc. O estudo também possibilitou identificar as insatisfações, contradições, convicções e incertezas desses professores em relação a “ser professor”.

Em 2008, foram realizadas duas pesquisas: uma de sondagem da *Aspiração das famílias por melhores escolas*, e outra sobre a *Formação de professores para o ensino fundamental*. No primeiro caso, o responsável foi o Instituto Fernand Braudel, sob a coordenação dos pesquisadores Nilson Vieira Oliveira e Patrícia Mota Guedes, que investigaram as percepções e expectativas dos pais sobre a qualidade da educação dos filhos e das escolas da rede pública em geral. Buscou-se, ainda, conhecer os diferentes níveis e formas de envolvimento na vida escolar dos filhos, bem como suas opiniões e recomendações sobre as políticas de educação. Foram realizadas entrevistas domiciliares com 840 pais com filhos matriculados em escolas públicas na cidade de São Paulo, dos anos iniciais do ensino fundamental ao

ensino médio. Os resultados apresentam a percepção dos pais a respeito de questões relacionadas ao desempenho escolar dos filhos e do papel e função do professor e da escola, entre outros temas que evidenciam o quanto o potencial de participação e envolvimento das famílias nas escolas públicas é pouco explorado. O estudo destaca enfaticamente que os pais “não podem ser mais representados como uma massa homogênea, sem senso crítico e satisfeita com a qualidade da escola” (p.94). Chama a atenção para o segmento de famílias interessadas e com criticidade, que devem ser reconhecidas como parceiras pelas escolas e Secretarias de Educação. Na discussão dos resultados, há uma ponderação relevante a respeito da participação dos pais: “não se pode esperar que a totalidade ou a imensa maioria dos pais consiga ou saiba como melhor se envolver com a escola dos filhos. Tampouco que todos possam exercer pressão política pelas reformas necessárias” (p.94). No entanto, ressalta-se que há lideranças em potencial, que a escola precisa estar aberta para que os pais possam assumir o papel que lhes for possível exercer.

No segundo caso, a pesquisa intitulada *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições for-*

*madoras e seus currículos*, foi realizada pela Fundação Carlos Chagas, sob a coordenação das pesquisadoras Bernardete Gatti e Marina Nunes. Esse estudo analisou os currículos e as ementas de cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas. A composição da amostra de cada licenciatura considerou a distribuição do total de cursos no país, buscando uma distribuição proporcional a essa realidade. Os cursos foram selecionados segundo critérios de localização por região (Norte, Nordeste, Centro Oeste, Sudeste e Sul); categoria administrativa (pública: estadual, federal ou municipal – e privada: particular, comunitária e confessional); e organização acadêmica (universidade, centro universitário, faculdade, faculdades integradas ou institutos superiores de educação). A pesquisa contou com a colaboração das instituições de ensino superior para obtenção dos dados. No processo de análise dos currículos, procurou-se obter um panorama do que as instituições formadoras estão propondo como disciplinas formativas, identificando ênfases que lhes são atribuídas e sua adequação às demandas profissionais, ou seja, ao exercício da docência na educação básica. Os resultados obtidos nesse estudo apontam “que é

preocupante a condição formativa oferecida nas instituições de ensino superior no que se refere à formação de professores da educação básica” (p.131), especialmente no que diz respeito ao predomínio de disciplinas de caráter mais descritivo-teórico, não tendo como prioridade o “o quê” e o “como” ensinar. O estudo não só descreve os dados coletados, como também apresenta questionamentos que podem nortear novas reflexões e ações dirigidas aos institutos que formam professores.

Em 2009, foram feitas quatro pesquisas, com temáticas que vão da carreira docente até o uso de computadores e da *internet* nas escolas públicas, passando por questões relacionadas à gestão escolar. O primeiro estudo, desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas, sob a coordenação das pesquisadoras Bernardete Gatti, Gisela Lobo Tartuce, Marina Nunes e Patrícia Albieri Almeida, teve por objetivo investigar a *Atratividade da carreira docente no Brasil*, pela ótica de alunos concluintes do ensino médio. Tanto no âmbito das investigações acadêmicas como no do senso comum e no da mídia, tem sido divulgado que a docência deixou de ser uma opção profissional interessante e que a diminuição da procura pela profissão do magistério, por parte

dos adolescentes, tem sido objeto de preocupação. A pesquisa foi realizada em escolas públicas e particulares de oito cidades de grande ou médio porte das diferentes regiões do país. Em cada escola, realizaram-se grupos de discussão de dez alunos, com diferentes rendimentos escolares, totalizando 193 participantes de ambos os sexos. Nos resultados, as falas dos estudantes em relação à docência e ao “ser professor” aparecem permeadas de contradições e contrastes. Os sentidos que atribuem à imagem da profissão retratam sempre duas perspectivas de análise: ao mesmo tempo em que conferem à docência um lugar de relevância na formação do aluno e reconhecem o professor por sua função social, consideram que se trata de uma profissão desvalorizada e que o docente é desrespeitado pelos estudantes, pela sociedade e pelo governo. Apesar da nobreza e do valor atribuído pelos estudantes à carreira docente, ela não representa uma possibilidade profissional para esses alunos. A desvalorização social, a rotina desgastante e os baixos salários são as principais razões apontadas para a baixa atratividade da carreira do magistério. Nas páginas que antecedem a apresentação dos resultados, o leitor tem a oportunidade de refletir sobre os fatores ligados à atratividade

das carreiras profissionais e da carreira docente e acerca da provável escassez de docentes em futuro próximo. Na parte final do texto, são feitas algumas proposições para políticas públicas que pretendam alterar positivamente a atratividade da carreira docente, formuladas a partir de ampla discussão com especialistas na área.

O segundo estudo, realizado pelo Ibope em colaboração com o IPM, investigou o *Perfil dos diretores de escola da rede pública*. A pesquisa ouviu 400 gestores escolares de 14 capitais brasileiras e delineou seu perfil demográfico, sua formação, o que pensam sobre a profissão e carreira. O estudo também aborda as atividades cotidianas dos gestores nas escolas públicas, identificando o tempo dedicado a cada uma delas e a própria avaliação do gestor sobre elas. Outro aspecto diz respeito ao grau de concordância do gestor com uma série de afirmações de natureza atitudinal, a maioria delas relacionada à educação em geral, à oferecida no país hoje e à educação no futuro. O potencial desse estudo, como afirma a própria equipe do Instituto Paulo Montenegro, está em correlacionar dados factuais sobre o perfil sociodemográfico e acadêmico dos gestores escolares, disponibilizados pelo MEC e por muitas Secretarias Estaduais e



Municipais, com informações de natureza opinativa. Na conclusão, o leitor encontra uma apresentação didática da síntese das constatações discutidas nos resultados.

O terceiro estudo, realizado em 2009, foi coordenado por Fernando Abrucio, cientista político e professor da Fundação Getúlio Vargas – FGV – de São Paulo, com o apoio do professor Francisco Soares, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. A pesquisa *Gestão escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas* desenvolveu-se a partir do seguinte questionamento: no contexto brasileiro, gestão faz diferença no desempenho das escolas e, por conseguinte, no de seus alunos? A pesquisa teve a duração de três meses e envolveu dez escolas, sendo seis municipais e quatro estaduais, localizadas em quatro municípios paulistas. A escolha das escolas considerou vários fatores como, por exemplo, seu desempenho na Prova Brasil de 2007. Do ponto de vista teórico-metodológico, o estudo adotou dois procedimentos fundamentais: comparou escolas que obtiveram notas diferentes em contextos similares, isolando a variável gestão para medir o seu efeito.

O delineamento da pesquisa incluiu uma análise histórico-institu-

cional para descrever as condições contextuais da cidade e do entorno das escolas estudadas; entrevistas em profundidade com atores-chave da rede de ensino, da escola, da comunidade e da sociedade local, e observações etnográficas no acompanhamento formal de atividades regulares das unidades escolares e das Secretarias, bem como em circunstâncias informais. Em busca dos melhores procedimentos de gestão, os resultados indicam quatro principais características que levam as escolas a melhorar seu desempenho: a formação dos gestores, que se especializam e buscam saber mais sobre experiências de sucesso; a capacidade do diretor de integrar todas as suas áreas de atuação no dia a dia, encarando a gestão como um todo, sem se prender apenas às tarefas burocráticas; a atenção dedicada às metas de aprendizagem, utilizando os resultados das avaliações externas para fazer a escola avançar, e a habilidade para criar um clima de trabalho positivo na escola, mantendo coesa a equipe gestora e promovendo o comprometimento de professores e funcionários com as metas predefinidas. Se tais resultados – ressalta a equipe que desenvolveu o estudo – não podem ser generalizados, eles apresentam fortes evidências

de que os procedimentos de gestão identificados podem ser encontrados em outras partes do Estado de São Paulo.

A pesquisa *O uso dos computadores e da internet em escolas públicas de capitais brasileiras* é o quarto estudo de 2009. Realizado pelo Laboratório de Sistemas Integráveis – LSI –, do Departamento de Engenharia de Sistemas Eletrônicos da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, e pelo Ibope, procurou conhecer mais sobre a real utilização da tecnologia e da *internet* nas redes públicas de ensino fundamental e médio. A partir do levantamento e estudo de pesquisas relacionadas à temática, foram identificados possíveis fatores que influenciam o uso de computadores e de *internet* na escola, para, com base neles, formular indicadores que nortearam a elaboração de um questionário aplicado por telefone, contendo perguntas abertas, fechadas de múltipla escolha e perguntas com escalas. O estudo, representativo do universo das escolas urbanas das capitais brasileiras, envolveu 400 escolas de 13 capitais. Os resultados identificaram acertos e problemas comuns no uso de computadores e da *internet*, apontando caminhos. A maioria das escolas, por exemplo, conta com recursos materiais para fazer algum tipo

de uso pedagógico do computador; no entanto, a infraestrutura, a formação de professores e os problemas de acesso são apontados como os principais entraves para a sua utilização do ponto de vista educacional. A pesquisa conclui com algumas recomendações às escolas como, por exemplo, incluir a tecnologia em seu projeto político-pedagógico.

Essa coletânea, importante iniciativa da Fundação Victor Civita, merece ser lida pela diversidade de informações que traz e, sobretudo, pela contribuição significativa que dá para a educação brasileira e para a produção de conhecimento na área. Os achados aqui apresentados certamente suscitarão novas pesquisas e estudos.

*Patrícia Cristina Albieri de Almeida*

Pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas e professora do Centro de Ciências e Humanidades da Universidade Presbiteriana Mackenzie  
patricia.aa@uol.com.br

## ENCYCLOPÉDIE DE LA FORMATION

Jean-Marie Barbier et al. (Org.)  
Paris: Presses Universitaires de  
France, 2009, 1206 p.

Produto da contribuição de mais de 50 pesquisadores, a ideia dessa

obra nasceu, como indicam seus organizadores, da necessidade de articular o mundo das práticas profissionais ao mundo da pesquisa direcionada à “formação de adultos”, expressão que, por conta de seu uso no contexto brasileiro, demanda uma definição mais acurada.

No âmbito francês, a formação de adultos é entendida como “um campo social de organização de atividades com a intenção específica de superveniência de aprendizagens transferíveis a outras situações, que não a situação de formação, entre sujeitos envolvidos em atividades econômicas e sociais” (p.27-28). Nesse sentido, ela transcende o mercado de trabalho para tornar-se uma questão política e social, como bem revela a pluralidade de olhares e de abordagens presente na *Encyclopédie de la formation*.

A alentada obra é composta por nove partes que, embora entre si encadeadas, permitem leituras independentes da temática como pertencendo, concomitantemente, ao campo da pesquisa e ao campo da prática.

A primeira parte, denominada “Dinâmicas de engajamento dos sujeitos em formação”, propõe uma análise dos processos de formação por meio de suas dimensões cogni-

tivas, motivacionais e psicossociais, considerando-os como um movimento de aprendizagem em estreita e permanente interação com as trajetórias biográficas e identitárias dos sujeitos.

Na segunda parte, as dinâmicas relacionadas às instituições que recorrem à formação são discutidas com base na análise das suas interações com o sistema produtivo, sua história, características e inovações, seu impacto nos quadros institucionais e com as políticas públicas e regionais voltadas para a formação. Pontua, ainda, as especificidades dos contextos econômicos e sociais, que acabam por dificultar tanto comparações internacionais como generalizações no âmbito da sociedade capitalista atual.

Tendo por eixo as dinâmicas relacionadas às instituições que produzem e operam a formação, a terceira parte discute as condições sociais de emergência e funcionamento dos dispositivos de formação, as políticas e os aparelhos públicos de formação, a questão da transição profissional, os modelos empresariais de gestão de competências e apresenta estudos de caso que problematizam aspectos da formação profissional levada a cabo pelas empresas.

A quarta parte, voltada às atividades e identidades dos profissionais da formação, faz referência ao perfil

dos formadores de adultos na Itália, às trajetórias e identidades desses profissionais no contexto francês, e traz também uma discussão sobre a noção de engenharia, de “tecnologia da educação” para os anglo-saxônicos, no âmbito da formação.

Destinada às modalidades da formação, a quinta parte discute as dinâmicas apreendidas nas interações do espaço-tempo da formação entre aprendizes e formadores. Nessa perspectiva, são examinadas, sobretudo, as práticas pedagógicas e os dispositivos de aprendizagem, entendidos estes como um conjunto de meios, condições fontes e estratégias pedagógicas e institucionais, organizados de um modo intencional, sistemático e sequencial, com o objetivo de fazer aprender a si mesmo ou a outrem. Considerando que, nessas dinâmicas, o grupo constitui uma dimensão fundamental do campo de formação de adultos, também são analisadas as relações entre formação e constituição de grupos por diferentes olhares.

A sexta parte, “Espaço do trabalho e espaço da formação”, problematiza as dinâmicas relacionadas ao mundo do trabalho que constituem o campo de práticas de referência privilegiada da formação de adultos, revisitando conceitos como experiência, profissionalização, didática

profissional e formação profissional de jovens.

Na sétima parte há uma reflexão relacionada ao contexto macro-social, aos modelos culturais e ideológicos que também atravessam a formação, bem como uma discussão sobre o conceito de “formação ao longo da vida”. Nessa parte encontram-se concepções de formação no contexto belga, um estudo particular de revistas especializadas na formação de adultos, um exame da noção de competência em gestão de recursos humanos e em contextos multiculturais, além de uma original leitura budista da aprendizagem de adultos. Cabe ressaltar que justamente no âmbito da discussão sobre as mudanças ideológicas no domínio da formação há, inclusive, um excerto sobre os trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire em relação à educação de adultos.

“Pesquisa e formação” é o tema da oitava parte, que trata da formação como um campo de pesquisa, analisando as práticas, a organização e os modelos adotados. Trata-se de uma refinada reflexão teórica acerca dos conceitos de pesquisa, ação e formação, bem como dos desafios epistemológicos, teóricos e metodológicos envolvidos nessa articulação.

Na nona parte, que se configura como a conclusão da obra, há

uma discussão, em perspectiva, das tendências do campo da formação, bem como sugestões bibliográficas especializadas ou consagradas ao tema (livros, revistas, teses) para aprofundar as reflexões na área.

Trata-se, sem dúvida, de uma obra de referência e sem precedentes. No contexto atual, em que as exigências em relação ao campo profissional

são cada vez mais elevadas, um debate profundo, como o realizado pelas análises que compõem a enciclopédia sobre as questões que envolvem o campo da reflexão sobre a formação de adultos, torna-se obrigatório.

*Lúcia P. S. Villas Bôas*

Pesquisadora do Departamento de Pesquisas  
Educacionais da Fundação Carlos Chagas  
lboas@fcc.org.br



---

# PUBLICAÇÕES RECEBIDAS

---

## PERIÓDICOS

### CADERNO CRH

V. 22, n. 57, set./dez. 2009

Centro de Recursos Humanos da Universidade Federal da Bahia  
Salvador, BA

### CADERNOS DE SAÚDE PÚBLICA

V. 26, n. 5-8, maio/ago. 2010

Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz  
Rio de Janeiro, RJ

### CADERNOS PAGU

N. 34, jan./jun. 2010

Universidade Estadual de Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero  
Campinas, SP

### EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

V.31, n. 111, abr./jun. 2010

Centro de Estudos Educação e Sociedade  
Campinas, SP

### GUÍA DEL PSICÓLOGO

N. 30/306, jul.ago. 2010

Colégio Oficial de Psicólogos de Madrid  
Madrid (Espanha)

## IN-FAN-CIA

N. 123, set./out. 2010

Asociación de Maestros Rosa Sensat  
Barcelona (Espanha)

## PERFILES EDUCATIVOS

V. 32, n.128, 2010

Centro de Estudios sobre la Universidad,  
Universidad Nacional Autónoma de México  
México (D.F.)

## RADIS: COMUNICAÇÃO EM SAÚDE

N. 95-97, jun./set. 2010

Programa Radis, Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz  
Rio de Janeiro, RJ

## REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

V.10, n. 19, 2º sem./2008

Centro Unisal, Programa de Mestrado em Educação  
Americana, SP

## REVISTA DE ORIENTACIÓN EDUCACIONAL

V. 24, n.45, jul. 2010

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha  
Valparaíso (Chile)





---

## AGRADECIMENTOS

---

*Aos pareceristas dos Cadernos de Pesquisa, abaixo mencionados, nossos agradecimentos pela valiosa contribuição que têm prestado à seleção dos artigos publicados na revista, assegurando o padrão científico de qualidade que a distingue no cenário acadêmico.*

Alda Judith Alves-Mazzotti (UFRJ)	Marcos Antonio dos Santos Reigota (Uniso)
Alfredo José da Veiga-Neto (URFGS)	Maria da Graça Jacintho Setton (USP)
Ana Mercês Bahia Bock (PUC-SP)	Maria da Graça N. Mizukami (Mackenzie-SP)
Anna Rachel Machado (PUC-SP)	Maria Helena Oliva Augusto (USP)
Antonio Flavio Barbosa Moreira (UCP)	Maria Ignez Silveira Paulilo (UFSC)
Bila Sorj (UFRJ)	Maria Rosa Lombardi (FCC)
Carmen Sylvia de A. Junqueira (PUC-SP)	Maria S. S. Menin (Unesp-Pres. Prudente)
Cesar Augusto Amaral Nunes (Fafe-SP)	Marli André (PUC-SP)
Cláudia Bertoni Fittipaldi (UnG)	Menga Lüdke (PUC-Rio)
Claudia Davis (FCC e PUC-SP)	Mitsuko Aparecida Makino Antunes (PUC-SP)
Diana Gonçalves Vidal (USP)	Moisés Kuhlmann Jr. (FCC e USF-Itatiba)
Eleny Mitrulís (USP)	Rosa Maria Bueno Fischer (URFGS)
Eliana Bhering (FCC)	Silvia de Mattos Gasparian Colello (USP)
Fúlvia Rosemberg (FCC e PUC-SP)	Silvia Dias Alcântara Machado (USP)
Gláucia dos Santos Marcondes (Unicamp)	Vani Moreira Kenski (USP)
Lea Depresbiteris (Senac-SP)	Vera Maria Nigro de Souza Placco (PUC-SP)
Luiz Carlos de Freitas (Unicamp)	Zilma Moraes R. Oliveira (USP-Rib. Preto)



---

# INSTRUÇÕES A COLABORADORES

---

*Cadernos de Pesquisa*, periódico quadrimestral de estudos e pesquisas em Educação, publica matérias inéditas, direta ou indiretamente relacionadas com a educação, incluindo temas como trabalho, família, socialização de crianças, relações étnicas e de gênero. Possui as seguintes seções: Tema em Destaque, Temas em Debate, Outros Temas, Espaço Plural, Resenhas e Destaque Editorial.

Acolhe artigos sobre pesquisa de caráter inovador, ensaios que resultam de elaboração teórica, revisões críticas de bibliografia, entrevistas, resenhas, documentos de valor histórico e declarações públicas de entidades.

Publica textos em português e espanhol e promove uma versão em inglês *on-line*, veiculada pela Scielo, de três artigos de cada número, selecionados pela Comissão Editorial.

Os originais recebidos são apreciados por especialistas na área e pela Comissão Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos. Os autores recebem comunicação relativa aos pareceres emitidos. A Comissão Editorial se reserva o direito de recusar artigos que não atendam às solicitações de reformulação.

A revista se permite introduzir pequenas alterações formais nos textos que publica.

Ideias e opiniões constantes das matérias publicadas são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Artigos publicados no exterior, em veículos que não circulam amplamente no Brasil, podem ser reeditados em caráter excepcional.

Os direitos autorais das matérias publicadas pertencem a *Cadernos de Pesquisa*. Para permissão de reprodução do texto em outro veículo, consultar [cadpesq@fcc.org.br](mailto:cadpesq@fcc.org.br).

Os autores de textos publicados receberão até três exemplares do número em que suas matérias forem veiculadas.

Antes de seis meses não serão aceitos artigos do mesmo autor.

---

## NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

---

**Extensão, folha de rosto, resumos, títulos, subtítulos:** As matérias devem ser enviadas em duas vias, digitadas em *software* compatível com o ambiente Windows (Word 97) e acompanhadas do CD contendo o texto completo, tabelas etc. A extensão do texto não pode exceder 25 páginas ou 63.300 caracteres com espaço, incluindo tabelas, gráficos, quadros ou figuras. Cada página deve obedecer ao seguinte formato: 3 cm de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita; o espaço entre linhas é de 1,5; a fonte usada para o texto deve ser Times New Roman, no corpo 12.

Os autores devem enviar nome completo, endereço, telefone e endereço eletrônico para contato.

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.

O título completo do artigo, o nome do/s autor/es e da instituição a que está/ão vinculado/s devem vir em página de rosto. Os autores deverão anotar a respectiva filiação institucional, precisando a unidade de referência que possibilite sua fácil localização, bem como o cargo que nela ocupam ou a função que desempenham. A primeira página do texto deve trazer o título da matéria e *omitir os nomes e a inserção institucional da autoria*, a fim de assegurar o anonimato no processo de apreciação.

Toda matéria, à exceção de resenhas e destaques editoriais, deve vir obrigatoriamente acompanhada de resumo em português e em inglês, de até 850 caracteres com espaço. Ao final do resumo em português devem ser indicadas, no máximo, quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto. O resumo em inglês deve trazer, em seu início, o título do trabalho.

Títulos devem conter, no máximo, 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções etc.), e subtítulos devem ser concisos e vir claramente indicados.

**Citações, remissões e notas:** As citações literais curtas são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor e ano da publicação. Em citações de três ou mais linhas, dentro dos parênteses, também deve ser indicada a página de onde foram retiradas, com p.

As remissões bibliográficas sem citação literal também são incorporadas ao texto entre parênteses (não como nota de rodapé). Ex.: Segundo Fonseca (1986, p.57-58)...; ...em estudo realizado em Recife (Unicef, 1986)...

As notas devem figurar no rodapé da página, numeradas sequencialmente.

As siglas devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo.

**Referências Bibliográficas:** A lista de referências completas, por ordem alfabética de sobrenome do autor, com apenas a inicial do nome, deve vir ao final do texto. Sua apresentação deve pautar-se pelas normas da ABNT (NBR 6023, 2000). Apresentamos modelos de casos mais comuns:

SILVA, J. *Título*: subtítulo. Cidade: Editora, ano. (Coleção tal)

SILVA, J.; ROCHA, M. A. F. Título. Cidade, ano. mimeo. [Apres. ao N. Encontro da Entidade Tal, Cidade, ano]

SILVA, J. et al. Título. In: ENCONTRO ANUAL DA ENTIDADE TAL, N. *Anais*. Cidade: Editora ou SIGLA da Entidade, ano. p. - .

SILVA, J. Título do capítulo. In: ROCHA, J. (org.). *Título do livro*. Cidade: Editora, ano. p. -

(no caso de mesmo autor do capítulo e da obra:)

SILVA, J. *Título da obra*. Editora, ano. Título do capítulo, p. - .

(no caso da notação de artigos extraídos de periódicos:)

SILVA, J. Título do artigo. *Nome do Periódico*, Cidade, v., n., p. -, mês abreviado ano.

(no caso de periódico com nome genérico, acrescentar o nome da entidade entre colchetes:)

SILVA, J. Título do artigo. *Boletim Bibliográfico* [do

SENA], Cidade, v. etc. (a abreviatura do mês vem sempre no idioma da publicação).

(quando a autoria é institucional, não é preciso indicar a editora, quando é a mesma:)

FIBGE. *Censo demográfico 1980*. Rio de Janeiro, 1982. v., t.

(no caso de leis, documentos oficiais etc., deve-se incluir a ementa, se possível, e a referência da publicação:)

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Tal: Departamento Tal. Decreto n., data. Regulamenta o... *Diário Oficial do Estado*, São Paulo, v., n., p., 29 jan.1989.

(em referência a publicações estrangeiras, quando a cidade for pouco conhecida, ou tiver homônimo, indicar o país abreviado entre parênteses:)

RODRIGUES GONZÁLES, M. *Título*. Santa Cruz (Méx.): Editorial, ano.

**Tabelas, gráficos, quadros, figuras:** São apresentados em folhas separadas, numerados com algarismos arábicos e em tamanho que permita a máxima clareza na leitura, com títulos e cabeçalhos padronizados quanto ao formato e termos utilizados. A indicação da fonte é semelhante à da referência bibliográfica – autoria e ano – sem parênteses.

No corpo do texto deve vir indicada a posição aproximada para a inserção da tabela, quadro ou outro.

---

## DIREITO DE RESPOSTA

---

*Cadernos de Pesquisa* acolhe matérias de comentário a artigo publicado na revista, bem como de réplica ao comentário. Ambas estão sujeitas ao mesmo processo de avaliação das demais matérias. Se o comentário for aceito para publicação, a revista oferecerá ao autor igual espaço para réplica, que poderá ser publicada no mesmo número do comentário ou no número subsequente.

---

### Enviar os textos para:

*Cadernos de Pesquisa*

Av. Prof. Francisco Morato, 1565

Jd. Guedala – São Paulo-SP

CEP: 05513-900

*Incentivo  
a quem  
ensina a  
ensinar*



**Prêmio Professor**

**Rubens Murillo Marques**

Iniciativa da Fundação Carlos Chagas, o prêmio tem por objetivo valorizar e divulgar experiências educativas inovadoras e propostas realizadas por professores de cursos de Licenciatura, formadores de professores para o ensino básico.



## Uma revista aberta às questões de avaliação

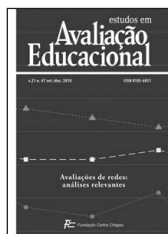
Veja o conteúdo dos números 46 e 47



### MAIO/AGO. – 2010 – N. 46

Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente? *Adriana Bauer* • Avaliação oficial: o que dizem os mediadores da política pública sobre o impacto na prática docente *Gisele Francisca da Silva Carvalho, Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo* • Dimensões do efeito das escolas: explorando as interações entre famílias e estabelecimentos de ensino *Maria Teresa Gonzaga Alves* • Resultados de um trabalho de parceria da Fundação Bradesco com

as escolas públicas no Vale do Ribeira/SP *Rose Neubauer, Yara Esposito, Ana Luísa Restani, Maria Cristina Telles, Elza Maria Guerreschi, Sílvia Robles Juhas* • Ensino médio obrigatório: que impactos? *Candido Alberto Gomes* • Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência *Almerindo Janela Afonso* • Confiabilidade dos julgamentos de avaliadores de prova escrita na seleção para o mestrado *Tahise Maria de Brito Medeiros dos Santos, Viviane Rodrigues Viana Monteiro, José Florêncio Rodrigues Junior* • Assessoria pedagógica a docentes universitários: relato de experiência *Ana Cristina Oliver, Maribel Oliveira Barreto* • Autoavaliação institucional da UFBA na era Sinaes: a experiência revisitada na Escola de Administração *Ana Cristina Muniz Décia, Rivailda Silveira Nunes de Argollo* • Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira, de Maria Lígia de Oliveira Barbosa *Márcio Ferreira de Souza*



### SET./DEZ. – 2010 – N. 47

O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados *Isabelle Fiorelli Silva* • Nível socioeconômico e cor/raça em pesquisas sobre efeito-escola *Cristina Couri* • Saresp e progressão continuada: implicações na avaliação escolar *Paulo Henrique Arcas* • No espelho da avaliação externa: o ensino público municipal de Aracaju *Heleonora Cerqueira da Graça* • A avaliação em geometria espacial feita pelo Simave *Odaléa Aparecida Viana* • Dados longitudinais em educação: um componente essencial da

abordagem de valor agregado no *que se refere à avaliação de desempenho escolar* *Valerie E. Lee* • Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil *Paula Louzano, Valéria Rocha, Gabriela Miranda Moriconi, Romualdo Portela de Oliveira* • O conhecimento do professor em avaliação educacional e a proficiência do aluno *Neimar da Silva Fernandes, Tufi Machado Soares, Anderson Córdova Pena, Iago Carvalho Cunha* • O sentido da pesquisa na formação inicial de professores: políticas e práticas do curso de pedagogia *Sanny S. da Rosa* • Avaliação da produção escrita e desenvolvimento de sequências didáticas *Livia Suassuna, Michelle Batista Bezerra*

# Assine Estudos em Avaliação Educacional!

Assinatura da revista *Estudos em Avaliação Educacional* para o ano de 2011 (números 48, 49 e 50), no valor de R\$ 60,00 (sessenta reais).

Aquisição de números avulsos no valor de:  
do número 1 ao 15..... R\$ 15,00 (quinze reais)  
do número 16 em diante..... R\$ 20,00 (vinte reais)

Marque o(s) número(s) desejado(s):

3	4	6	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
21	22	23	24	25	26	28	29	30	31	33	34	35	36	37
38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50		

Os números 1, 2, 5, 7, 20, 27 e 32 estão esgotados.

## DADOS DO ASSINANTE

Nome/Instituição \_\_\_\_\_

Contato \_\_\_\_\_

Setor \_\_\_\_\_ Telefone \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_

CEP \_\_\_\_\_ Cidade \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_

## OPÇÕES DE PAGAMENTO

Cheque nominal à Fundação Carlos Chagas.

Depósito bancário (enviar cópia via fax ou pelo correio)  
Banco Bradesco, agência 2199-7, conta corrente 1000-6  
CNPJ nº 60.555.513/0001-90, Inscrição Estadual nº 109.304.625.110

Obs: O formulário preenchido e o comprovante de pagamento devem ser enviados via fax ou correio para:

**Fundação Carlos Chagas**  
Biblioteca Ana Maria Poppovic  
Av. Prof. Francisco Morato, 1565  
05513-900 • São Paulo • SP  
Fax (11) 3721-2092 • Telefone (11) 3723-3084

Acesse nosso site: [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)



# Educação e Pesquisa

revista da faculdade de educação da USP

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 3, set./dez. 2010. ISSN 1517-9702

## Sumário

### Artigos

*Ana Cristina Richter e Alexandre Fernandez Vaz* Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. p. 673-684

*Claudemir Belintane* Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. p. 685-703.

*Douglas Verrangia e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.* Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. p. 705-718

*Eliana Miura Zucchi, Claudia Renata dos Santos Barros, Vera Silvia Facciolla Paiva e Ivan França Junior.* Estigma e discriminação vividos na escola por crianças e jovens órfãos por Aids. p. 719-734.

*Gabriela de Andrade Rodrigues.* Pedagogias *queer* e libertária para educação em cultura visual. p.735-745.

*Ana Paula Pedro e Caridade Maria A. Lima dos S. Pereira.* Participação escolar: representações dos alunos do 3º ciclo de Aveiro (Portugal). p. 747-762.

*Vitor Henrique Paro.* A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. p. 763-778.

*Pablo López Alfaro.* El componente liderazgo en la validación de un modelo de gestión escolar hacia la calidad. p. 779-794.

*Nadia Aparecida de Souza e Evely Boruchovitch.* Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações. p. 795-810.

*Adriano Correia.* Natalidade e amor *mundi*: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. p. 811-822.

*Maria Rita de Assis César e André Duarte.* Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. p. 823-837.

*José Sérgio Carvalho.* A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt. p. 839-851.

*Vanessa Sievers de Almeida.* A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. p. 853-865.













