

REVISTA TEMPO E ESPAÇO EM EDUCAÇÃO

Revista Semestral do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe

Volume 06 - janeiro/junho 2011

ISSN: 1983-6597

A REVISTA TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO é uma publicação destinada ao público acadêmico da área de Educação.

Os conteúdos dos artigos são de inteira responsabilidade dos seus autores.

Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, desde que devidamente citada a fonte.

Editora

Eva Maria Siqueira Alves

Editor Assistente

Fábio Alves

Conselho Editorial

Ana Maria Freitas Teixeira - Universidade Federal de Sergipe

Bruno Bontempi Júnior – Universidade de São Paulo

Charbel Ninõ El-Hani - Universidade Federal da Bahia

Écio Antônio Portes – Universidade Federal de São João Del Rei

Edmilson Menezes - Universidade Federal de Sergipe

Henrique Nou Schneider - Universidade Federal de Sergipe

Iran Abreu Mendes – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Jorge Carvalho do Nascimento - Universidade Federal de Sergipe

Luiz Eduardo Oliveira - Universidade Federal de Sergipe

Margarida Louro Felgueiras – Universidade do Porto, Portugal

Maria Helena Santana Cruz - Universidade Federal de Sergipe

Maria Inêz Oliveira Araujo - Universidade Federal de Sergipe

Ronalda Barreto Silva– Universidade do Estado da Bahia

Paulo Sérgio da Costa Neves - Universidade Federal de Sergipe

Sônia Meire Azevedo de Jesus - Universidade Federal de Sergipe

Secretária Executiva

Geovânia Nunes de Carvalho Xavier

Editoração Eletrônica

Antonio de Freitas Lima

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Prof. Dr. Josué Modesto dos Passos Subrinho
REITOR

Prof. Dr. Angelo Roberto Antonioli
VICE-REITOR

Prof. Dr. Cláudio Andrade Macedo
PRÓ-REITOR DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Profª Drª Eva Maria Siqueira Alves
COORDENADORA DO NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prof. Dr. Edmilson Menezes Santos
VICE-COORDENADOR DO NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Apoio técnico
Centro de Educação Superior a Distância
Prof. Antônio Ponciano Bezerra

Correspondências e assinaturas:

Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe
Editor: Profª Drª Eva Maria Siqueira Alves
Cidade Universitária José Aloísio de Campos
Avenida Marechal Cândido Rondon
CEP: 49000-000 – São Cristóvão – SE
Tel: (79) 2105 6856
E-mail: revista@ufs.br
Homepage: <http://www.ufs.br>

Revista Tempos e Espaços em Educação/ Universidade Federal de Sergipe, Núcleo de Pós-Graduação em Educação. — Vol. 06, n.1 (2011). -- São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe/Núcleo de Pós-Graduação em Educação, 2008.

Semestral

ISSN: 1983-6597

1. Universidade Federal de Sergipe. Núcleo de Pós-Graduação em Educação.

CDU 37(05)

Esta Revista é integrante da Plataforma dos Periódicos Eletrônicos/ UFS (www.posgrap.ufs.br/periodicos) e conta com o apoio institucional da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe.

Política Editorial

A Revista Tempos e Espaços em Educação é uma Revista semestral do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, com contribuições de autores do Brasil e do exterior. Publica trabalhos em educação e ciências humanas sob a forma de artigo, relato de pesquisa e resenha de livro.

Pede-se permuta
Se pide canje
We ask for exchange
On demande l'échange
Man bittet um Austausch
Si richiede lo scambo

Sumário

DOSSIÊ: SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Editorial	5
- O habitus a serviço da formação docente e a construção do professor bricoleur: como pode a sociologia da educação ser útil ao futuro professor?	9
<i>Maria Amália de Almeida Cunha</i> <i>Célia Maria Fernandes Nunes</i>	
- Sobre os desafios e impasses na formação de professores para educação profissional: algumas notas.....	21
<i>Ana Maria Freitas Teixeira</i>	
- O não-retorno de estudantes estrangeiros na França	33
<i>Saeed Paivandi</i>	
- A pesquisa sobre estudantes do ensino superior na Sociologia da Educação: reflexões sobre metodologia e categorias teóricas	47
<i>Maria Gabriela Parenti Bicalho</i>	
- Os efeitos do capital cultural na distribuição dos privilégios universitários: o caso dos bolsistas de iniciação científica da UFSJ	57
<i>Écio Antônio Portes</i> <i>Cibelle Cristina Lopes e Silva</i>	
- Trajetórias escolares pouco prováveis de egressos do Instituto Tecnológico de Aeronáutica: o produto das práticas de duas gerações.	75
<i>Wânia Maria Guimarães Lacerda</i>	

- O interacionismo simbólico como abordagem teórica aos fenômenos educativos 91
Sônia Maria Rocha Sampaio
Georgina Gonçalves dos Santos

- Igual, interlocutor ou amigo? Uma discussão sobre a relação pesquisador-pesquisado na utilização de entrevistas 101
Débora Cristina Piotto

ARTIGOS

- Processo de Bolonha: a construção de uma nova universidade para a Europa? 111
Suely Ferreira

- Entre a estética musical e a educação: a visão Adorniana da obra de Schoenberg para uma possível educação restauradora do processo de reflexão 123
Paolo Leif Birckholz Andersen Balão
Geraldo Balduino Horn

- O desafio da formação docente frente à educação inclusiva 135
Cláucia Honnef

- A perspectiva da inclusão escolar da pessoa com deficiência no Brasil: um estudo sobre as políticas públicas 147
Jucélia Brasil Gomes de Oliveira

- O paradigma da educação especial em escolas municipais de ensino fundamental na cidade de Aracaju na área da educação física 161
Antônio Carlos Nogueira Santos
Verônica dos Reis Mariano Souza

- Normas para publicação 175

Editorial

Essa edição da Revista **Tempos e Espaços em Educação** apresenta o Dossiê Sociologia da Educação. Para compor o Dossiê convidamos vários pesquisadores que se dedicam, em seus trabalhos, a um diálogo constante com as questões da sociologia tratando de temáticas diversas que apontam para os debates produzidos nas análises sociológicas da educação produzidas no Brasil e na França. Para tanto contamos com a contribuição de pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Vale do Rio Doce, Universidade Federal de São João del-Rei, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Universidade Federal de Viçosa e Universidade de Paris 8 (França).

Abrindo o Dossiê temos o texto de Maria Amália de Almeida Cunha e Célia Maria Fernandes Nunes, que retoma a questão da formação continuada de professores discutindo as contribuições que a sociologia da educação tem a oferecer nesse processo. As autoras tomam o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, enquanto uma “*gramática geradora das práticas*”, como ponto de partida para implementar e analisar uma experiência formativa junto a docentes da educação básica, enfocando a interlocução entre formação inicial e o exercício efetivo da profissão docente, universo marcado por ambigüidades. A experiência vivida, na forma do relato autobiográfico, emerge como ferramenta de reflexão e caminho para que o docente assuma condição ativa na construção de sua identidade.

O artigo que apresento como contribuição, o segundo, também se dedica a discutir a questão da formação de professores. Entretanto, o recorte aqui está nos docentes da educação profissional brasileira, tomando como suporte para a análise a interseção entre a sociologia da educação e a sociologia do trabalho, assinalando que a sociologia da educação vai além da sociologia da escola.

Já com o terceiro artigo, de autoria de Saeed Paivandi, abrimos o debate em torno da condição de estudante, tratando da complexa situação do estudante universitário estrangeiro na França sob os contornos do fenômeno da ‘fuga de cérebros’. Apoiado em pesquisa realizada em 2005 junto a mais de 1700 estudantes estrangeiros matriculados em diferentes áreas de conhecimento nas universidades francesas, o autor analisa os projetos iniciais, as motivações, os percursos, as vivências e os planos de futuro desses estudantes identificando o contraste entre as estratégias desenvolvidas antes e durante a viagem de estudos na França.

Também preocupado com a condição estudantil, mas direcionando seu olhar para o Brasil, o texto de Maria Gabriela Parenti Bicalho, o quarto a compor o Dossiê, volta seu olhar sobre reflexões teóricas e metodológicas trazendo a categoria teórica da relação com o saber, tal como formulada por Bernard Charlot, para a abordagem desses sujeitos em suas trajetórias e vivências escolares. Aqui a autora se debruça sobre o ensino superior privado, a partir de pesquisa realizada em universidade comunitária localizada no interior do Estado de Minas Gerais.

Em nosso quinto artigo, de autoria de Écio Antônio Portes e Cibelle Cristina Lopes e Silva o debate sobre a condição do estudante universitário volta-se para a análise sobre a relação existente entre “a posse de um capital cultural e a aquisição de bolsas de Iniciação Científica por estudantes da Universidade Federal de São João del-Rei”. Para tanto, o conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu é adotado como eixo da discussão

que se desdobra a partir de dados resultantes de pesquisa realizada junto a estudantes bolsistas. Na percepção dos autores os estudantes bolsistas de Iniciação Científica, sujeitos da pesquisa apresentada, constituem um conjunto de estudantes privilegiados pela posse de um capital cultural que os permite a distinção em relação ao universo dos estudantes e, portanto, o acesso aos benefícios universitários, dentre os quais incluem a obtenção de uma bolsa de Iniciação Científica.

Em seguida temos a contribuição de Wânia Maria Guimarães Lacerda que trata da temática família e práticas de escolarização analisando, de modo mais específico, trajetórias escolares que classifica como “pouco prováveis”, uma vez que se dedica a analisar o caminho escolar percorrido por jovens oriundos de famílias detentoras de fraco capital cultural e escolar que ingressam em uma das instituições brasileiras de ensino superior de excelência, o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). Tal como no artigo precedente, as contribuições de Pierre Bourdieu para a sociologia da educação são adotadas como referência.

Um balanço das contribuições teóricas e metodológicas do interacionismo simbólico é a questão central do sétimo artigo. Na perspectiva das autoras, Sônia Maria Rocha Sampaio e Georgina Gonçalves dos Santos, esse aporte teórico trouxe inúmeras contribuições a análise de fenômenos psicológicos, educacionais e também no âmbito dos estudos sobre o trabalho social. Seguindo nessa direção, as autoras sinalizam para a importância do desenvolvimento de estudos sobre a vida e cultura universitária ancorados nessa abordagem, um caminho promissor quando se trata de compreender o que tem acontecido nas universidades brasileiras.

Por fim, temos o artigo de Débora Cristina Piotto trazendo discussão de cunho teórico e metodológico ao tratar da utilização de entrevistas, recurso muito adotado em pesquisas qualitativas no campo da sociologia da educação. A autora retoma a discussão sobre a relação pesquisador-pesquisado numa interlocução entre a sociologia da educação, a antropologia e a psicologia.

Acreditamos que o conjunto dos artigos reunidos nesse Dossiê, à medida que transitam por questões e enfoques analíticos distintos, contribuem para tecer um panorama instigante e de qualidade sobre os debates contemporâneos produzidos no campo das análises sociológicas da educação.

Ana Maria Freitas Teixeira

DOSSIÊ: SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Organização: Ana Maria Freitas Teixeira



O *HABITUS* A SERVIÇO DA FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR *BRICOLEUR*: COMO PODE A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO SER ÚTIL AO FUTURO PROFESSOR?

Maria Amália de Almeida Cunha
Célia Maria Fernandes Nunes

Resumo:

Este artigo pretende analisar a contribuição da disciplina Sociologia da Educação nos processos de formação continuada para professores em exercício. Para tanto, recorreremos ao uso do conceito de *habitus* de Bourdieu, entendido aqui como uma gramática geradora das práticas e que pode ser uma ferramenta útil para um trabalho de formação continuada aos professores da educação básica, uma vez que estes, ao desenvolverem uma prática reflexiva e experimentarem rotinas não prescritivas em sua prática, podem romper a distância que separa o mundo da formação inicial e o exercício de sua prática, campo em que emergem as ambigüidades da profissão. Os trabalhos de formação continuada em parceria com a Universidade podem representar o 'termo ausente' que faltava na atividade laboral do professor.

Palavras-chave: profissão docente, sociologia da educação, formação continuada.

Abstract:

This article analyzes the contribution of the discipline sociology of education in the processes of continuing education for practicing teachers. To this end, we resorted to the use of Bourdieu's concept of *habitus*, understood as a generative grammar of practices that can be a useful tool for work of continuing education for teachers of basic education, since these, in developing a reflective practice routines and try not prescriptive in their practice, may break the distance that separates the world of training and exercise of their practice field in the ambiguities that emerge from the profession. The work of continuing education in partnership with the University may represent the 'missing word' missing in the work activity of the teacher.

Key-words: teaching profession, sociology of education, continuing education.

Introdução

Enquanto a adivinhação do futuro paralisa,
a reflexão sobre o passado liberta o presente
(Benjamin)

Não é incomum ouvir dos próprios professores que a formação tem pouca importância quando relacionada à experiência profissional e à aprendizagem concreta. Muitos deles chegam a afirmar que a experiência é que sedimenta seu exercício cotidiano, tornando por vezes quase irrelevante a importância de sua formação (tanto inicial quanto continuada). De fato, de acordo com Perrenoud (1993, p. 93), a formação de professores só pode influenciar as suas práticas em determinadas condições e dentro de determinados limites.

Por outro lado, parafraseando Durkheim (1858-1917), todo professor deve imbuir-se da chamada ‘fé pedagógica’, isto é, conhecer para transformar. Conhecer significa passar por uma experiência de formação inicial que permita ao professor conhecer não somente a instituição social representada pela escola mas também conhecer a própria sociedade de onde emanam as instituições sociais que a compõem.

Ao tomarmos o conhecimento como princípio educativo, evocamos a assertiva de Durkheim (1955), pensando que a formação possui um peso preponderante no processo de profissionalização da docência, constituindo então em um meio privilegiado de ação: “Conhecer para transformar”, vaticinava o sociólogo. A importância da formação caminha contrariamente à lógica da mudança como sendo apenas fruto de voluntarismos, já que não basta querer transformar para mudar. Para Perrenoud (1993, p.94), a formação de professores não pode ser um “deus ex machina”, um meio miraculoso que permitiria ultrapassar os limites e as contradições do sistema.

Como afirma Baudelot (1996), o professor deve saber reconhecer a distância que separa a terra cultivável do cimento armado, isto é, aquilo que está ao seu alcance daquilo que não compete a ele. Isto porque o professor está inserido em uma dinâmica de trabalho que faz com que a realidade escolar reflita as contradições de uma sociedade em que interesses diversos estão em disputa. Há situações histórica-

mente e objetivamente determinadas que tornam pequeno o alcance das iniciativas de mudança encontradas no trabalho diário do professor.

Todavia, a formação, tanto inicial quanto continuada, ao contrário de alguns relatos mais pessimistas dos próprios professores, tem muito a ensinar a esses sujeitos. Conhecer a realidade que o espera já é uma fórmula auspiciosa para romper com o descompasso operante entre a formação e as condições efetivas da prática. A formação continuada de professores torna-se caminho essencial para a promoção de mudanças na prática educativa.

Para que esse círculo vicioso (formação inicial-prática-formação continuada) se transforme em um círculo virtuoso, é necessário promover uma ruptura no antigo formato de Formação Continuada de professores e inserir a Universidade como lócus em potencial para uma dinâmica formativa melhor sucedida.

A formação continuada não pode prescindir de uma teoria reflexiva das práticas, pois ela deve fornecer a competência para agir justamente no universo das práticas cotidianas. Parafraseando Perrenoud (1993), como conceber a competência (mediação entre o aqui e o agora), isto é, entre o local de formação e outros espaços, como a sala de aula? Quais são as competências, as qualificações, os meios de avaliação que um professor deve colocar em prática? São conhecimentos teóricos bem organizados? São reflexões teóricas que alimentam as práticas, as quais, por seu turno, constituem a matéria-prima da teoria?

É necessário refletir sobre a prática docente de um ponto de vista mais sociológico, em que a noção de *habitus* de Bourdieu (1998) pode apresentar-se como uma ferramenta útil de análise na formação docente. Aqui o *habitus* é entendido como uma gramática geradora das práticas, isto é, como rotinas que supõem um grau de improvisação e inovação diante de novas situações que podem fazer com que o saber meramente especulativo no processo de formação de professores não faça sentido por si só.

Ao construir o seu *habitus*, o professor deve experimentar rotinas não prescritivas que buscam fugir das normalizações, tão comuns ao sistema educativo. Se tradicionalmente, como lembra Perrenoud (1993, p.111), os cursos de formação de professores os prepa-

ram para o controle da normatização, ou seja, para treinar um olhar normativo sobre a realidade, há que se dizer que nem sempre a realidade está de acordo com a norma. Desta forma, a sociologia reflexiva de Bourdieu (1998) nos ensina a manejar instrumentos para a prática e, assim o fazendo, trabalhar com as ambigüidades da profissão. Em outros termos, a sociologia da educação “(...) propõe uma imagem da prática talvez mais realista do que a que encontramos geralmente no discurso pedagógico ou metodológico” (PERRENOUD, 1993, p.105).

Desta forma, este artigo apresenta a reflexividade como recurso de reconstrução da prática em um programa de formação continuada, a fim de ressaltar o quanto tal metodologia pode apresentar-se como um dado fundamental no processo formativo ulterior do sujeito, quando este se constitui “professor”.

A construção do professor *bricoleur*¹ no programa de formação continuada

Analisando as avaliações dos programas de formação continuada que se apresentaram até meados dos anos de 1990, identificamos uma série de críticas aos mesmos onde muitas vezes estes foram desenvolvidos como ações isoladas, fragmentadas e desvinculadas da prática dos educadores. Torres (1998), analisando as diretrizes voltadas para a formação docente no período em questão, destaca tal direcionamento nos programas de formação continuada, reforçado pelas políticas educacionais daquele período, onde

“(...) o resultado deste esquema de capacitação isolada, definida e preparada de cima para baixo, sem consulta aos professores e sem conexões com outras áreas do mister educativo, é conhecido e nefasto: o plano de capacitação é introduzido, mas os professores não podem aproveitá-lo (falta de tempo, vários empregos, condições familiares difíceis, etc.) ou não conseguem relacioná-los com o que percebem como suas necessidades (uma

capacitação desligada do currículo escolar, demasiado teórica, inaplicável a seu contexto específico, etc.)” (p.179).

A formação continuada deve ser garantida aos professores ao longo de todo o processo de construção profissional. Esta deve buscar a constituição de uma prática de formação embasada numa melhor compreensão da realidade social, política e educacional vigente. Nesta direção, deve-se procurar desenvolver no professor a capacidade de pensar e agir de forma crítica e consciente. Este movimento surge como uma tendência de reconversão dos modelos de formação continuada dos docentes que se materializava de forma desarticulada e fragmentada.

O que vimos assistindo ao longo dos anos diz respeito às mudanças que passam a considerar a diversidade de concepções e a valorização da experiência de vida onde os professores ganham centralidade nos programas de formação docente. Estes passam a ser identificados como produtores de saberes na convicção de que é preciso sistematizar e socializar estes conhecimentos em um processo de formação profissional.

Tais programas não se concretizam em propostas padronizadas, pois partem do princípio de que os professores apresentam necessidades e desafios de forma diferentes, em função dos vários momentos da atividade profissional. Orientam-se, portanto, na perspectiva apresentada por Perrenoud (1993, p.36) da importância de se compreender em que condições e com que tipo de racionalidade os professores desenvolvem o seu trabalho para se pensar em uma proposta de formação que incida sobre a ação pedagógica. Direciona a preparação do professor como um *bricoleur* que está pronto para desenvolver uma série de tarefas diferentes, na experimentação de tentativas para “combinar e adaptar e mesmo criar, como meios de ensino, situações didáticas que convenham aos seus alunos e à forma como se avança no programa” (Perrenoud, 1993, p.110).

Diante de tal contexto, destaca-se a importância dos saberes da ação pedagógica construídos a partir da socialização de experiências pedagógicas, do confronto entre teoria e prática, da busca coletiva de soluções para os problemas cotidianos e da atividade

reflexiva dos professores sobre sua ação docente e sobre os saberes de sua formação.

Nóvoa (2003) destaca que a produção de práticas educativas eficazes só surge a partir de uma reflexão da *experiência* pessoal partilhada entre os pares. Para o autor, a escola é o *locus* privilegiado onde acontece o processo de formação e autoformação. É nesta medida que um processo de formação continuada eficaz pode ocorrer, ou seja, na junção entre a figura do professor como agente do processo de formação e a escola como o local onde esta formação acontece.

(...) a preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. Sabemos que a formação depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação. (Nóvoa, 2003).

Esta nova forma de pensar a formação dos professores não tem sido desprovida de críticas. Formar professores, numa perspectiva continuada, através de abordagens que preconizam práticas reflexivas e o uso de biografias, representa também um caminho cheio de escolhas. Nossa hipótese parte da premissa de que é possível trabalhar com o que Thompson (1978) denominou de “termo ausente” no materialismo histórico de Marx, ou seja, a noção de *experiência* no processo de formação continuada de professores, que implica, igualmente, o exercício de um repertório oriundo da teoria da reflexividade de Bourdieu, tal como explicitado anteriormente.

Assim, recuperar um “termo ausente” (a experiência e, a partir dela, o exercício da reflexividade sobre sua própria prática) no processo de formação de professores, não significa obliterar o significado e o valor da profissão docente. Ao contrário, é possível conjugar o papel das representações do magistério em suas dimensões política, sociológica, histórica e, porque não, subjetiva. Neste sentido, a reflexão sobre o passado e o presente permite à memória um papel ativo, para o professor, de (des)construção de imagens em relação à docência. O trabalho da memória é

a emergência e constituição de um sentimento de identidade. A memória é, nestes termos, um passado compartilhado no campo do simbólico definido pela apropriação pessoal e pela experiência de um sentido peculiar a uma determinada trajetória de contato e de construção de um patrimônio cultural comum.

Ao constituir-se “professor”, há, neste processo, uma presença considerável da memória de formação daqueles que passaram pela instituição escolar. *A memória do professor deve ser considerada como a tomada de consciência de aspectos de sua vida que estão presentes na sua maneira original e única de ensinar*

Oliveira (2009) afirma que:

Os registros trazidos na escrita pelo trabalho da memória e também pelo esquecimento trazem à tona os processos formativos significativos e as aprendizagens neles construídas. Nas narrativas percebemos os deslocamentos de sentidos numa trajetória pessoal e profissional, bem como os movimentos identificatórios – as identidades transformadas pelas experiências vividas em tempos / espaços distintos.
(2009:03)

Desta forma, convém ressaltar que os estudos biográficos não sobrepujam o sujeito em detrimento do coletivo, mas ao evidenciar o sujeito e sua condição historicamente determinada, evocam a condição de seus pares e, portanto, de sua classe.

Todavia, essa tendência em curso relacionada à utilização das histórias de vida e narrativas de professores como estratégia de formação continuada, precisa sim ser rigorosamente avaliada. Bueno (2002), analisando esta perspectiva nos mostra que:

é importante lembrar que as abordagens autobiográficas na área da educação têm sido notadamente utilizadas na formação contínua de professores, figurando em número menor os estudos que exploram aspectos da vida de ex-professores. Mais escassos, porém, são os trabalhos que em-

pregam o método com grupos de indivíduos que ainda não ingressaram na vida profissional, como no caso dos alunos de cursos de magistério. A diferença de perspectivas profissionais que há entre um grupo e outro estabelece as diferenças quanto à forma de se pôr o método em prática, fazendo que daí também decorram as vantagens e os limites de cada abordagem. (2002:11).

O que os estudos biográficos procuram chamar a atenção é que todos nós somos herdeiros daquilo que vivenciamos no passado. Entretanto, é possível tirar proveito pedagógico do passado, ao refletir sobre as experiências progressas: “por que me tornei professor?”; “o que considero um bom professor”, “por que ensino do jeito que ensino?” e assim por diante. É neste sentido que as narrativas biográficas podem ser percebidas como “biografias educativas” (segundo a acepção de Josso, 2002), pois permitem refletir sobre o passado para propor novas ações tanto no tempo presente, quanto no tempo futuro, através de uma (re) significação de sua prática.

Desenvolver o trabalho de formação dos professores nesta abordagem permitiu ainda socializar a vida dos professores e todas as implicações que preocupam o narrador quando se trata de expor aspectos de caráter pessoal. A narrativa consiste, assim, em um desafio onde o narrador precisa pensar e criar uma forma de se expressar.

O papel da Universidade na construção do professor *bricoleur*

A vinculação da universidade na oferta de programas de formação continuada aos docentes das redes de ensino tem sido uma constante, atendendo as exigências de órgãos financiadores e, como tal, respondendo cada vez mais a uma demanda contínua e crescente. Tais demandas têm sido atendidas através de ações e projetos de extensão universitária de diversos formatos com objetivos e finalidades convergentes no que diz respeito ao atendimento à comunidade em geral. Neste sentido é que atuamos articulando o en-

sino e a pesquisa em um programa de formação continuada de professores da educação básica, professores estes que atuam em cidades localizadas nas adjacências de uma Universidade pública federal, situada no interior de Minas Gerais. Este trabalho se concretizou através da participação e troca de saberes de professores da Universidade e das escolas das redes públicas da região envolvendo diferentes áreas de conhecimento, tendo como linha mestra de atuação o trabalho dialógico estabelecido.

A ênfase do trabalho desenvolvido baseou-se na interface das experiências e das áreas de conhecimento, atendendo à necessidade premente do professor em formação, que além de aprofundar-se e tornar-se competente na sua própria área disciplinar, teve a oportunidade de ampliar suas possibilidades de trabalho para além das especificidades de sua disciplina.

Visto de uma perspectiva interdisciplinar, utilizamos como estratégia de formação o recurso de elaboração de relatos autobiográficos por parte dos professores em formação, com o fito de reconstruir a história da sua formação. Através deste recurso, os professores identificam a memória de si e de seus pares acerca de seus primeiros tempos de escola, analisando como este passado desempenhou um papel ativo na construção de sua identidade profissional. Procuramos assim identificar em que medida esta categoria (docente) se apropria de seu passado escolar para construir novas práticas no presente, enquanto “ser professor”.

A atividade de formação continuada para professores foi desenvolvida junto a um programa extensionista² que surgiu a partir de uma demanda local que mostrava a necessidade do professor em ampliar seu horizonte de conhecimentos para além das especificidades de sua disciplina.

Constituído por projetos nas várias áreas do conhecimento, as propostas foram sendo construídas em uma perspectiva interdisciplinar, com a finalidade de proporcionar ao professor atuante no Ensino Fundamental e Médio, a oportunidade de conhecer com maior profundidade e rigor conceitual, os temas concernentes a esse nível, tanto na especificidade de cada área de conhecimento, como na interface das mesmas. Conhecendo assim a variedade de aspectos metodológicos do ensinar e aprender, trazendo para

sua reflexão e análise crítica a diversidade de tendências presentes no exercício da educação. A constituição de um espaço de pesquisa, leitura, estudo e reflexão no Probase permitiu fundamentar a criação e a implementação de práticas alternativas voltadas para o ensino e a aprendizagem nas várias áreas e para a realidade das salas de aula dos professores participantes.

O trabalho esteve voltado para o aprofundamento das reflexões sobre a prática, os desafios e as conquistas dos professores, questionando e propondo metodologias de trabalho e atuando de forma a permitir uma ampliação da consciência sobre as necessidades postas no seu contexto educacional e a criação de novas estratégias de atuação sobre o mesmo.

Como já mencionado, entre as diferentes áreas do conhecimento desenvolvidas no Probase, cujo eixo aglutinador era: “Prática docente: resgate da identidade e valorização do professor”, foi especificamente na disciplina Sociologia da Educação que se desenvolveu o trabalho dos relatos autobiográficos. Tal disciplina tomou como um dos seus objetivos a reflexão sobre o papel do professor e sua prática docente enquanto sujeito ativo neste processo de construção do conhecimento. O professor foi percebido como sujeito sócio-historicamente determinado, que produz cultura e que a reproduz no processo de ensino-aprendizagem. Assim, nossa assertiva é a de que somente através da reflexão e do questionamento do professor sobre o seu “estar no mundo e na profissão” é que se faz possível utilizar a história de vida como *constructo* indispensável para a recuperação de sua identidade e valorização profissional. Buscou-se, assim, estabelecer um diálogo com os professores participantes no processo de construção e aproximação através da recordação de seus professores e suas práticas docentes.

A formação continuada a partir dos relatos autobiográficos

Inserido na programação do Programa de Apoio à Educação Básica, foram então desenvolvidos encontros que buscaram trabalhar a formação do professor a partir da utilização de relato autobiográfico. Enquanto estratégia de formação os participantes, através do estudo de memória, puderam reconstruir a

história da formação docente de cada um e, procedendo assim, num aspecto mais amplo, elaborar um estudo sobre a cultura escolar.

Bueno (1998) destaca que este exercício permite ao professor:

(...) lançar um olhar mais detido e mais arguto sobre seu passado, os professores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, e a análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que se revelam férteis para a instauração de práticas de formação. Eles podem reavaliar suas práticas e a própria vida profissional de modo concomitante, imprimindo novos significados à experiência passada e restabelecendo suas perspectivas futuras (p. 15-16).

Procurou-se investigar a memória dos professores sobre os seus primeiros tempos de escola (este passado desempenhou um papel ativo na construção de sua identidade profissional?). Em que medida esta categoria (docente) consegue tirar proveito pedagógico de seu passado escolar para construir novas práticas no presente, enquanto “ser professor”? Para tanto, a memória apresenta-se como um dado fundamental do processo formativo ulterior do sujeito.

A atividade propriamente dita foi antecedida da leitura e análise de excertos voltados para “*as primeiras experiências da vida escolar nos relatos de professoras e professores*”³, em seguida, os professores, a partir da sua própria experiência, foram motivados a produzir o seu próprio relato autobiográfico sobre a sua trajetória enquanto professor.

Os achados sobre a atividade em sala de aula permitiu identificar as boas lembranças da escola e a sua respectiva influência na escolha da profissão:

- *Status, prestígio, ascensão social; vontade de “decodificar o mundo letrado” etc.*
- *Estudar para “ser gente”; “dar aos filhos o que não se teve”; “professora: orgulho da família”; inspiração em professores queridos também é uma prática recorrente; profissão mais fácil para ingressar no mundo do trabalho, bem como a “escolha casada da profissão”: “o curso me escolheu e eu escolhi o curso”.*

Ou mesmo o significado da escola para esta professora:

A escola para mim era um lugar que eu “adorava”, chegava mais cedo, ajudava a arrumar a sala ...gostava muito de ir a escola e não faltava as aulas.[...]A professora do primária a qual eu mais me identificava era a Dona Célia. Imitava seu modo de dar aula, seu modo de lixar e cortar unhas e seu modo de colocar o casaco sobre os ombros).{...} Até que depois de formada eu comecei a fazer o que eu achava que gostava “dar aulas” e aqui estou ...” (Rita Lucia).

Deste modo, com base nestes excertos, o relato procurou cingir algumas destas temáticas: a) definição de conceitos que circundam o “professor” enquanto profissional, indivíduo, cidadão e sujeito; b) análise da atividade docente e da dimensão política que esta agrega; c) proposição de leituras acerca da relação professor-aluno-escola e comunidade, como uma iniciativa que visa a viabilização de espaços dialéticos, em detrimento à organização positivista das escolas.

O material coligido procurou ainda “costurar” aspectos tais como: “O que é a minha formação? Como é que eu me formei? Como eu dou sentido à minha própria história?”. Como nos mostra o excerto das Professoras:

Nunca quis se professora, pois, não me entendia bem com o meu pai, e ele queria que fosse professora como minha tia, e para contraria fiz Técnico em Contabilidade...Após se passarem 5 anos, o meu marido, foi terminar o 2º. Grau e me chamou para fazer companhia. Assim me iniciei o curso de magistério. Estava tudo indo muito bem, quando prestei vestibular para Filosofia, e por ironia do destino, passei...Só que estava tão interagida com o magistério que não pensei duas vezes, optei por continuar o curso de magistério que até nos dias de hoje é a minha satisfação e que nem mesmo não sendo

muito valorizada, não trocava por outra coisa... (Shirley).

O magistério surgiu em minha vida por uma falta de opção, mas ao ingressar neste mundo, procurei desempenhar com compromisso a minha profissão, quero deixar para os meus alunos alguns conhecimentos que não encontraram em livros e nem há uma receita mágica (Mislene).

(...) Continuo procurando algo que me satisfaça como profissional, percebo que gosto do que faço, algumas vezes as minhas práticas em sala de aula vem dos meus questionamentos de como eu estudava de estudar e de como eu aprendia. Mesmo sabendo que nem todos os alunos tem a mesma vontade de estudar ,procuro passar para eles um pouco das minhas percepções ...(Rita Lucia)

Meus pais sempre valorizaram o estudo, devo a eles o incentivo à escola. Devo ao meu pai a paixão pela leitura e pelo conhecimento..... (Marcos).

Penso que apesar de não ter escolhido esta profissão, ela me escolheu para que eu aprendesse a ver o outro e a ser visto por ele. Aprender alguma coisa, brigar, se irritar, amar, odiar, acertar, errar, fugir, permanecer (...). (Marcos).

Como estudante adolescente, nunca imaginei que um dia atuaria na área educacional. Achava que o professor representava a classe privilegiada e por esse motivo estava fora do meu alcance. (Regina).

Meus pais têm apenas os primeiros anos de escola, mas souberam cobrar meu desempenho escolar. (Regina).

A persistência pela escolha da profissão é relatada como um desafio mesmo quando não havia apoio familiar, tal como expressam as narrativas das professoras.

Estudar, abraçar a profissão de professor sempre foi o meu ideal, e por ele lutei, busquei incansavelmente sem o apoio da família.[...]Querida ser professora, por amor, admiração ou vocação. (*Aparecida*).

Quanto ao apoio familiar, devo dizer que, para o meu pai, era o bastante saber ler, escrever, fazer conta e ter uma “caligrafia bonita”. Para o meu marido, a escola era um entrave, uma boa desculpa para eu sair a noite. Porém, para mim, foi a possibilidade de um futuro melhor, foi a satisfação do meu crescimento pessoal e querendo ele passou a me respeitar, admirar e valorizar... Hoje eu me orgulho da minha história... me sinto feliz e realizada como profissional porque gosto muito do que faço. (*Araci*).

Convém salientar que, de acordo com a perspectiva que adotamos até aqui, acreditamos que as narrativas das recordações escolares ensejam uma postura mais reflexiva sobre a própria formação, tal como indicam alguns relatos dos professores que fizeram a avaliação do curso de formação continuada:

(...) nos fazendo refletir sobre nossas vidas e trajetórias como professor, o que, muitas vezes, não refletimos a respeito pelo fato de estarmos sempre ocupados com atividades do dia-a-dia.

As discussões e relatos da tarde (*Ciências Sociais*) acerca do “ser professor” trouxe à tona muitas lembranças e recordações passadas.

A idéia de falarmos a respeito de nossa escolha pela docência foi interessante. O trabalho em grupo nos levou a discutir o

nosso papel na sociedade, hoje como professores, e até a ouvir diferentes opiniões dentro do mesmo grupo.

O encontro foi bastante proveitoso, principalmente na parte da tarde, que nos fez refletir sobre a profissão “professor”. O assunto foi passado com clareza e, com certeza, todos puderam sair com uma motivação maior em exercer sua profissão.

Os relatos autobiográficos ou biográficos como estratégia metodológica, tem se constituído como fonte de pesquisa (MIGNOT, BASTOS E CUNHA, 2000:18) e a formalização de um conjunto de saberes, dentre eles a reflexão sobre a prática docente.

Nóvoa (1995) lembra que as perspectivas da pesquisa histórica centram-se não só na materialidade dos fatos, mas também sobre as comunidades discursivas que os interpretam e os inscrevem num espaço-tempo dado. Sendo assim, podemos objetar que as narrativas também produzem um conhecimento capaz de trazer a reflexão sobre a prática do professor, trabalho este que se insere naquilo que Josso (2002) chama de “biografia educativa”. Este tipo de biografia corrobora a importância deste aporte metodológico como instrumento rico para a produção de um tipo de conhecimento que faça sentido ao professor, uma vez que este é agora o sujeito da reflexão. A autora lembra que lançar mão daquilo que chamamos anteriormente de “termo ausente”, ou seja, dos relatos biográficos e dos usos de memória como estratégias de formação continuada, representa confrontar o formativo e o prescritivo. Para Josso (2002), o formativo, através do recurso biográfico, permite o exercício do “auto-formar-se” e possibilita, conseqüentemente, a revisão, pelo formador, das práticas escolares, levando-os a um questionamento diante de concepção e práticas ainda dominantes na formação inicial e continuada.

Por fim, ao privilegiar o recurso autobiográfico como estratégia de formação docente (continuada ou não), resvala-se em um ponto fundamental para a construção identitária da própria profissão: O que é a formação? Dentro da formação, que lugar ocupam as experiências? Como elas se formam e transformam as nossas identidades e subjetividades?

Para Josso (2002:31), “(...) as experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida”. Assim, corroborando com autora no que diz respeito à importância da reflexão sobre os momentos significativos dos percursos pessoais e profissionais dos docentes e, vendo neste recurso um material prolífico como estratégia de formação, é que optamos pela utilização dos relatos autobiográficos como estratégia teórico- metodológica de formação continuada para professores .

Souza (2004) ressalta a diversidade de experiências e possibilidades de trabalhos recorrendo à narrativas, seja na pesquisa, seja nos processos de formação de professores, os quais têm se direcionado para a formação continuada e para o desenvolvimento profissional de professores.

Bueno et. alli. (2006) destacam também que “(...) a grande potencialidade dos estudos autobiográficos reside, justamente, no seu potencial explicativo/formador, além de se constituírem como fontes para a compreensão das peculiaridades da formação e das especificidades das situações educativas” (p. 20).

Com todo o rigor que se deve ter ao utilizar as abordagens que recorrem à autobiografia, ainda assim é possível reconhecer que esta tem sido objeto de inúmeros estudos e que através dela podemos elaborar novas propostas sobre formação de professores e profissão docente que levem em consideração diferentes aspectos do desenvolvimento pessoal, profissional, organizacional e acadêmico.

Para concluir, as reflexões apresentadas neste texto se originaram de primeiras aproximações metodológicas em relação à utilização de narrativas nos processos de formação continuada de professores reconhecendo, entretanto, os limites desta abordagem.

Por isso, enfatizamos que para se pensar a formação continuada dos professores se faz necessário levar em consideração: Formação do professor & profissão docente; Formação continuada & Formação inicial; Experiência profissional do professor; Formação do professor & cotidiano escolar e Concepções do professor & prática pedagógica.

Ou seja, nosso propósito aqui foi desenvolver um trabalho que permitisse uma reflexividade dos professores sobre as suas experiências. O processo de formação levou-os ao aprofundamento de suas próprias práticas. O desenvolvimento desse processo permitiu ao professor vivenciar um processo de formação baseado na reflexão teórico-prática sobre as suas experiências significativas.

Não por acaso, tem sido crescente, não somente nos meios acadêmicos como na formulação das políticas públicas educacionais, a discussão acerca da importância da temática da formação inicial e continuada, fato que tem despertado o interesse por questões e temáticas novas, tais como as que se configuram nos estudos sobre formação, profissão, profissionalização e identidades docentes de forma a contribuir para o desenvolvimento desse campo de pesquisa no Brasil, assim como subsidiar a implementação das políticas educacionais na área de formação de professor.

Referências:

ANDRÉ, M. E. D. Perspectivas atuais da Pesquisa sobre Docência In: CATANI, D. B. et alii . *Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre formação*. São Paulo. Escrituras Editora, 1997.

BAUDELOT, C. A sociologia da educação: para quê? *Revista Teoria e Educação*, n.03, p.29-42, 1991.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito da História. *Obras Escolhidas- Magia e Técnica, Arte e Política*, vol. 1, 7ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, P. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BUENO, B. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BUENO, B. et. Alli. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 385-410, maio/ago. 2006

BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUZA, C. P de. (Orgs). *A vida e ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras Editoras, 1998.

CATANI, D. B. (orgs.). *Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

JOSSO, M.-C. *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa, 2002.

MIGNOT, A. C. V.; BASTOS, M. H. C. e CUNHA, M. T. S. (Orgs.). *Tecendo Educação, História, Escrita Biográfica*. In: *Refúgios do eu- educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000, 240p.

NASCIMENTO, M. G. Formação do professor em serviço: um caminho para a transformação da escola. In: FRANCO, C & KRAMER, S. (orgs.). *Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores*. Rio de Janeiro, RAVIL, 1997;

NÓVOA, A. Os professores e as Histórias da sua vida. In. NÓVOA, A (org.). *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. In: *Revista Nova Escola*, 2003.

NÓVOA, A. *História da Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994.

OLIVEIRA, D. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, V. M. F. A História oral nos processos de investigação/formação com professores. In: VIII Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL e V Seminário Interinstitucional 'Desafios e Possibilidades do Saber Emancipatório na Sociedade Latino-Americana, 2004, Cruz Alta: UNICRUZ, 2004. v. 1. p. 13-24.

OLIVEIRA, V. M. F. A escrita como dispositivo na formação de professores. In Anais do 17º. Congresso de Leitura do Brasil, Campinas, 2009. Disponível em: < http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem20/COLE_781.pdf>. Acesso em: 02 set. 2010.

PERRENOUD, P. A formação dos Professores ou a ilusão do "Deus ex Machina": Reflexões sobre as relações entre o "habitus" e a prática. In: *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação- Perspectivas Sociológicas*. Publicações Dom Quixote: Lisboa, 1993.

SOUZA, E. Memórias e Trajetórias de Escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t133.pdf>> 2004>. Acesso em 02 set.2010.

THOMPSON, E.P. O termo ausente. In: *A Miséria da Teoria*. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, MJ. et. Al. *Novas políticas Educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de estudos Pós Graduados em educação: História, Política e Sociedade, PUC/SP, 1998.

VIEIRA, R. Da infância à adultez: o reconhecimento da diversidade e a aprendizagem da interculturalidade. In: *O saber das crianças*. Porto: Cadernos ICE, 1996.

Sobre as autoras:

Maria Amália de Almeida Cunha. Possui graduação em Ciências Sociais, Mestrado em Sociologia (Universidade Estadual Paulista- UNESP) e Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP). Atualmente é professora adjunta na Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisadora do OSFE- Observatório Sociológico Família-Escola e do GAME- Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais. Leciona a disciplina sociologia da educação e desenvolve pesquisas sobre práticas culturais, capital cultural, desigualdades sociais/desigualdades escolares; formação inicial e continuada de professores; avaliação e política educacional. Email: amalia.fae@gmail.com

Célia Maria Fernandes Nunes. Possui Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2004). É professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Tem experiência na área de Educação desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de: formação inicial e continuada de professores; saberes docentes, alfabetização de jovens e adultos, avaliação e política educacional. Pesquisadora do NESFE/UFOP e PPRODOC/UFMG. E-mail: cmfnunes@gmail.com

¹ Perrenoud (1993) trabalha com a idéia de professor 'bricoleur' para designar aquele que recupera, desvia, adapta um objeto a uma nova finalidade. As renovações didáticas obrigam os professores a construir situações didáticas senão inteiramente originais, pelo menos adaptada ao progresso e à situação dos alunos (1993, p.110).

² Programa de Apoio à Educação Básica (PROBASE/PROEXT/SESU)

³ A fim de preservar o anonimato dos sujeitos entrevistados, foi utilizado neste artigo o uso de codinomes.



SOBRE OS DESAFIOS E IMPASSES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ALGUMAS NOTAS

Ana Maria Freitas Teixeira

Resumo:

O artigo tem como objetivo discutir a questão da formação dos professores vinculados a educação profissional numa abordagem que articula sociologia da educação e sociologia do trabalho, sem perder de vista o que há de geral e de específico na profissão docente. Nessa perspectiva as transformações que, nas últimas décadas, marcam o mundo do trabalho e as demandas que daí decorrem sobre a educação são retomadas como balizas para contextualizar a emergência de ‘novos’ parâmetros quanto a formação docente. Simultaneamente, destaca-se a profusão de documentos oficiais voltados a definir e divulgar esses ‘novos’ parâmetros, sobretudo, a partir dos anos de 1990, ao tempo em que se observa, numa contradição aparente, a inexistência de políticas claramente definidas e articuladas no âmbito da formação inicial e continuada dos profissionais da educação para o trabalho no Brasil.

Palavras chave: sociologia da educação, formação de professores, educação, trabalho.

ABOUT CHALLENGES AND IMPASSES ON TEACHER FORMATION FOR PROFESSIONAL EDUCATION: SOME NOTES.

Abstract

The aim of this article is to discuss teachers formation linked to professional education, in an approach that articulates educational sociology and sociology of work, without losing sight of what is general as well as specific on teacher profession. In this way, the transformations that in the last decades mark job world and their arising demands on education are retaken as guides to contextualize the emergency of ‘new’ parameters for teacher formation. Simultaneously, it is highlighting the profusion of official documents addressed to define and socialize this ‘new’ parameters, especially since 1990’s. In the same time, it is observed, in an apparent contradiction, the inexistence of articulated and well defined policies for initial and continued formation of professionals for work education in Brazil.

Key-words: professional education, teacher formation, education, work.

Introdução

Várias são as temáticas sobre as quais a sociologia da educação tem lançado seu olhar analítico sempre no compromisso de atualizar e aprofundar os debates contemporâneos em torno do fenômeno educativo. Seguindo na mesma direção do alerta de Florestan Fernandes a um excessivo recorte da sociologia em inúmeras especialidades, parece-nos igualmente importante estar alerta para não restringir a sociologia da educação à sociologia da escola.

Nesse sentido, a questão da formação docente, em especial da formação daqueles docentes que trabalham no ensino profissionalizante possibilita uma perspectiva ampliada sobre o tema à medida que implica numa análise que ultrapassa os muros da escola. Se para analisar os movimentos de avanços e retrocessos das 'políticas' de formação de professores no Brasil é imperativo compreender as transformações mais amplas que afetam a sociedade, do mesmo modo, para compreender os caminhos e descaminhos da formação dos professores do ensino profissionalizante é forçoso considerar as mudanças que tem marcado o mundo do trabalho.

De fato, as mudanças ocorridas no mundo no trabalho implicaram (e implicam) em amplos desdobramentos que atravessam distintas dimensões da vida em sociedade. Portanto, seria de se esperar que a formação e o trabalho dos professores, em especial daqueles vinculados a educação profissional, sofresse igualmente (mas não de modo automático) transformações em sua forma e conteúdo num movimento ancorado, também, nas políticas educacionais implantadas a partir de 1990.

Poderíamos, assim, imaginar que, tendo em vista a extensão e profundidade dessas mudanças no mundo do trabalho e as suas interfaces com o mundo da educação, houvesse certa ênfase nas dimensões que caracterizariam a especificidade dessa formação dos professores da educação técnica profissional, nesta etapa de desenvolvimento do capitalismo marcada pela combinação entre a acumulação flexível¹ e as políticas neoliberais².

Entretanto, parece-nos que as especificidades são absolutamente pontuais e que esse aspecto do debate sobre a formação docente se insere num modelo de

educação, e, portanto de formação de professores, que abrange todos os níveis e modalidades de ensino, parte de um plano governamental em marcha desde a primeira metade dos anos de 1990. Em que pese esse caráter pontual não se deve minimizá-lo uma vez que tal perspectiva poderia significar a ocultação do controle da profissionalização docente via currículo por competências, ponto que discutiremos mais adiante.

De fato o que se verifica é que, apesar de todos os debates sobre formação docente, da importância desse aspecto para a construção de uma educação básica capaz de promover melhores condições de aprendizagem e qualificação para jovens e adultos e, apesar das exigências objetivas e subjetivas que se multiplicam aceleradamente no mundo da produção quando tratamos do perfil do trabalhador, não se observa uma ação claramente direcionada para a formação de professores que atuam no ensino técnico.

A esse respeito Burnier e Cruz (2007) observam:

Num momento em que se faz urgente a discussão e definição de uma política de formação inicial e continuada de professores para a educação profissional, inexistente no país, acreditamos que os impasses e as potencialidades vividas por esses docentes e aqui apontados possam constituir-se em pistas para a construção de tais políticas. Referimo-nos tanto ao reconhecimento, por um lado, do importante papel desempenhado pelos saberes do mundo do trabalho em sua constituição como docentes quanto, por outro lado, das importantes limitações impostas pela falta de acesso a um debate mais qualificado sobre a função social da escola e da educação profissional, informados pelo debate entre educação tecnológica, ensino técnico e formação humana. (p.356)

Ainda sobre esse aspecto Simão (2004) observa o caráter reativo das políticas de formação docente para a educação profissional no Brasil, ou seja, essas políticas costumam responder às exigências impostas social e economicamente, sem contar com um plane-

jamento que garanta o estabelecimento de estruturas formativas definidas claramente.

Desse modo, para nos aproximarmos, ainda que de forma limitada, da questão da docência na educação profissional e das potencialidades que a citação acima evoca, nos serviremos em particular da narrativa de um dos professores entrevistados ao longo do trabalho de investigação que realizamos mediante o Projeto de Pesquisa intitulado “Trajetórias de Jovens: Educação Profissional e Mudanças no Mundo do Trabalho”³. Consideramos que trazer, ao texto, a “voz” do professor da educação profissional que narra sobre sua trajetória em direção à docência poderia contribuir para retomar algumas nuances. Seguindo nessa direção nos utilizamos da fala de um dos professores que compõe os quadros da instituição-campo de pesquisa⁴ há cerca de 23 anos⁵, que doravante chamaremos pelo codinome de Professor João, mantendo nosso princípio de preservação da identidade dos depoentes.

Vale observar que optamos por nos servir da entrevista concedida pelo Professor João por considerarmos que ao longo de sua trajetória docente pode vivenciar não apenas as mudanças institucionais como, sobretudo, as transformações no mundo do trabalho e seus reflexos sobre a educação, particularmente na educação profissional. Ao longo desse período, inaugurado em 1986, o Professor João experimentou a possibilidade de ‘viver na prática’ as mudanças nos procedimentos de ‘ensinar uma profissão’ aos jovens diante das demandas de um mercado de trabalho que exige um ‘novo’ perfil de profissional, bem como a própria mudança no perfil desses jovens que buscam a formação técnica de nível médio em uma das unidades da rede federal de educação profissional.

A narrativa do Professor João nos indica, claramente, a relação estreita entre ser professor do ensino técnico e os saberes do mundo do trabalho o que implica num diálogo contínuo sobre a função social da escola e da educação profissional. Esse debate nos revela a importância das experiências anteriores no mercado de trabalho na constituição do perfil desses professores.

Ser professor da educação profissional: entre trajetórias, formas e reformas na formação docente

É freqüente entre pesquisadores e profissionais da educação a compreensão de que as transformações ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais que marcam a transição entre os séculos XX e XXI trouxeram novas demandas para a educação, traduzidas, inúmeras vezes, pelas exigências do que seria uma ‘nova pedagogia’. A empreitada a ser assumida pelos professores estaria em traduzir essa nova pedagogia, identificar suas contradições e então buscar as articulações alternativas que apontem para uma educação comprometida com valores efetivamente democráticos.

Além disso, docência e trabalho, enquanto atividades humanas, são processos em permanente construção cujos sujeitos envolvidos são o produto de processos educativos que se efetivam em interações sociais, culturais e políticas envolvendo subjetividades e singularidades dos contextos de ensino. Aqui se evidencia um dos aspectos que marca a especificidade da profissão docente⁶.

A profissão de professor, portanto, se associa à construção de um conjunto de habilidades práticas, teóricas, metodológicas que exige, continuamente, a tomada de decisões, num trabalho que tem outros seres humanos como, simultaneamente, “sujeitos”, “objetos” e “produtos” do processo de produção do trabalho pedagógico docente, trabalho caracterizado também pela reciprocidade do ato de educar que envolve escolhas e possibilidades, valores morais e culturais (PARO, 2004).

Tendo esse entendimento, consideramos que não existe um modelo de formação de professores *a priori*, posto que esses modelos se distinguem a depender das concepções de educação e de sociedade, que em cada contexto socioeconômico se confrontam em finalidades e interesse contraditórios. As demandas de formação de professores nascem como respostas às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais e se configuram a partir das posições assumidas frente aos projetos pedagógicos apresentados por grupos hegemônicos. Ainda assim, acredita-se que a formação docente, seja a formação inicial, seja a formação continuada para profissionais da Educação e da Educação Profissional e Tecnológica, deve estar pautada na heterogeneidade dos sujeitos e

realidades educacionais, bem como nos diferentes níveis de experiência e mobilização dos professores para contextos formativos.

A formação seria um componente do que Nóvoa (1991) chama de profissionalismo e da profissionalização. Profissionalidade e profissionalização exprimem qualidades no exercício da profissão, as condições de aperfeiçoamento, e atribuem valor e status aos profissionais.

De fato, são múltiplos os caminhos que levam à docência e, especialmente na educação profissional, nem sempre esse caminho se encontra marcado por uma sólida formação pedagógica. Apesar dos esforços mais recentes em reverter esse quadro, ainda é comum que os professores dessa modalidade de ensino (nas distintas redes em que é ofertada) se construam enquanto professores com base em sua prática cotidiana de sala de aula sem que tenham passado por uma formação didático-pedagógica de natureza teórico-reflexiva que potencialize uma melhor e mais aprofundada compreensão sobre os processos envolvidos no ensinar e aprender, e mais especialmente ensinar e aprender uma profissão aos jovens.

É certo que a valorização de uma formação didático-pedagógica de natureza teórico-reflexiva em nada significa reduzir ou menosprezar a dimensão da formação pela prática (CHARLOT, 2005), seja no âmbito da docência e mesmo de outras profissões (TEIXEIRA, 2003). Pelo contrário, consideramos que a articulação entre essas duas dimensões pode, em muito, contribuir na construção de uma educação profissional que dialogue criticamente com as transformações nas formas de produzir e reproduzir a vida material e mesmo a não-material das sociedades humanas.

Vejamos quais as considerações que o Professor João teceu sobre as raízes de seu caminho em direção à docência:

Eu sempre gostei de trocar idéias, eu me lembro quando eu ainda estava na 5ª série ginasial, 1ª serie como era chamado na época, eu fui estudar no Colégio Tobias Barreto, que na época era colégio particular, e sempre gostei de estudar e, por sorte, eu tive lá um professor de matemática,

Professor Antenor que me inspirava muito, um bom professor, eficiente professor, conhecedor da matéria, eu gostava da matéria, gostava e gosto ainda (...) eu estudava o assunto antes, resolvia os exercícios dos livros (...) quando ele dava aula eu já estava sabendo de tudo. Depois das aulas, quando os alunos demonstravam dificuldade ele pedia 'João, o pessoal hoje não vai ter intervalo, você fique com eles ai tirando dúvida', então a coisa começou...eu comecei a me animar assim (...), ele passou a viabilizar aula particular pra mim (...) aula particular em domicilio..então a coisa começou assim..dava aula.

Dar aulas particulares de matemática na infância parece emergir como uma experiência fortemente positiva que reúne, numa via de mão dupla, o prazer de estudar matemática e de ensinar: prazeres que vão desaguar na opção do Professor João pelo curso superior de Engenharia Civil. A formação em engenharia distanciou o Professor João do ensino ao longo de sua carreira de engenheiro, pois continuou com as aulas particulares durante o curso superior e mesmo depois de tê-lo finalizado e ingressar numa empresa de construção civil.

Então a partir desse momento eu era engenheiro e professor. Em 1986 eu ensinei na Universidade Federal de Sergipe, parece que um ano mais ou menos, na área de matérias de construção, na área de engenharia.....então, nessa época, eu era engenheiro, trabalhava numa empresa de engenharia e ai comecei a dar aula na Universidade Federal como professor substituto e nesse mesmo ano eu ingressei na escola. (*Professor João*)

São mesmo muitos os caminhos que podem conduzir um engenheiro à docência, a tornar-se professor de uma escola de educação profissional em que pese o fato de sempre ter lecionado nos cursos vinculados à sua área de formação, tais como o curso Téc-

nico em Edificações, Técnico em Construção Civil, e sempre responsável por disciplinas de formação técnica (Instalações elétricas, materiais de construção, dentre outras).

Em verdade, não podemos afirmar que era uma tarefa fácil para os anos de 1980 encontrar profissionais com formação técnica específica combinada à formação pedagógica para comporem o quadro docente das unidades de ensino da rede federal de educação profissionalizante. Certamente esse tipo de dificuldade não foi superado em que pese a rede federal de educação profissional já ter completado seus cem anos (1909-2009). Preocupações dessa natureza só encontraram terreno fértil a partir dos anos de 1990. Portanto se por um lado a discussão sobre a formação docente para a educação profissional atravessa o centenário, ainda são frágeis as ações para reverter e ou enfrentar a questão.

Seguindo nessa direção podemos entender que a cada momento de desenvolvimento econômico e social correspondem projetos pedagógicos e a esses se vinculam diferenciados perfis de professores de modo a responder às demandas dos sistemas social e produtivo com base na concepção dominante, assim uma primeira questão está em entender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e suas decorrências para a educação e para a formação docente.

A lógica pedagógica em vigor por longo período, vinculada organicamente a divisão social e técnica do trabalho sedimentada pelo modelo de organização da produção taylorista-fordista, visava responder às demandas de educação de dirigentes e trabalhadores dentro de uma clara definição de limites entre o instrumental e o intelectual.

Por seu turno o mundo da produção centrava-se num paradigma no qual as unidades fabris reuniam grande número de trabalhadores organizados numa estrutura rigidamente hierarquizada cujo objetivo estava em produzir em massa, produtos pouco diversificados, para responder a demandas relativamente homogêneas utilizando-se de uma tecnologia rígida e com processos de base eletromecânica rigorosamente estabelecidos, estando o espaço para inovação, criatividade e participação dos trabalhadores profundamente restrito.

Para atender a essa configuração o paradigma taylorista-fordista formulou tendências pedagógicas sempre conservadoras e fundadas na separação entre ação e pensamento. Esse modelo pedagógico se articulou em torno de proposições que oscilaram entre a concentração nos conteúdos ou nas atividades práticas. Nesse cenário não se coadunava a preocupação de observar a relação estabelecida entre o aluno e os conhecimentos estudados com o intuito de assegurar a integração entre a teoria e a prática na perspectiva da conquista do domínio intelectual. Assim, os conteúdos tendiam a ser fortemente selecionados e organizados sob uma concepção positivista de ciência, fragmentada e linear perdendo-se a vinculação com as relações sociais e produtivas

Dessa forma, associadas às distintas áreas de conhecimento científico organizaram-se propostas curriculares com conteúdos rigidamente seqüenciados e didaticamente trabalhados por meio de cópias, questionários e aulas expositivas, dado que a habilidade cognitiva a ser desenvolvida estava na memorização e disciplinamento.

Esse modelo mostrava-se bem adequado para a educação de trabalhadores que se ocupavam em executar, sem grande variação, as mesmas tarefas e atribuições exigidas por processos técnicos de base rígida sendo suficiente para tanto alguma escolaridade e muita experiência (KUENZER, 1998). Assim, com base em memorizar e repetir na seqüência adequada os passos exigidos para cada operação estava centrada uma pedagogia voltada à uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, tanto no trabalho quanto na vida social. (KUENZER, 1999)

Esse modelo determinou um perfil de professor cuja habilidade em oratória sobrepunha-se à formação científica centrada nos conteúdos da área específica e na educação. Desse modo era perfeitamente razoável que sua formação fosse em outra área profissional correlata à disciplina a ser ministrada sendo suficiente compreender e bem transmitir o conteúdo escolar que compunha o currículo, assegurar boa disciplina e respeito garantindo o processo de transmissão dos conteúdos.

Ocorre, entretanto, que ao longo das três últimas décadas, o processo intensificado de globalização e

reestruturação produtiva mudou profundamente o modelo de desenvolvimento econômico hegemônico. Essa alteração do cenário trouxe novas demandas de formação aos trabalhadores bem como aos professores, especialmente àqueles vinculados à educação profissional. Ao domínio do conteúdo somaram-se outras exigências associadas ao domínio de metodologias de ensino capazes de viabilizar aos estudantes a utilização de conhecimentos científicos e tecnológicos que os tornassem aptos a intervir no cotidiano da produção gerando, dessa forma, novos conhecimentos.

Nesse panorama a crescente incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais acaba por gerar um quadro de contradição aparente. Uma contradição baseada na combinação entre tarefas que se tornam mais simples, mas assentadas em tecnologias mais sofisticadas, e níveis mais elevados de conhecimento do trabalhador. Esse binômio acabou produzindo uma pressão pela elevação da escolaridade dos trabalhadores. Assim, a relação entre trabalho e educação fundada, no taylorismo-fordismo, sobretudo nas ‘artes de fazer’ (CERTEAU, 2008), na força física, no trabalho manual passa, progressivamente, a ser mediada pelo conhecimento.

A substituição da base eletromecânica pela base microeletrônica trazendo flexibilidade atinge todas as dimensões da vida social e produtiva nos últimos anos e assim as exigências migram para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como capacidade de análise e de síntese, comunicação clara e precisa, trabalhar em grupo, avaliar procedimentos, enfrentar mudanças permanentes, aprender continuamente, etc.

Em lugar de memorizar procedimentos demanda-se a capacidade de colocar em uso o conhecimento científico de diferentes áreas para resolver problemas inesperados implicando, a princípio, num maior domínio de conteúdos e formas intelectuais de elaborar o trabalho, tornando-se exigência básica educação inicial e continuada tendencialmente mais complexas. Exigem-se igualmente novos comportamentos, as práticas individuais são substituídas por procedimentos cada vez mais coletivos e formas de controle devem ser internalizadas pelos trabalhadores (KUENZER, 1999).

Num cenário com tais alterações demanda-se por uma educação dita de “novo tipo” que parece apontar para a expansão de processos pedagógicos sistematizados que significam o alargamento dos processos escolares e, para tanto, um professor de outro perfil seria necessário. Ou seja, sob a lógica do taylorismo-fordismo, com a complexidade relativamente limitada dos processos técnicos, as competências poderiam ser desenvolvidas por meio do próprio exercício do trabalho, mediante observação, repetição e orientações de profissionais mais experientes, de modo que os saberes tácitos eram validados à margem de processos de escolarização formal.

Esse sucinto desenho do panorama nos indica algumas pistas sobre as características esperadas desse professor de novo tipo, quais sejam: capacidade para entender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e seus desdobramentos sobre a dimensão pedagógica das relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas da educação e os interesses que estão em jogo. Isso significa dizer um professor preparado para intervir nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, um professor com formação teórica para compreender esses processos em articulação com a sociedade, sem perder de vista a crítica.

Sob esses aspectos notamos um indicativo, no mínimo curioso, ao analisar a fala do Professor João: o ano de 1990 parece ter sido marcado por uma ação institucional, vivida de forma positiva e estimulante no âmbito individual, quanto ao investimento na formação docente, na formação dita pedagógica. As palavras do Professor João parecem, inclusive, apontar para os efeitos ampliados que essa experiência produziu em seus planos de professor.

Em 1990 eu fiz o curso de licenciatura plena aqui já na Instituição [*refere-se ao fato de que já era professor na Instituição nesse período*], Licenciatura Plena na área de construção civil, com ênfase para materiais de construção uma coisa assim. Uma licenciatura oferecida pela própria Escola com convenio com Cefet de Minas Gerais (...) pra ter recurso didático, então fiz esse

curso e gostei porque isso aliou a parte técnica com a parte pedagógica e talvez isso ai tenha me impulsionado pra gostar mais ainda do quanto gosto da área de ensino.

(Professor João)

Aliar a formação técnica à formação pedagógica é de fato um desafio constante quando tratamos da docência no universo das instituições profissionalizantes. A busca da articulação entre essas duas dimensões, evidenciada em iniciativas institucionais que se multiplicam a partir do final dos anos de 1980, guarda estreita vinculação com as transformações no mundo do trabalho em sua demanda por formação de ‘trabalhadores de novo tipo’. Num mundo do trabalho marcado pela ascensão de um novo paradigma de produção, caracterizado pela utilização de novas tecnologias e formas de organização do processo produtivo, observa-se claramente as alterações no conteúdo e natureza do trabalho. Decorre daí exigências voltadas à qualificação da força de trabalho que não se limitam ao campo técnico (VALLE, 1997).

Mudanças dessa magnitude atingem os professores em geral e, particularmente, aqueles diretamente envolvidos em processos de formação profissional em nível médio. Pensar, diante desse panorama, em docentes detentores de conhecimentos técnicos, mas fragilmente preparados para lidar com as particularidades dos processos de ensino-aprendizagem pode, por si só, ser objeto de preocupação se considerarmos, tão somente, o perfil do jovem profissional de nível técnico que se apresenta ao mercado de trabalho.

Entretanto, tal preocupação se redobra quando passamos a considerar a hipótese dos professores não terem compreendido os nexos entre o que se passa na sala de aula e o que demanda imperativamente o mercado de trabalho desejoso de trabalhadores flexíveis, capazes de trabalhar em grupo, capazes de pensar, de decidir (iniciativa) e não apenas executar tarefas prescritas. Para enfrentar esses desafios, lançados igualmente a professores e jovens estudantes de cursos técnicos, seria o caso de considerarmos que o conjunto dessas transformações requisita também um perfil de professor de novo tipo. Um perfil que implica no enfrentamento da intrincada relação entre

trabalho e educação em tempos de rápidas e intensas alterações não apenas na base material, mas igualmente, no âmbito das relações de produção.

Certamente se trata de um novo perfil bastante amplo, complexo e arrojado que poderia ser sintetizado pelo que há de específico na função docente quanto à *intervenção em processos pedagógicos intencionais e sistematizados* e na capacidade de transformar o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, ativando conteúdos e metodologias adequadas, expressando, em seu fazer educativo, sua vinculação ao grupo social ao qual se compromete (KUENZER, 1998a). A questão central está em demarcar a intencionalidade da ação docente como ação de formação evitando cair no discurso mais amplo, verdadeiro, mas incompleto, sobre o caráter pedagógico de todas as relações sociais e produtivas, o que levaria a supor que todos são professores sendo desnecessária uma formação específica, não havendo assim uma identidade desse profissional.

Outro aspecto importante, sobretudo para os professores da educação profissional, está em considerar o significado da convivência do taylorismo-fordismo com as novas formas de organização e gestão dos processos sociais e produtivos e suas implicações na relação entre homem e conhecimento. Ou seja, ir além da exposição de conteúdos para viabilizar a leitura da realidade, dos saberes tácitos e experiências dos estudantes e potencializar situações de aprendizagem em que os estudantes desenvolvam as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, capacidade de trabalhar em equipe, de se comunicar, de formular sínteses, elaborar a crítica e criar, indo do senso comum à postura científica.

A fala transcrita abaixo indica a preocupação do Professor João em compreender as mutações sofridas no papel que ele mesmo ocupa no processo formativo dos jovens técnicos, bem como sua percepção quanto às exigências continuadas no que se refere à qualificação dos profissionais. Além disso, encontramos a clara indicação da presença dos princípios das competências e habilidades como diretrizes pedagógicas no ensino profissional:

Eu sempre digo olha nenhuma escola vai lhe deixar pronto, nenhuma faculdade, se o camarada se forma em engenharia, medicina, odontólogo, não sai pronto e isso eu pontuo na sala de aula, ele pode sair com maior ou menor potencial, mas vai depender muito, o andamento vai depender muito do empenho, do interesse do aluno e a aprendizagem vai cada vez mais evoluindo com a prática, isso eu sempre deixo claro, porque o professor de hoje não é mais aquele professor de antigamente que chega dá aula e, muitas vezes, ditava o assunto, ou ele copiava num caderninho e colocava no quadro pra copiar, hoje o referencial não é mais esse, o professor hoje ele é um facilitador, então o professor hoje ele deve orientar o aluno, induzir o aluno a procurar a informação e essa concepção que o curso em 2000, quando teve aquela conotação de habilidades e competências que a gente conseguiu formar aqui na escola uma concepção de interdisciplinaridade isso, naquela época, foi muito bem, mas hoje a gente sente que há um desvio. (*Professor João*)

Portanto, nos deteremos brevemente sobre as nuances que têm caracterizado as políticas mais recentes em torno da formação de professores no Brasil para destacar a centralidade que o conceito de competência tem assumido, buscando assim evidenciar que tal como os jovens que buscam inserção socioprofissional estão expostos à força da nova semântica do mercado de trabalho, os professores do Ensino Médio, especialmente aqueles vinculados à educação profissional, também são diretamente atingidos por essas mesmas exigências.

De fato, as reformas recentes no campo educacional têm mantido a vinculação entre educação e interesses do mercado, interesses esses que em momentos não muito distantes foram traduzidos pela definição da tarefa da educação, qual seja: cabe à educação de qualidade a formação de capital humano eficiente para o mercado. Vale dizer que essa vinculação se estabelece por mecanismos que variam nas distintas

conjunturas e, recentemente, são afetados pelas novas exigências do mundo do trabalho e das mudanças sociais e culturais em curso (LOPES, 2002).

A formação de professores também faz parte desse conjunto de reformas que se intensificaram a partir do final dos anos de 1990 sob o argumento fácil de que qualquer avanço na qualidade da educação estaria diretamente vinculado a mudanças nos princípios e ações formativas endereçadas a esses profissionais da educação. Vários documentos foram produzidos⁷ desde então, mas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 o conceito de competências emerge como central na formulação do que se convencionou chamar de “novo” paradigma educacional. Apesar de todas as polêmicas em conceituar competências⁸, nos documentos oficiais para a formação de professores encontramos a seguinte definição: “*capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho*”. (BRASIL, 1999, p. 61).

Seria necessário ao menos nos interrogarmos sobre essa relação direta que o discurso dominante tem estabelecido entre currículo com base na formação por competências e qualidade do trabalho docente (MACEDO, 2000). Até mesmo porque o conceito de competências não pode ser tomado como uma novidade na teoria curricular (seja para professores ou estudantes) que embasou programas brasileiros e americanos nos anos de 1960 e 1970.

Por outro lado, o movimento que parece ter se desenvolvido é um processo de recontextualização do conceito que estreitou a vinculação educação e mercado reforçando uma relação determinista entre o desempenho do professor e o de seus alunos. Uma formação embasada no desenvolvimento de competências aponta em grande medida para dois aspectos: a) uma lógica de profissionalização que permite um controle distinto da aprendizagem e do trabalho docente; b) uma concepção de ensino que tende a minimizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica; uma combinação de elementos que abre forte possibilidade para que a prática acabe ocupando o papel de maior relevância em detrimento de uma for-

mação intelectual e política dos professores (DIAS, 2002; MACEDO, 2000, 2002)

Outro aspecto que não deve ser negligenciado é a forte influência que reformas implementadas em países centrais opera sobre as políticas educacionais em países periféricos como é o caso do Brasil, tendência que se acentua nas últimas décadas.

Nessas reformas, que ganham visibilidade no mundo globalizado, princípios como a avaliação do desempenho, currículo por competências, promoção por mérito e os conceitos de produtividade, eficiência e eficácia se difundem. A esse discurso mais global somam-se especificidades locais que, guardando uma tensão permanente, não poucas vezes, constituem uma *bricolage* de práticas e teorias diversas que são traduzidas e ressignificadas (BALL, 1998, 2001; LOPES, 2002). Trata-se, contudo, de um processo que tende, fortemente, a produzir discursos e ações muitas vezes ambíguos. É exatamente num movimento desse tipo que se procura construir o consenso em relação às ações de governo fundadas na legitimação da idéia de mudança e de qualidade da educação onde se insere a legitimação das reformas.

No caso do Brasil é comum nos pronunciamentos de Ministros da Educação e outras autoridades do Executivo, e mesmo nos *sites* oficiais, o estabelecimento de uma associação entre o fraco desempenho na aprendizagem dos alunos e a formação insuficiente do quadro docente, o que justificaria as alterações decorrentes da nova legislação para a formação de professores brasileiros. Busca-se, assim, o compromisso por parte do professor na implementação da Reforma e, simultaneamente, um mecanismo de controle da ação docente.

Um olhar mais cuidadoso pode nos levar a considerar que o processo de avaliação de competências acaba, em verdade, funcionando como controle da formação de professores à medida que busca-se a redefinição do processo de formação contínua com base na concepção de competência profissional. Em verdade, encontraremos nas teorias curriculares instrumentais as bases para a relação que se estabelece entre competências e controle do trabalho docente, bem como para sua vinculação com a profissionalização dos professores.

Palavras finais

Como indicamos acima, no final da década de 1990 o conceito de competência como balizador da formação docente assume lugar central nos documentos oficiais enquanto “novo” paradigma que contribui para sustentar os argumentos que defendem a necessidade da escola estar em harmonia com as mudanças da sociedade e, portanto, ajustada ao mercado de trabalho. Seja nos Referenciais como nas Diretrizes salienta-se o conjunto das novas tarefas a que a escola deveria responder, dentre as quais esta o imperativo de ressignificar o ensino como caminho para responder aos desafios do mundo contemporâneo. As Diretrizes, inclusive, indicam que essa necessidade de ressignificação vincula-se a potencializar transformações sociais necessárias sem, contudo, indicar quais seriam elas.

Nesse movimento de readequação das políticas de formação docente observa-se também a combinação entre elementos conservadores e de renovação. No campo da renovação poderíamos apontar a busca por uma escola que procura aproximar-se da comunidade e da família indicando o interesse em criar ambientes ao desenvolvimento das novas competências desejáveis para a inserção no mundo atual, a exemplo da capacidade de inserção em contextos diversificados de trabalho e em mudança constante. Como aspecto mais tradicional e conservador está a preocupação em levar a escola a responder aos interesses de mercado, aspecto de que já falamos anteriormente.

Os Referenciais apontam claramente para o desafio em “consolidar um novo perfil profissional muito diferente do convencional” (p.45), um novo “modelo de professor” (iden, *ibid.*) numa leitura que visa vincular, diretamente, o desempenho do professor e do aluno como um dos pilares defendidos na formação docente com base nas competências, uma alusão ao enfoque instrumental de currículos de formação.

A noção de “conhecimento útil” para o exercício da profissão aparece nas Diretrizes (p.39) como referência para o desenvolvimento das competências no sentido de mobilização de conhecimento contextualizado, prático. O aspecto prático assume espaço importante em sua vinculação com o “fazer melhor” como profis-

sional. Note-se que, seguindo esse viés, tende-se a construir uma idéia de que a prática profissional resolverá os problemas em situações concretas, inclusive em situação de ensino-aprendizagem, sem que se considere a complexidade do contexto social.

Por outro lado, o caráter flexível dos currículos de formação de professores se sustenta no argumento da liberdade aos diferentes percursos na formação de cada docente como preconizam os Referenciais para a Formação de Professores. Essa flexibilidade tende a valorizar o caráter individualizante das competências ao promover a modularização do ensino na perspectiva do aprender a aprender. Cabe ao professor desenvolver suas competências

Quanto às críticas relativas à negação da importância das disciplinas na formação docente, os documentos, notadamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, apontam que os saberes disciplinares continuam contemplados no conjunto do conhecimento escolar sendo-lhes atribuídos outras finalidades. Entretanto, é importante lembrar que as relações entre disciplinas e competências são mais complexas do que se quer fazer parecer. As competências não têm conteúdo próprio dado que os conteúdos que elas mobilizam podem variar de acordo com o desempenho que se pretende desenvolver (PACHECO, 2001). Afinal, a formação de competências e habilidades demanda conteúdos de diferentes disciplinas que se articulam conforme as exigências das situações concretas, ou seja, podemos ter competências associadas a disciplinas sem que dependam de um conteúdo disciplinar. De outro modo as competências podem estar vinculadas a várias disciplinas.

Portanto, sob nosso ponto de vista a presença forte das competências no que se refere a aprender a ser professor, tal como se assinala nas Diretrizes, pede ênfase no conhecimento prático destacando que saber-aprender um conceito é muito distinto de saber e aprender um trabalho.

Vale ainda lembrar que as competências ganham o estatuto de objetivo de formação nos Referenciais. Contudo, ao se tratar de avaliação observa-se que as

competências não são metas quantificáveis nem individuais. Mas, quando se trata de uma avaliação da formação por competências do profissional docente, as dificuldades são inúmeras.

Assim, um olhar mais apurado pode nos auxiliar a compreender os limites e os “enjeux” (jogo de forças) que se difundem sob o manto de uma dita ‘nova semântica’, bem como as conexões estreitas entre políticas de formação de professores, especialmente no que se refere à educação profissional, e as exigências do mundo do trabalho.

Hoje eu me preocupo com isso [*refere-se às mudanças no mundo do trabalho*], pois isso mostra que a gente tem que está atualizado, o professor não pode ser mais aquele professor que tinha aquele caderninho amarelado né, aquela aula já padrão, ainda existe esse tipo de coisa (...) então, isso me induz a perceber que tem que está realmente atualizado (...) ele tem que estar em dia pra, pelo menos, acompanhar, pra poder discutir com o aluno, quando você tem um aluno que faz estágio numa determinada empresa muitas vezes ele vê determinadas técnicas que o professor pode não ter conhecimento, então o professor tem que está bem informado (...) se o professor não tomar cuidado ele pode estar a reboque, então isso é evidente em mim, eu concludo que o professor hoje tem que ser bom na informática, tem que fazer cursos, tem que fazer, tem que participar de congressos (...) não pode ficar no caderninho amarelo. (*Professor João*)

Referências

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILLE, P. (org.). *Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BALL, S. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L.H. (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

- BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: fev. 2010.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior*. Brasília, DF: MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.
- BURNIER, S., CRUZ, R. M. R., et al. História de vida de professores: o caso da educação profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.35, mai/ago. 2007.
- DIAS, R. E. *Competências: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil*. 2002. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.
- ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-133.
- KUENZER, A. Z. A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. *Educação & Sociedade*, n° 63, ano XIX, ago. 1998a.
- KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C. *Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998, pp. 33-58.
- KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, ano XX, n° 68, p. 163-183, Dez. 1999.
- JLOPES, A.C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 389-404, 2002.
- MACEDO, E. Currículo e competência. In: LOPES A.; MACEDO, E. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 115-143.
- MACEDO, E. Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? *Teias*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 7-19, jun. 2000.
- NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1991.
- SARMENTO, M. J. Profissionalidade. In: ALVES, J. M. (coord.). *Professor, stress e indisciplina. Dossiê Rumos*, Porto, n. 5, p. 73-75, dez. 1998.
- PACHECO, J. A. Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos da reforma. In: Reunião Anual da ANPED, 24., Caxambu, 2001. *Anais...* Caxambu, 2001. CD-ROM.
- PARO, V. A natureza do trabalho pedagógico. In: *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, p. 29-37, 2004.
- ROPÉ, F.; TANGUY, L. *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.
- SIMÃO, M. F. de L. *Entre o pensado e o construído: um estudo sobre o Curso de Formação de Docentes do CEFET-MG*. 2004. Dissertação (mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- TARDIF, M; LESSARD, C. A escola como organização do trabalho docente. In: *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

Sobre a autora:

Ana Maria Freitas Teixeira: Socióloga. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris 8. Professora Adjunta da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora do quadro permanente do Núcleo de Pós-Graduação em Educação (NPGED) e do Núcleo de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (NPGECIMA). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade. E-mail: anabrteixeira@hotmail.com

¹ Ver: Harvey, 1992; Antunes, 1995.

² A esse respeito ver: Anderson, 1995.

³ Projeto desenvolvido sob nossa coordenação com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – MCT/CNPQ.

⁴ Trata-se de instituição pública federal de ensino profissional localizada no Estado de Sergipe que evitaremos identificar diretamente a fim de manter o anonimato do depoente.

⁵ A entrevista foi realizada em novembro de 2009.

⁶ Sobre esse aspecto indicamos Tardif e Lessard (2005).

⁷ Referenciais para a Formação de Professores - RFP (Brasil, MEC/SEF, 1999), o Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior - PECNS (Brasil, MEC, 2000) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - DCN (Brasil, MEC/CNE, 2001).

⁸ Sobre essa questão ver Isambert-Jamati (1997), Ropé & Tanguy (1997).

O NÃO-RETORNO DE ESTUDANTES ESTRANGEIROS NA FRANÇA¹

Saeed Paivandi

Resumo:

A pesquisa realizada em 2005 junto a 1715 estudantes estrangeiros na França configurou-se como o momento de fazer uma releitura sobre a questão do retorno desses estudantes a seus países de origem, após a realização de seus estudos, bem como do conceito de “fuga dos cérebros”. A pesquisa focou os projetos iniciais, as motivações, os percursos, as vivências e os projetos de futuro dos estudantes estrangeiros. As respostas obtidas acerca desses aspectos permitiram elaborar uma tipologia segundo as variáveis mais relevantes da investigação. Elas permitiram, também, identificar o contraste entre as estratégias desenvolvidas por esses estudantes antes e durante sua viagem de estudos na França. Por exemplo, os resultados mostram que a maioria dos estudantes vive uma situação de transição: 36% não havia decidido sobre o projeto de futuro, 29% pensa em retornar ao país de origem, 25% diz preferir ficar na França e um pouco menos de 10% indica o desejo de deslocamento para outro país. Apesar das diferenças, todas as regiões estudadas são afetadas por essas estratégias. Colocando em evidência a questão da perspectiva profissional, os projetos de futuro podem ser bem distintos dos projetos iniciais e podem ser distintos, também, conforme o gênero, a idade e o país de origem. A partir de 1998 a França vive um aumento no número de estudantes estrangeiros nas instituições de ensino superior. O país procura, desde então, definir dispositivos para melhor “selecionar” seus estudantes estrangeiros colocando em funcionamento um conjunto de medidas reguladoras. Diante disso, o artigo pretende contribuir com o debate sobre os sentidos da mobilidade internacional dos estudantes e a questão do não-retorno em um contexto marcado pela implementação de novos dispositivos para melhor selecionar e acolher o público estrangeiro no ensino superior francês.

Palavras-chave: França, ensino superior, estudantes estrangeiros, fuga de cérebros.

THE NON-RETURNING OF FOREIGN STUDENTS. THE CASE OF FRANCE

Abstract:

The survey conducted in 2005 among the 1715 foreign students in France is the opportunity to re-examine the question of their return to their home countries after graduation and the concept of “brain drain”. The research focuses on international students initial motivations, their learning trajectory, experiences as foreign student and future plans. The answers given by students to these subjects allow to make several typologies according to the most discriminating variables of the investigation. We can recognize some contrasting strategies developed by students before coming and during their studies in France. For example, survey results show that the majority of students are going through a transitional situation: 36% have not yet decided about their future project, 29% believe return home, a quarter expressed a preference to stay in France, and just under 10% go to another country. Despite differences, all geographical areas are affected by these strategies. According to the professional perspective, future plans can be very different depending on the initial plan and evolution of their trajectory. It may also be different according to gender, age and country of origin.

France has a strong growth of its foreign students in higher education since 1998. The country has been trying to better “target” and “select” the foreign students by implementing a new policy. This contribution wants to participate in debates about the meaning of the international mobility of students and the issue of no return.

Key-words: French, higher education, foreign students, brain drain.

Introdução

Existe uma relação entre realização de estudos no estrangeiro e o movimento de fuga de cérebros em nível internacional? Essa questão do retorno dos estudantes estrangeiros aos seus países de origem ganha, atualmente, um caráter particular na França e em todo o mundo. O governo francês procura integrar o acolhimento oferecido aos estudantes estrangeiros à política de “imigração escolhida”. Esse discurso em relação aos estudantes estrangeiros é efetivamente novo, mas a reflexão sobre esse assunto é bastante antiga. Em verdade, desde os anos de 1960, o fenômeno de fuga dos cérebros estimulou a produção de muitas pesquisas em todo o mundo. A pesquisa desenvolvida na França tem se interessado essencialmente, a partir dos anos de 1980, por essa questão do retorno dos estudantes estrangeiros a seus países de origem e pela amplitude do fenômeno de fuga de cérebros em território francês.

A França, que se encontra, em escala mundial, entre os 4 primeiros destinos escolhidos por estudantes estrangeiros², experimentou uma alteração importante desse panorama a partir de 1990: uma diminuição dessa população no início dos anos 1990, seguida, a partir de 1997, de um aumento contínuo que se acentuou a partir de 1999. De 1999 a 2008, a presença de estudantes estrangeiros no ensino superior francês cresceu em 60%³. Em 2008-2009, mais de 11% dos estudantes inscritos (266.000 estudantes) nos diferentes estabelecimentos de ensino superior (14% nas universidades) eram estrangeiros, contra apenas 7% em 1988.

Esse artigo procura, portanto, examinar a questão do retorno dos estudantes estrangeiros apoiando-se nos resultados de pesquisa desenvolvida pelo OVE⁴ nacional, realizada em 2005, sobre uma amostra representativa de 1715 estudantes estrangeiros na França. O interesse dessa investigação repousa essencialmente sobre seu caráter transversal (disciplinas e níveis de estudo) e a amplitude de sua amostra (origem geográfica dos estudantes)

Os estudos no estrangeiro e a fuga de cérebros

A tese da « fuga dos cérebros » (« êxodo das competências » ou « êxodo dos cérebros »), desenvolvida a partir dos anos de 1960 tentava explicar e analisar o fluxo migratório das pessoas qualificadas através do mundo considerando o aporte da teoria do capital humano. As leituras das publicações sobre o fenômeno no período 1960-1980 permite identificar duas teses recorrentes: a primeira refere-se a ligação direta entre os estudos no estrangeiro e o desenvolvimento da fuga dos cérebros. É efetivamente durante esse período que certos países passam a observar que uma parte dos estudantes expatriados não retornava a seus países de origem ao final dos estudos. Os estudos no estrangeiro tornam-se, de fato, um dos canais migratórios através do mundo. Um estudo recente desenha um balanço global desde 1960: a mobilidade estudantil é um fluxo potencial de trabalhadores qualificados, seja durante o tempo dos estudos, seja sob a forma de recrutamento posterior; os fluxos de estudantes representam uma forma de migração dos trabalhadores qualificados assim como um precursor de migrações posteriores (OCDE, 2002).

A segunda tese se interessa pelo fenômeno da fuga de cérebros enquanto um movimento unidirecional. O “*brain drain*”⁵ torna-se uma descrição dos fluxos unilaterais da “periferia” em direção ao “centro” (MEYER; CHARUM, 1995). Dito de outra maneira, os estudantes estrangeiros originários do Sul teriam maior probabilidade de se estabelecer definitivamente no país que os acolhe que aqueles originários de países avançados. A UNESCO constatou essa situação desde o início dos anos 1960: “acreditamos, geralmente, que nesse quadro, os países subdesenvolvidos, aos quais fazem uma falta cruel os quadros necessários para seu desenvolvimento, receberiam uma assistência técnica dos países ricos. Na realidade, a situação se apresenta no sentido contrário. As estatísticas provam que são os países subdesenvolvidos que, a cada ano, fornecem médicos, engenheiros, professores, aos países industrializados” (NARAGHI, 1965). Essa tese é examinada e aprovada por múltiplas pesquisas: Meyer e Hernandez (2004) se referem a diferentes dados para qualificar os estudos no es-

trangeiro como “a via real de expatriação” à medida que a maioria dos imigrados altamente qualificados permanece no país que os acolheram como estudantes. Os autores estimam que essa é a situação de dois terços entre os estudantes estrangeiros, apesar das diferenças segundo os países de origem. Desde os anos de 1960, uma polemica se desenvolve a propósito das estratégias desenvolvidas pelos países do Norte. Retornando ou não a seus países de origem, a vinda dos estudantes ao estrangeiro é percebida como um investimento rentável para os países que os acolhem. Convocamos para o debate as estratégias de influencia econômica e política, cultural, ou financeira para explicar o acolhimento dos estudantes estrangeiros nos países do Norte. Nessa perspectiva, desde que ocorra o retorno, os estudantes poderiam tornar-se um contato muito interessante entre seus países de origem e a economia do país de acolhimento. Se, pelo contrário, o estudante não retorna, evoca-se o paradigma da fuga dos cérebros que repousa essencialmente sobre a vontade cínica de captação das elites e da massa cinzenta do Sul em proveito dos países desenvolvidos.

As pesquisas se multiplicam para melhor discernir a amplitude do não-retorno, seus mecanismos e seu impacto real. Aqueles que se interessam pelas razões do não-retorno (ou retorno) dos estudantes estrangeiros identificam dois tipos de fatores “explicativos”: os fatores de atração (*pull factors*) que influenciam na decisão dos estudantes antes e durante a realização dos estudos (salário, condições de vida ou de trabalho) e uma segunda categoria de fatores, os fatores “centrífgos” (*push factors*) tais como a dificuldade de reinserção no país de origem, o papel da família ou das situações particulares (guerra, crise política ou econômica) que motivam as decisões do não-retorno (LEE, 1967; BHAGWATI, 1976; NELSON, 1979; GLASER, 1973 e 1978; OH, 1977; RAO, 1979; GOSSMAN (et all.), 1968)

O modelo teórico econômico (custos e benefícios) adotado pela maior parte das pesquisas desenvolvidas nesse período parece ter sido influenciado pelo contexto americano. O estudante estrangeiro vinculado a um sistema universitário pago é considerado como um ator dotado de uma racionalidade que lhe permite avaliar, a cada momento importante de seu

percurso universitário, os custos e as vantagens em dar continuidade aos estudos, considerado como um investimento pessoal. Uma das visões mais presentes da fuga de cérebros está fundada sobre uma perspectiva macroeconômica que procura estabelecer uma similitude entre os fluxos internacionais de bens e de serviços e a mobilidade das fontes intelectuais. Agarwal e Winkler (1985b) pensam que a decisão relativa a imigração é tomada uma vez que o custo deste ato permanece inferior ao benefício esperado.

Segundo Salomon (1991), o talento iria onde ele é mais bem remunerado ou “reconhecido”. Glaser (1978) mostra que o salário, a qualidade do emprego, e a oportunidade de trabalho, influenciam na decisão e inversamente, os amigos e a família, o sentimento de patriotismo encoraja ao retorno. Kao e Lee encontraram dois tipos de satisfação na origem do não-retorno: um em relação ao nível de remuneração, outro relativo ao modo de vida americano.

Agarwal e Winkler (1985a) tentaram, igualmente, durante os anos de 1970 e 1980 traduzir em números esse fenômeno e examinar, ao mesmo tempo, o papel desempenhado pelas medidas adotadas para favorecer a instalação dos estudantes estrangeiros nos Estados Unidos. Os autores evocam a imigração “indireta” para os Estados Unidos praticada pelos estudantes estrangeiros que conseguem modificar seu estatuto inicial: em lugar de possuidor de uma visto de estudante, eles tornam-se residentes. Os autores estabelecem um balanço numérico e detalhado para o período de 1965-1985. Este inventário é significativo: uma parte dos estudantes estrangeiros, variável segundo o país de origem, prefere se instalar nos Estados Unidos e o peso desse percentual permanece marginal exceto se o compararmos aos migrantes diplomados.

Por outro lado, Agarwal e Winkler (1984) observam que os estudos sobre a imigração profissional ignoram, freqüentemente, o quadro legal como um fator de influência. Eles demonstram que a imigração indireta aumenta e que a taxa de crescimento é próxima daquela referente aos estudantes estrangeiros. Segundo essa pesquisa, a política americana em matéria de imigração tem um impacto inegável sobre a mudança de estatuto dos estudantes, e isso varia segundo o país de origem.

A mudança do contexto

O discurso sobre os estudantes estrangeiros em relação ao êxodo dos cérebros experimentou uma evolução notável a partir dos anos de 1980. Num contexto marcado pela aceleração do processo de mundialização e pela intensificação dos fluxos migratórios, o paradigma da fuga dos cérebros é progressivamente percebido como inadequado para explicar todas as dimensões desse fenômeno e sua complexidade. Os pesquisadores tendem a indicar que a migração dos cérebros não representa, sempre e irremediavelmente, uma perda para os países de origem. (GAILLARD E GAILLARD, 2002; LOWELL E FINDLAY, 2003; NEDELCO, 2004; DAVID, 1998; MEYER E CHARUM, 1985; MEYER et. all., 1997; ZAHO, 2000; ENNAFAA E PAIVANDI, 2008). A utilização de novos termos como *brain gain* (ganho de cérebros), *transit brain drain* (trânsito de fuga de cérebros) ou *delayed return* (retorno adiado) ou *brain mobility* (mobilidade de cérebros) testemunha essa mudança contextual.

A emergência desse novo discurso sobre o fenômeno do não-retorno dos estudantes estrangeiros ou sobre o êxodo dos cérebros coincide com várias mudanças ligadas ao contexto econômico, tecnológico e educativo no plano internacional. As mutações tecnológicas recolocam em questão as noções de distância e de fronteira e produzem comportamentos e estratégias de mobilidade muito variadas, em particular dentre os mais jovens (NEDELCO, 2004, p. 10). Segundo o autor, funciona um verdadeiro mercado internacional das competências em certos setores especializados da economia internacional. Nesse contexto, os países que são confrontados a penúria de mão-de-obra altamente qualificada nesses setores são cada vez mais incitados a se alinhar a uma política migratória seletiva como aquela colocada em funcionamento pelos Estados Unidos ou o Canadá, considerados como o epicentro do êxodo das competências. A política migratória americana é considerada como um dos elementos-chaves de sua expansão econômica, pois ela permite o crescimento e renovação do potencial em recursos humanos altamente qualificados em ciência e tecnologia (GAILLARD, GAILLARD, 2002). O relatório do Observatório de migrações da OCDE

(2006) indica que as migrações tradicionais de trabalho são cada vez mais limitadas em favor da admissão temporária de trabalhadores qualificados. Segundo relatório, a mobilidade estudantil permanece uma via importante das tendências migratórias.

Um dos aspectos frequentemente evocados quando se trata da evolução da população estudantil nos países do Norte é a desvinculação crescente em relação aos estudos científicos e a falta de candidatos para essas carreiras, isso inclui, inclusive, a pós-graduação. É assim que a mobilidade internacional dos estudantes ganha uma dimensão importante no desenvolvimento do ensino superior e torna-se um elemento maior na competição internacional, tanto sobre o plano econômico, quanto sobre o plano científico e cultural. Essas mudanças engendraram uma situação inédita caracterizada por uma competição internacional aberta para atrair os melhores estudantes e pesquisadores. Os países que são considerados como países de acolhimento podem tornar-se, ao mesmo tempo, os países de partida dos jovens pesquisadores. Destaca-se, por exemplo, a partida dos estudantes avançados do Canadá ou da Europa em direção aos Estados Unidos (CERVANTES, GUELLEC, 2002)⁶. A internacionalização crescente do ensino superior deve ser igualmente compreendida dentro dessa perspectiva.

Por outro lado, certos países exportadores de cérebros parecem tomar consciência dos desdobramentos e da complexidade das migrações durante essas últimas décadas. É, sobretudo, o caso dos países emergentes considerados anteriormente como “perdedores” na disputa mundial por talentos, que se organizam para colocar em funcionamento dispositivos para reduzir a partida desses talentos ou para favorecer sua reintegração. Esta estratégia colocada em funcionamento pelos grandes “exportadores” de estudantes em direção aos países do Norte, como a Índia, China, Coreia do Sul, certos países da América do Sul ou da África do Sul, é facilitada pela constituição de uma rede de cientistas expatriados que se mobiliza e institucionaliza as transferências tecnológicas em direção aos seus países de origem. Uma nova visão da diáspora fundada sobre certo tipo de “transnacionalismo” emerge. Segundo Meyer e Charum (1995), a fuga dos cérebros alimenta redes

que reagrupam, sobre bases nacionais e regionais, expatriados originários de países em desenvolvimento. Esses contribuem à distância para a construção de um meio científico em seus países de origem acolhendo, por exemplo, os estudantes ou colegas, fazendo circular as informações graças às tecnologias de informação e comunicação (TIC), etc. Referindo-se a essa análise, os autores consideram que o modelo do *brain drain* está desgastado. O êxodo dos cérebros é relativizado colocando na balança os efeitos negativos ou o impacto benéfico do fenômeno.

Esse novo contexto migratório parece influenciar o comportamento dos estudantes estrangeiros que são confrontados à questão do retorno. A expansão da liberdade de circulação torna o retorno possível a todo o momento, a partida de estudantes e diplomados não ocorre em sentido único e eles guardam laços reais ou simbólicos. Nedelcu (2004) trata de um fenômeno emergente da «globalização» que se manifesta pela capacidade dos migrantes se posicionarem enquanto mediadores sociais e culturais em diferentes localidades, simultaneamente, graças a multiplicidade de pertencimentos, legitimidades, e do potencial crescente no estabelecimento de redes. Tudo tende a mostrar que com a mudança de contexto, o *brain gain* reenvia a uma leitura crítica do êxodo dos cérebros Sul-Norte nos domínios das migrações científicas (MICHAELIS, 1990; GAILLARD, GAILLARD, 1999). Essa noção exprime a possibilidade de repatriamento de competências para favorecer o desenvolvimento nacional. É nessa perspectiva que a população qualificada expatriada pode ser considerada como uma vantagem potencial mais do que unicamente uma perda definitiva.

Entretanto, uma abordagem crítica das diferentes teorias que tratam, de múltiplas formas, da mobilidade internacional dos estudantes e pesquisadores convida a prudência. O processo que permite transformar o êxodo dos cérebros em movimento de migração, de mobilidade ou de circulação não se estabelece de forma autônoma. A emigração de “cérebros” ou sua circulação são largamente condicionadas pela capacidade de cada país recuperar os talentos que são formados no exterior. Não se pode esquecer que o não-retorno dos estudantes estrangeiros é igualmen-

te motivado pelo papel negativo das situações socioeconômicas, educativas, tecnológicas ou políticas de seus países de origem.

Pesquisa sobre os estudantes estrangeiros na França

A pesquisa do OVE sobre os estudantes estrangeiros na França foi realizada em 2005 junto a uma amostra representativa constituída a partir das fichas de inscrição dos estudantes estrangeiros. Foram considerados aqueles estudantes que estavam na França por um período determinado para realizar estudos, sendo excluídos dessa amostra aqueles estudantes estrangeiros cadastrados como residentes. Participaram da pesquisa dez universidades de Paris e região parisiense (Paris 1, 3, 5, 6, 8 e 12) e outras quatro localizadas no interior da França (Nantes, Strasbourg1, Lyon 2 e Nice). Essas universidades foram selecionadas, no conjunto das universidades francesas, segundo três critérios: origem geográfica, nível e área de estudos dos estudantes estrangeiros em 2004-2005. Assim, uma amostra de 1715 estudantes, definida segundo esses três critérios, respondeu a um questionário estruturado em mais de cem questões aplicadas diretamente por uma equipe de investigadores. A pesquisa focou, essencialmente, as condições de vida e de estudo dos estudantes estrangeiros, assim como seus percursos universitários e seus projetos. A tabulação dos dados, bem como uma série de quarenta entrevistas (realizadas após a aplicação dos questionários) permitiu desenhar um quadro sobre o que os estudantes pensam em fazer ao término dos estudos.

Em termos de nível de estudos, 22% estava inscritos nos dois primeiros anos de cursos universitários, 19,5% no terceiro ano, 24% no Mestrado e 15,5 no Doutorado. Um terço dos estudantes estava matriculado num curso da área “científica ou técnica”; pouco menos de um quinto encontrava-se vinculado a cursos em “ciências sociais e humanas”, 24% estavam inscritos em cursos “jurídicos e econômicos” e 16,5% em “letras, artes e línguas”. Os resultados da pesquisa nos permitem melhor identificar as características mais importantes dos estudantes estrangeiros inscritos nas universidades francesas a partir de quatro eixos maiores:

Para 81% desses estudantes a França se constituiu como a primeira escolha e 19% teriam preferido estudar em outro país. A maior expectativa dos estudantes é receber uma formação de qualidade (72%), seguida pelas respostas que indicam o desejo de “conhecer outro país e ter uma experiência no estrangeiro” (44%) e a perspectiva de “fazer pesquisa” (32%). Essas expectativas são coerentes com as tendências observadas no âmbito das motivações. Duas grandes tendências se delineiam: a primeira ligada a uma lógica de formação e de pesquisa, a segunda relacionada a uma experiência cultural e de descobertas.

A maioria dos estudantes estrangeiros que participou da pesquisa já tinha obtido um primeiro diploma de nível superior em seu país de origem e a viagem à França objetivava complementar os estudos. Aproximadamente um quarto dos estudantes havia começado seus estudos universitários na França e um décimo havia reorientado seus estudos para alterar a área de estudos já iniciada no país de origem.

Enfim, a maioria dos estudantes estrangeiros vem para a França no quadro de uma iniciativa individual sem o benefício de uma ajuda financeira institucional que lhe permita financiar inteiramente os estudos. Portanto, três fontes financeiras são importantes: a família, a atividade remunerada e as diferentes formas de subvenção advindas de recursos públicos. Cerca dois terços dos estudantes devem trabalhar regularmente (40%) ou ocasionalmente (20%) para financiar seus estudos, e cerca de metade dos estudantes recebe ajuda da família.

O projeto de futuro dos estudantes estrangeiros

Quanto ao projeto de futuro, a pesquisa contemplou uma série de questões relativas ao que o estudante pretendia fazer ao concluir os estudos, com a finalidade de melhor conhecer e compreender os elementos que estão em jogo quando se trata do retorno. Na questão “O que você pensa em fazer ao concluir seus estudos?”, 36% respondeu que ainda não sabe, outros 36% não pensa em voltar ao país de origem (25,5% pensam em ficar na França e 9,5% deseja se deslocar para outro país). Enfim, somente 29% vis-

lumbra o retorno ao país de origem. Dois resultados são surpreendentes: de um lado, a baixa taxa de previsão de retorno e, de outro, uma elevada proporção de estudantes indecisos. Esses dados mostram que os estudantes estrangeiros atravessam momentos de incertezas que pesam fortemente sobre seus projetos.

Quadro 1: Projeto de futuro dos estudantes segundo região de origem (%)

	Retornar ao país de origem	Permanecer na França	Ir para outro país	Ainda não sabe	Total
Magrebe	20	37	07	36	100 %
África Subsaariana	30	18	10	41	100 %
União Européia	34	22	12	32	100 %
Outros países da Europa	23	26	11	40	100 %
Oriente Médio	34	12	11	42	100 %
Leste de Ásia	45	17	06	32	100 %
Américas	20	24	08	29	100 %
Total	29	25	09	36	100 %

Um primeiro exame dos projetos de futuro após a conclusão dos estudos segundo as regiões de origem dos estudantes já revela diferenças significativas: “retornar ao país” é um projeto mais freqüente entre os estudantes originários das regiões do Leste da Ásia, das Américas, do Oriente Médio e da União Européia. Ficar na França é mais freqüente entre os Magrebinos, 37% dentre eles pensa em permanecer na França. Quanto aos indecisos, eles são mais numerosos entre os estudantes do Oriente Médio, dos outros países europeus e da África subsaariana. Esses resultados são, igualmente, surpreendentes à medida que nenhuma das tendências observada caracteriza uma das regiões. Esperava-se ver os estudantes do Sul exprimindo seu desejo de permanecer na França e os estudantes do Norte prontos a voltar pra casa. As tendências estão longe de ser tão claras e divergentes. A internacionalização da universidade tem um corolário ao nível do mercado de trabalho que contribui para o desenvolvimento de uma mobilidade crescente dos estudantes dos países do Norte entre os países desse hemisfério e dos países do Sul em direção aos países do Norte.

Quando se trata dos projetos de futuro os dados da pesquisa mostram que os estudantes não se diferenciam, de modo marcante, quando consideradas as variáveis de sexo, idade e nível de estudos dos pais.

As respostas obtidas sobre a possibilidade de encontrar um trabalho depois dos estudos parecem seguir na direção dessa hipótese sem, contudo, constituir uma única explicação (Cf. quadro 2). Encontrar facilmente um trabalho em seu próprio país depois dos estudos é uma idéia compartilhada por menos de um terço dos estudantes (31%), a maioria pensa que isso será mais ou menos fácil (54%) e 15% pensa que será difícil. No geral, eles antecipam um futuro profissional relativamente limitado e a representação que eles têm quanto a esse futuro reforça as incertezas que reinam no espírito dos estudantes estrangeiros. Com os estudos feitos na França o sentimento sobre as possibilidades de encontrar trabalho no país de origem aparece, também, bastante contrastado quando comparado ao perfil médio: os mais “otimistas” são os estudantes inscritos nas áreas científicas e técnicas, e os mais “pessimistas” são os inscritos nas áreas de ciências humanas e sociais; entre esses dois grupos, aqueles que têm “dúvidas” são os estudantes de letras, artes, línguas, ciências econômicas e direito.

A perspectiva de integrar, facilmente ou dificilmente, o mercado de trabalho em seu país de origem está estatisticamente ligada às decisões a serem tomadas ao término dos estudos: 36% daqueles que consideram ser possível encontrar ‘facilmente’ um trabalho no país de origem pensa em retornar contra apenas 18% que pensa o contrário. Essas proporções se invertem desde que se trate de pensar em ‘ficar na França’: 22% dos que pensam em encontrar ‘facilmente’ um emprego em seu país, ao término dos estudos, pretendem ficar na França, contra 39% dos estudantes que vêm a perspectiva profissional como ‘difícil’ em seu país de origem. Entretanto, como podemos constatar através dos dados, o emprego não se constitui como o único fator de ponderação dos estudantes entrevistados quando se coloca a questão do retorno, sobretudo para os indecisos. Vejamos o quadro a seguir:

QUADRO 2: Projeto de futuro dos estudantes estrangeiros segundo a possibilidade de encontrar um trabalho no país de origem (%)

	Retornar ao país de origem	Permanecer na França	Ir para outro país	Ainda não sabe	Total	Efetivos
Facilmente	36	22	8	34	100	505
Mais ou menos facilmente	29	23	9	38	100	884
Difícilmente	18	39	11	32	100	248
Perfil médio	30	25	9	36	100	1637

Khi2=44,2, p=0,001 (muito significativo), excluídos os não respondido, 78

A pesquisa incluía, igualmente, questões que interrogavam os estudantes sobre a intenção de permanecer na França e quais seriam as razões dessa decisão. Dentre os 408 estudantes desejosos de permanecer na França as razões profissionais aparecem em primeiro lugar (52%), em seguida estão as motivações familiares (32%) e, por fim as razões políticas, culturais e sociais que são evocadas por 16% dos estudantes. Esses dados mostram que excluindo as razões familiares, é, sobretudo, a situação profissional que pode influenciar a decisão relativa ao retorno ou ao não-retorno ao país de origem.

Conclusão

A pesquisa de 2005 do OVE contribui para renovar as interrogações sobre o sentido da mobilidade internacional dos estudantes e seu retorno ao país de origem. Em seu conjunto os dados tendem a confirmar uma grande diversidade de comportamentos e a presença notável de um sentimento de incerteza quanto ao projeto de futuro dos estudantes estrangeiros. Essa incerteza atravessa todas as regiões sem que as razões sejam forçosamente as mesmas. Assim, as respostas relativas às razões do não-retorno mostram que o projeto de futuro dos estudantes não se inscreve unicamente numa lógica de mercado. O não-retorno não tem apenas uma perspectiva econômica ou mecanicista. Os estudantes que, através das trajetórias e dos projetos, vivem situações bastante complexas, devem, freqüentemente, adaptar-se para atingir seus objetivos ou ajustá-los. Ao mesmo tempo suas respostas hesitantes resultam das incertezas inerentes a uma viagem educativa que é, de fato, uma migração temporária. O estudante parece se encontrar

diante de perspectivas que não são seguras: a dúvida está em toda parte, na França e no país de origem e mesmo em outros lugares. O retorno provoca temores, mas ficar no país em que estuda também.

A pesquisa permitiu identificar vários tipos de estudantes estrangeiros que coexistem em meio a uma população muito heterogênea. Esses tipos se constroem através das lógicas subjacentes às estratégias colocadas em funcionamento, pelos estudantes estrangeiros, no que diz respeito ao futuro. As lógicas identificadas parecem interagir e se combinar dentro de um processo reflexivo.

Contudo, observamos uma lógica profissional que é inerente a todo percurso de estudo ou formação. O projeto de se deslocar para um país estrangeiro se organiza, freqüentemente, com o objetivo de adquirir o máximo de conhecimento ou um diploma mais elevado e melhor valorizado. Trata-se de buscar todas as chances para conquistar uma inserção profissional. A emigração que é motivada pela busca de uma boa formação se prolonga, para muitos que se diplomam no estrangeiro, na procura de um emprego fora do país de origem. Os diplomados procuram se favorecer desse novo espaço profissional e “internacionalizado”. O mercado de trabalho dos países desenvolvidos suscita e encoraja alguns não-retornos considerando as demandas locais. Assim, a motivação profissional para ficar na França não parece se explicar unicamente pela ausência de perspectivas no país de origem, mas também por que no país de origem ou no país de acolhimento já se encontrou melhores condições de trabalho para desenvolver um projeto científico ou técnico. Essa motivação profissional tem, às vezes, uma característica “provisória” quando se trata de adquirir uma primeira experiência profissional na Europa ao tempo que se espera pelo retorno. Certos estudantes, na maneira como pensam seu futuro, colocam como prioridade um projeto de emprego na França para adiar, assim, seu retorno.

A segunda lógica é migratória e a estratégia de instalação no país de acolhimento é concedida desde a partida (por vezes mesmo antes dele). A rede de parentes e de amigos estende a dispersão familiar e facilita a instalação em outro país. Ao mesmo tempo, uma comunidade fortemente implantada gera uma

dinâmica migratória e os estudos no estrangeiro servem de etapa intermediária. O espaço migratório se organiza freqüentemente a partir de laços múltiplos que religam migrantes e futuros migrantes. O fato de um número não desprezível de estudantes estrangeiros mencionarem aspectos relacionados ao pertencimento familiar, indica que a França se constitui numa escolha “natural” para eles.

Observamos, também, outra lógica ligada à dinâmica integradora que se encontra vinculada a dimensões afetivas, sociais e culturais que podem contribuir para uma instalação não prevista. O estudante estrangeiro vive uma verdadeira socialização “secundária” *desafiando o mundo exterior e bifurcando* para outras direções, um processo de acumulação permanente em que explora novos laços sociais e desenvolve modos de aproximação a alteridade. Os estudantes estrangeiros trabalham, estudam, fazem pesquisas, participam de atividades culturais, vivem afetivamente e consomem. Nessa perspectiva, a viagem educativa pode ensejar transformações em suas identidades culturais, bem como interferir na evolução de suas “perspectivas”. Essa lógica coloca em evidência o caráter interativo e transformador da viagem de estudos, o futuro não está dado, ele é construído ao longo do caminho. Uma boa convivência, um encontro amoroso, melhores condições de vida podem dar origem a um projeto de instalação provisória ou definitiva no país de acolhimento.

Enfim, existe uma lógica existencial entre os estudantes, freqüentemente entre as mulheres originárias de países onde elas se sentem menos livres. Permanecer na França faz parte dessa reconstrução intelectual e dessa “felicidade íntima” proporcionada pela viagem educativa, pela experiência de liberdade ou pelo desenvolvimento cultural. Alguns estudantes sacrificam sua carreira profissional para obter uma situação de vida conveniente ou para fugir da humilhação.

Essas quatro lógicas não se produzidas mediante a atração mecânica que se origina de um “centro” ou utilizando unicamente um cálculo racional. Elas também não obedecem a uma linearidade perfeita ou a sobredeterminação de uma dinâmica do mercado. Viajar para o estrangeiro coloca o estudante em uma

situação de transição: as transformações identitárias vividas podem recolocar em questão, as vezes de forma radical, os projetos iniciais e as representações. A satisfação que os estudos proporcionam ou o sucesso universitário não explicam por si só o projeto de retorno dos estudantes: apesar das intermináveis reclamações sobre as condições de estudo ou de vida (alojamento, financiamento dos estudos, exigências administrativas excessivas), a grande maioria dos estudantes que participou da pesquisa está satisfeita com a vida na França e não tem a intenção de voltar ao país de origem. A mobilidade torna-se um *modus vivendi* (NEDELCOU, p. 12). A população estrangeira das universidades representa realidades múltiplas e, às vezes, contraditórias: os “artesões dos mundos vividos desprovidos de distâncias” (BECK, 2001), os « nômades » do saber (MEYER, 2001), os « pássaros migrantes » (MURPHY- LEJEUNE, 1998), os sem rumo ou os sem direção que buscam um sentido ou um porto para ancorar.

A pesquisa permite revelar a existência de uma verdadeira imigração mediante a realização de estudos no estrangeiro. No entanto, esse movimento recobre múltiplas facetas. Não podemos considerar sistematicamente e unicamente como um êxodo dos cérebros. Um percentual dos estudantes que tentam permanecer no país de acolhimento compõe parte desses “cérebros”. Mas, não podemos esquecer que o não-retorno abrange estudantes com níveis e competências muito variados e nem sempre em sintonia com o mercado de trabalho do país de acolhimento. Cabe, portanto nos perguntar: não estaríamos tratando de uma mobilidade que teria se tornado mais ou menos normal no âmbito de um espaço aberto e mundializado?

Referências:

- AGARWAL, V. B.; WINKLER, D. R. United States Immigration Policy and Indirect Immigration of Professionals. *Economics of Education Review*, 4, nº1, pp. 1-16. (1985a).
- AGARWAL, V. B.; WINKLER, D. R. Migration of Foreign Students to the United States. *Journal of Higher Education*, nº 56, pp. 509-522, 1985b.
- AGARWAL, V. B.; WINKLER, D. R. Migration of Professional Manpower to the United States. *Southern Economic Journal*, Vol. 50, nº 3, pp. 814-830, 1984.
- ATBACH P, G. Les étudiants étrangers, un dilemme ? *Bulletin du Bureau International de l'éducation*, Paris : UNESCO, 1986.
- BARBER, E. G.; ALTBACH Ph., G.; MYERS, R. G. *Bridges to Knowledge. Foreign Students in Comparative Perspective*. Chicago: The University of Chicago press, 1984.
- BECK, U. *La société du risque*. Sur la voie d'une autre modernité. Paris : Alto Aubier, 2001.
- AUBIER, Behnam D. *Porteur de connaissances, étudiant et expert étranger et échange de connaissances pour un développement endogène*. Paris : UNESCO, 1981.
- BEN, Sedrine S.; GEISSER, V. *Le retour des diplômés*. Enquête sur les étudiants tunisiens formés à l'étranger. Europe, Amérique et monde arabe. Tunis : Centre des Publications Universitaires (CPU), 2001.
- BENGUERNA, M.; KHELFAOUI, H. *Bilan et réinsertion des boursiers algériens à l'étranger relevant du Ministère de l'enseignement supérieur*. Alger : CREAD et MEN Algérie, 1993.
- BHAGWATI, J. N. *The Brain Drain and Taxation*. New York : North Holland Publishing Compagny, 1976.
- BIMBOU, G. *Le retour au pays : cas des étudiants congolais, épouse et enfants, ayant vécu en France*. Changement social et adaptation matrimoniale. Thèse de doctorat, Université de Nice, 1990.
- BORGOGNO, V.; VOLLENWEIDER-ANDRESEN, L. Les étudiants étrangers en France : trajectoires et devenir. *Migrations Études*, Nº 79, 1998.
- BORGOGNO, V.; STEIFF-FENART, J., VOLLENWEIDER-ANDRESEN, L., SIMON, V. *Les étudiants étrangers en France : trajectoires et devenir*. Université de Nice-Sophia Antipolis, 1996.

- BOUSSICHAS, M. *Une fuite des cerveaux bénéfique existe-t-elle ?* Disponible em: <http://team.univ-paris1.fr/teamperso/DEA/Actualites/Doctoriales/M.Boussichas.pdf>, 2005.
- CERVANTES, M.; GUELLEC, D. *Fuite des cerveaux : Mythes anciens, réalités nouvelles*. L'Observateur de l'OCDE, n° 230, 2002.
- CLAEYS, A. *L'accueil des étudiants étrangers en France : enjeu commercial ou priorité éducative ?* Assemblée Nationale, 1999.
- CLEMENT, P. *Rapport au nom de la commission d'enquête sur la langue française*. Assemblée Nationale, n° 2311, 1980-1981.
- COHEN, E. *Un plan d'action pour améliorer l'accueil des étudiants étrangers en France*. Diagnostic et perspectives. Rapport au Ministre de l'éducation nationale et au Ministre des affaires étrangères, 2001.
- COULON, A., PAIVANDI, S. *Les étudiants étrangers en France: l'état des savoir*. Rapport à l'OVE national, 2003.
- DAGHER, Aloudat V. *Acculturation, le cas des Libanais en France*. Thèse de 3° cycle; Université Paris 5, 1985.
- DAVIS, T. *Important Questions - Limited Information*, communication à la conférence de l'EAIE (European Association for International Education) Session "Brain Drain Brain Gain", Stockholm, 22-24 novembre 1998.
- DOUIEB EL ATTAFI, A. *Étude de la perspective de retour, non-retour chez les étudiants maghrébins (retours, non-retours des étudiants marocains : le cas de Lille)*. Thèse de doctorat, Université Lille 1, 1989.
- ENNAFAA, R.; PAIVANDI, S. *Les étudiants étrangers en France*. Paris: Documentation française, 2008.
- ENNAFAA, R. *La transition des étudiants maghrébins en France et à Paris VIII. Éducation comparée*, N° 39, 1986.
- GLASER, A. W. *The brain drain : Emigration and return*. New York : Pergamon Press, 1978.
- GLASER, A. W. *The Migration and return of professionals*. Colombia University, Bureau of applied Social Research, 1973.
- GEISSER, V. (dir.). *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs : trajectoires sociales et itinéraires migratoires*. Paris : CNRS Editions, 2000.
- GAILLARD, A.-M.; GAILLARD, J. *Les enjeux des migrations scientifiques internationales*. De la quête du savoir à la circulation des compétences. Paris : L'Harmattan, 1999.
- GAILLARD, J. ; GAILLARD, A.M. *Fuite des cerveaux, retours et diasporas*, Futuribles, n° 228, pp. 25-49, 1998.
- GAILLARD, J.; MEYER, J.-B. *Le Brain-Drain revisité : de l'exode au réseau*, in *Actes du Colloque Sciences hors d'Occident au XXe siècle*, vol. 6, éditions de l'IRD, 1996.
- GOSSMAN, C. S. (et al). *Migration of college and University Students in the United States*. Seattle : University of Washington Press, 1968.
- HALARY, C. *Les exilés du savoir : migrations scientifiques internationales et leurs mobilités*. Paris : L'Harmattan, 1994.
- HUGON, P.; WINTER, G. *Enseignement supérieur, recherche et coopération avec les pays en développement*. *Rapport au Premier Ministre*, Haut Conseil de la Coopération Internationale, 2002,
- KADRI, A. *La formation à l'étranger des étudiants algériens : les limites d'une politique rentière (1962-1995)*. In: GEISSER, V. *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs : trajectoires sociales et itinéraires migratoires*. Paris : CNRS Editions, 2000.
- KANE, M. *Le séjour d'études des étudiants sénégalais*. Mémoire de maîtrise, Université Paris 8, 1984.

- KIM, S. M. *Les femmes asiatiques et l'enseignement supérieur en France : rapport au savoir et positionnement social dans les sociétés asiatiques (Corée du Sud, Japon et Taiwan)*. Thèse de doctorat, Université Paris 8, 2000.
- LANSDALE, D. Institutional Culture and Third World Student Needs at American Universities. In: BARBER, G. E.; ALTBACH PH, G.; MYERS, R. G. *Bridges to Knowledge. Foreign Students in Comparative Perspective*. Chicago: The University of Chicago Press, 1984.
- LATRECHE, A.; GEISSER, V. Faire ses études en France et après ? Le devenir des étudiants maghrébins formés dans l'Hexagone. *Migration Société*, Vol. 13, N° 74, pp. 87-97, 2001.
- LATRECHE, A. *La migration internationale des étudiants : le cas des étudiants maghrébins en France*. Thèse de 3° cycle, Université Paris 1, 1999.
- LEE, E. S. A Theory of Migration. *Demography*, N° 3, 1966.
- MEYER, J.-B.; HERNANDEZ, V. Les diasporas scientifiques et techniques: état des lieux. In: NEDELCOU, M. (dir.). *La mobilité internationale des compétences : situations récentes approches nouvelles*. Paris : L'Harmattan, 2004.
- MEYER, J.B.; CHARUM, J.; BERNAL, D.; GAILLARD, J.; GRANÉS, J.; LEON, J.; MONTENEGRO, A., MORALES, A.; MURCIA, C.; NARVAEZ-BERTHELEMOT, N.; PARRADO, L.S.; SCHLEMMER, B. Turning Brain Drain into Brain Gain: the Colombian experience of the Diaspora Option, Science. *Technology & Society*, n° 2, pp. 285-315, 1997.
- MEYER, J.-B.; Charum, J. *La « fuite des cerveaux » est-elle épuisée ? Paradigme perdu et nouvelles perspectives*. Paris : IRD, 1995.
- MICHAELIS, A. Brain drain and brain gain. *Interdisciplinary Science Reviews*, n° 15(3), 1990.
- MOVAHEDI, Nia L. *Exode des compétences : impasse du développement. Iran : de la "caravane de la connaissance" à la "fuite des cerveaux"*. Thèse de doctorat, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS), 1979.
- MURPHY-LEJEUNE, E. *L'étudiant européen voyageur, un nouvel "étranger". Aspects de l'adaptation interculturelle des étudiants européens*. Thèse de doctorat, Université Nancy 2, 1998.
- MYERS, R. G. *Education and Imigration: Study Abroad and the Migration of Human Resources*. New York : David Mckay, 1972.
- NARAGHI, E. *Le problème de l'émigration des scientifiques et des techniciens. (l'exode des compétences ou "brain drain")*. Paris : UNESCO, 1965.
- NEDELCOU, M. (dir.). *La mobilité internationale des compétences : situations récentes approches nouvelles*. Paris : L'Harmattan, 2004.
- NELSON, D. N. Foreign Students Do Return Home. *Journal of the National Association for Women Deans*, n° 42, pp. 19-21, 1979.
- OCDE. *Perspectives des migrations internationales. SOPEMI (Système d'observation permanente des migrations)*, Paris : OCDE, 2006.
- OCDE. *Regard sur l'Education 2002*. Paris : OCDE, 2003.
- OECD. *International Mobility of the Highly Skilled*. Paris : OCDE, 2002.
- OH, T. K. *The Asian Brain Drain: A Factual and Causal Analysis*. San Francisco : R&E Research Associateso, 1977.
- ORIVEL, F. La crise des universités francophones subsaharienne. *Perspectives* (UNESCO), n. 79, 1991.
- PAIVANDI, S. Les difficultés des étudiants étrangers. *Pratiques de formation / Analyses*, N° 37-38, pp. 161-172, 1999.

- PAIVANDI, S. *Les étudiants iraniens en France. Le cas de l'Université Paris VIII*. Thèse de doctorat, Université Paris 8, 1991.
- PERNA, N.; Carles, R. *Le problème de la "fuite des cerveaux" en Italie*. (rapport publié sur http://www.bulletins-electroniques.com/rapports/smm04_075.htm), 2004.
- PORCHET, M. *Attrait et qualité des études scientifiques universitaires*. Rapport à l'attention de Monsieur le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, 2003.
- RAO, G. L. *Brain Drain and Foreign students*. New York : St Martin's, 1979.
- RAUNET, M. *De l'exode à la mobilisation des compétences dans le cadre d'un véritable co-développement*. Conseil économique et social, Paris : les Editions des Journaux Officiels, 2001.
- ROVET, M.; TEROUANNE, D.; NEHER, E. *Higher Education in France and the International Migration of Scientists*. Mimeo, CNRS, Washington Office, 1998.
- SEFRIOUI, S. *Les migrations étudiantes des pays en développement vers les pays développés : efficacité et équité. Étude dans le cas particulier des flux d'étudiants vers la France*. Thèse de doctorat, Université Dijon, 1997.
- SIMON, V. *La migration des étudiants maghrébins en France et ses transformations (1962-1994)*. Thèse de doctorat, Université Paris 7, 1997.
- SLAMA, S. *La fin de l'étudiant étranger*. Paris : L'Harmattan, 1999.
- SALOMON, J.-J. *Brain drain, les logiques de l'exode, in Witkowski N. (dir.), L'état des sciences et des techniques*. Paris : La Découverte, 1991.
- SONG, H.J. *Who Stays? Who Returns? The Choices of Korean Scientists and Engineers (Repatriation, Brain Drain)*. PhD thesis, Harvard University, 1991.
- STAMELOS, Y. G. S. *Le phénomène étudiants étrangers : le cas des étudiants hellènes dans les universités françaises*. Thèse de doctorat, Université Paris 8, 1990.
- TAKEUTI, N. *Conflits d'identification culturelle chez les étudiants brésiliens en France. Analyse de la représentation mythique de la culture française dans le milieu intellectuel brésilien*. Thèse de 3^e cycle, Université de Paris 10, 1985.
- WAGNER, A.-C. *Les nouvelles élites de la mondialisation. Une immigration dorée en France*. Paris : PUF, 1989.
- WALDRON, G. *Analyses des systèmes intermédiaires : études des productions d'étudiants étrangers en France*. Thèse de 3^e cycle, Université de Grenoble 3, 1980.
- WEIL, P. *Rapport au Premier Ministre, mission d'études des législations de la nationalité et de l'immigration*. Paris : La Documentation française, 1997.
- WICKRAMASEKARA, P. *Options politiques de réponse à la migration des compétences : rétention, retour et circulation*. Genève : Bureau International du Travail, 2003.
- XAVIER DE BRITO, A. *Construction de l'espace de formation brésilien et études à l'étranger : stratégies et « carrière morale » des étudiants brésiliens inscrits à l'université française 1960-1985*. Thèse de doctorat, Université Paris 5, 1991.
- ZAHO, J. *Brain drain and brain gain: The migration of knowledge workers from and to Canada*. *Education quarterly review*, n° 3, 2000.

Sobre o autor:

Saeed Paivandi: Doutor em Ciências da Educação, Professor da Universidade de Paris 8 desde 1997. Pesquisador do Centro de Pesquisa sobre Ensino Superior (CRES/ Paris 8). Membro da equipe do Centro de Pesquisa sobre as Inovações Práticas e Políticas da Educação (CRIPPE) da Universidade de Paris 8 (1988-2000). Pesquisador do Observatório da Vida Estudantil (OVE/Paris 8) entre 1993 e 2002. Áreas de ensino: sociologia do ensino superior; pedagogia universitária e pedagogia da formação de adultos; sociologia da educação; metodologia da pesquisa. Áreas de Pesquisa: avaliação do sistema educativo; ensino superior, relação educativa; adultos que retomam os estudos universitários, desigualdades educacionais. E-mail: saeedpaivandi@yahoo.com

¹ Texto traduzido pela Profª. Drª. Ana Maria Freitas Teixeira

² Segundo dados da OCDE (2008), em 2006, com 58.500 inscritos, os Estados Unidos receberam aproximadamente 20% dos estudantes estrangeiros no mundo, seguidos pela Inglaterra (13%), Alemanha (9%) e a França (8%). Apesar da dominação americana, o percentual relativo aos estudantes estrangeiros inscritos nesse país não pára de diminuir (32% em 1985 e 25% em 2000). Mundialmente, ao longo das duas últimas décadas, o número de jovens realizando estudos superiores (universitários e não-universitários) em um país estrangeiro foi multiplicado em 2,5: eles eram quase um milhão em 1985, e mais de 2,6 milhões em 2004. Segundo esses dados mais de 85% dos estudantes estrangeiros no mundo se inscrevem em estabelecimentos de ensino superior dos países da OCDE, e 70% entre eles são originários de países ditos do “Sul”.

³ Todos os dados sobre estudantes estrangeiros na França são originários das publicações do Departamento de Estatísticas do Ministério da Educação Nacional.

⁴ Observatório da Vida Estudantil (nacional).

⁵ O termo “*brain drain*” (fuga de cérebros) foi, inicialmente, utilizado nos anos 1950 para descrever o êxodo de cientistas e engenheiros britânicos em direção aos Estados Unidos e Canadá.

⁶ Os autores observam o projeto iniciado em 2000 pelo governo britânico e a fundação de pesquisa Wolfson, visando encorajar cientistas britânicos de alto nível a retornar ao país e, ao mesmo tempo, atrair ao Reino Unido jovens pesquisadores de todo o mundo. Podemos mencionar, também, a operação “retorno dos cérebros”, implementada pelo governo italiano para lutar contra o êxodo dos estudantes avançados e dos pesquisadores (PERNA, CARLES, 2004).



A PESQUISA SOBRE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE CATEGORIAS TEÓRICAS E METODOLOGIA.

Maria Gabriela Parenti Bicalho

Resumo

O presente texto apresenta reflexões teórico-metodológicas relativas às pesquisas do campo da Sociologia da Educação que tem como sujeitos os estudantes do ensino superior. Discute, inicialmente, as possibilidades identificadas na categoria teórica da relação com o saber tal como formulada por Bernard Charlot para a abordagem desses sujeitos em suas trajetórias e vivências escolares no ensino superior. A seguir, problematiza a necessidade de reconhecimento das imbricações dos(as) pesquisadores(as) que estudam os estudantes do ensino superior com o campo de pesquisa, na medida em que são também professores(as) desse nível de ensino. Para fundamentar as duas reflexões, são apresentados referenciais teóricos dos campos da Sociologia e da Sociologia da Educação e exemplos dos aspectos analisados tomando três pesquisas realizadas pela autora.

Palavras-chave: estudantes do ensino superior, relação com o saber, relações pesquisadores-pesquisados.

RESEARCH ON HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE FIELD OF SOCIOLOGY EDUCATION: REFLECTIONS ON THEORETICAL CATEGORIES AND METHODOLOGY

Abstract

This paper presents theoretical and methodological reflections on researches in the field of Sociology of Education in which the subjects are students of higher education. Initially, it discusses the possibilities identified in the theoretical category relation with knowledge as formulated by Bernard Charlot to approach these subjects in their trajectories and school experiences in higher education. It also discusses the need to recognize the overlapping of researcher or group of researchers — who study these higher education students — and field research as these researchers also teach higher education. In order to support these two reflections, two theoretical fields of Sociology and Sociology of Education are presented, and examples of the aspects analyzed that are supported by three surveys conducted by the author.

Key-words: higher education students, relation with knowledge, overlapping of researcher and field research.

Introdução

Proponho-me neste texto a discutir aspectos teórico-metodológicos relacionados às pesquisas sobre os estudantes do ensino superior. Apóio-me em minhas vivências como pesquisadora, refletindo sobre elas a partir de um “terreno” formado pela experiência do trabalho de campo e pelas referências teóricas da Sociologia da Educação que tenho adotado na realização dessas pesquisas. Busco, assim, indicar elementos de reflexão sobre procedimentos metodológicos e categorias de análise por meio dos quais a Sociologia da Educação pode realizar pesquisas sobre os estudantes do ensino superior. Esses elementos são, certamente, tão limitados e restritos a determinados contextos quanto as experiências de pesquisa que os embasam, mas espero que possam dialogar com questões que outras experiências de trabalho de campo e outros referenciais teóricos suscitam a outros pesquisadores.

Com esse objetivo, indico, inicialmente, as possibilidades apresentadas pela adoção da categoria “relação com o saber”, na proposição de Bernard Charlot, para as pesquisas sobre o estudante do ensino superior no campo da Sociologia da Educação. A seguir, apresento uma problematização sobre as relações entre pesquisadores e pesquisados, de maneira especial, entre entrevistadores e entrevistados, nessas investigações.

A categoria da relação com o saber como proposta por Bernard Charlot: possibilidades para a realização de pesquisas sobre estudantes do ensino superior.

A categoria da relação com o saber, na perspectiva teórica de Bernard Charlot (1997, 1999, 2001, 2005), apresenta um conjunto de possibilidades para a realização de pesquisas sobre os estudantes do ensino superior no campo da Sociologia da Educação.

Uma dessas possibilidades é a compreensão das relações entre as condições objetivas, historicamente determinadas, de uma instituição de ensino superior, e as condições objetivas e subjetivas de seus estudantes. Bernard Charlot (1997, 2005) apresenta uma compreensão do sujeito que contempla as determina-

ções suscitadas pelo pertencimento de classe social e a construção de uma trajetória pessoal. Propõe a compreensão do sujeito como, ao mesmo tempo, e inteiramente, um ser humano, um ser social e um ser singular. Um ser de desejo em um mundo compartilhado com outros sujeitos; que ocupa uma posição social cuja primeira instância é a família e atribui sentidos e significados singulares a si próprio e ao mundo, na construção de uma história singular. Portanto, o sujeito e sua história são sempre totalmente sociais e totalmente singulares, e o pertencimento a uma classe social é interpretado de maneira ativa pelo indivíduo, na construção de uma história da qual é sujeito.

Charlot (1997) propõe que se considere não apenas a condição social objetiva, mas também a condição social subjetiva, que se refere à maneira como os sujeitos vivenciam suas condições objetivas, os significados que conferem a essas condições, se as aceitam, reivindicam, negam...

Em suma, não se pode contar apenas com uma análise da sociedade em termos de posições sociais, é preciso analisar também as atividades que os indivíduos desenvolvem nela para conquistar, para manter, para ‘transmitir’ essas posições e é preciso considerar também outras perspectivas do que simplesmente a de sua posição social. (CHARLOT, 2005, p.40).

Outra possibilidade identificada na teoria da relação com o saber de Bernard Charlot refere-se à compreensão do sentido do aprender e da relação dos estudantes com os saberes e os “aprenderes” no ensino superior. Tal possibilidade assenta-se na idéia, apresentada pelo autor, de que aprender é uma necessidade que marca a presença do sujeito em um mundo produtor de saberes. Essa atividade é central no processo de construção do sujeito, que envolve tornar-se um membro da espécie humana (hominizar-se), tornar-se um ser humano único (singularizar-se) e tornar-se membro de uma comunidade, ocupando nela um lugar (socializar-se). Através da educação produz-se a si mesmo e é produzido pelo mundo.

Em duas pesquisas nas quais a categoria da relação com o saber foi utilizada para estudar os estudantes do ensino superior, (BICALHO, 2004 e BICALHO E SOUZA, 2010), os dois aspectos anteriores revelaram-se pertinentes: questões como o desejo e o prazer em aprender, as relações familiares e as percepções identitárias foram necessárias para a compreensão da relação com o saber, tanto quanto as questões relativas à condição de origem social. Essas questões mostraram-se, por sua vez, inseparáveis da discussão dos processos de ensino-aprendizagem, constituindo desafios para a prática pedagógica no ensino superior. Origem social e mobilização em relação ao saber não são características estáticas, mas se processam, se trabalham no cotidiano escolar da universidade. Remetem, assim, ao desafio da construção da relação com o conhecimento universitário.

Em uma das pesquisas acima referidas (BICALHO, 2004), o objetivo era analisar as relações com o saber de estudantes do ensino superior privado de uma universidade comunitária localizada no interior do Estado de Minas Gerais. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas, com 10 (dez) estudantes. A análise dos relatos produzidos nas entrevistas mostrou de que maneira a posição social desfavorecida do grupo familiar foi vivenciada por cada estudante e transformada em trajetórias escolares diferenciadas e diferentes relações com as instituições escolares, com os professores, com as atividades escolares.

Em outra pesquisa (BICALHO e SOUZA, 2010), o objetivo central também era a análise das relações com o saber de estudantes de uma instituição privada de ensino superior, mas passamos a trabalhar com um número maior de sujeitos – 400 (quatrocentos) - e adotamos como técnica de coleta de dados o *inventário de saberes*, proposto por Bernard Charlot¹. As aprendizagens evocadas nos inventários foram classificadas como aprendizagens relacionais e afetivas, aprendizagens ligadas ao desenvolvimento pessoal, aprendizagens cotidianas, aprendizagens intelectuais ou escolares, aprendizagens genéricas ou tautológicas e aprendizagens profissionais, seguindo categorização feita por Charlot (1999). Os dados coletados permitiram analisar as aprendizagens

evocadas com maior frequência, revelando a importância dos aspectos do desenvolvimento pessoal na relação dos estudantes com a universidade e com o saber. Foram também analisados os agentes de aprendizagem, classificados como agentes escolares, agentes familiares e agentes sociais, revelando-se um equilíbrio na frequência com a qual cada um foi evocado pelos estudantes. Assim, foi possível concluir que os agentes escolares (a escola, a universidade, os professores) são lembrados pelos estudantes como responsáveis não apenas por aprendizagens intelectuais e escolares, mas também por aprendizagens ligadas aos modos de ser e de relacionar-se com os outros. Juntamente com o inventário, os estudantes responderam a um questionário com informações sobre gênero, faixa etária, trabalho e tipo de escola na qual concluíram o Ensino Médio. Através dos cruzamentos dos dados dos inventários e dos questionários, foi possível comparar os resultados obtidos com estudantes de cursos e áreas do conhecimento diferentes, bem como as diferenças relativas a gênero e faixa etária.

Uma terceira possibilidade reconhecida com base na abordagem teórica aqui analisada refere-se a indicações de Charlot sobre as relações com “... os saberes considerados em suas especificidades epistemológicas, cognitivas e didáticas”. Entre diferentes possibilidades de pesquisa sobre a relação com o saber, o autor aponta aquelas que se definem

... relativamente aos próprios saberes (ou às atividades, formas relacionais, etc., que o sujeito deve aprender a dominar). Como entrar em tal disciplina, dominar tal forma de pensamento, de atividade ou de relação, compreender tal conceito, etc? (CHARLOT, 2005, p.42).

Esse enfoque parece-me fecundo para uma compreensão sociológica dos estudantes do ensino superior, pois chama a atenção para o fato de que a realização de um curso superior coloca o(a) estudante em contato com saberes e formas de produção de saberes específicas, relativas ao conhecimento científico.

Charlot (1997a) mostra que a entrada na universidade muitas vezes contraria as expectativas dos estudantes, por ser um mundo que lida com discussões

abertas, instáveis, negando as certezas que eles muitas vezes pretendiam encontrar em um saber científico. Diferencia inscrever-se na universidade de realmente “entrar” na universidade. Para que o estudante consiga entrar, aprender e ter sucesso na universidade, será necessário: “entrar em sistemas de saberes-objeto (enunciáveis de maneira descontextualizada)”; entrar em um tipo de atividade intelectual, que permita “compreender como esses saberes e esses sistemas se constroem e se transformam”, o que levaria a compreender também a “incerteza” do saber universitário; entrar em um mundo fortemente marcado pela linguagem, que se constrói através da linguagem. (CHARLOT, 1997a). Vemos, portanto, que a entrada no ensino superior está diretamente ligada à compreensão e aquisição da lógica do saber universitário, o que exige operar com os saberes de forma descontextualizada. Isso significa, completa o autor, entrar em uma outra maneira de ser, implica reflexões identitárias.

A heterogeneidade do público universitário que caracteriza o contexto atual traz à universidade estudantes que possuem relações com o saber diversas, o que constitui um desafio para a prática pedagógica do ensino superior. Entretanto, para o autor, algo permanece em relação à função da universidade: possibilitar aos estudantes o distanciamento dessas relações, e a entrada em “... um certo tipo de atividade intelectual”, situando suas experiências de vida e trabalho em “sistemas de saberes”.

A função de referência da universidade permanece a mesma: produzir saber descontextualizado, posto em sistema, validado por uma comunidade científica que o coloca em debate; produzir assim inteligibilidade, sentido e algumas vezes meio de ação sobre o mundo; transmitir esse saber a estudantes, que entram assim em novas formas de relação com os outros, consigo mesmos e com o mundo. Em revanche, essa atividade universitária se exerce em um mundo que mudou muito, que é agitado por contradições novas, e refere-se a públicos novos. (CHARLOT, 1997a, tradução nossa).²

Charlot ressalta que a questão relaciona-se à entrada em uma forma determinada de atividade intelectual. Trata-se de compreender o sujeito do saber, ou seja, o sujeito que estabelece relações com o aprender baseadas no saber teorizado. O autor afirma que os saberes universitários ou científicos visam à universalidade e a uma forma de objetividade, mas encontram-se em outros campos que não a universidade, assumindo outras lógicas. O ensino superior envolve, assim, conexões entre saberes de diferentes lógicas. (CHARLOT, 2007).

A questão é, segundo Charlot (2005), a constituição do “eu epistêmico” :

... o eu epistêmico (isto é, o sujeito como puro sujeito de saber, distinto do eu empírico) não é dado; ele é construído e conquistado. As pesquisas da Escol³ mostraram que o objeto de saber (como objeto descontextualizado, visto a distância, objetivado) se constitui correlativamente ao sujeito epistêmico. Mostraram também que a dificuldade em distinguir o eu epistêmico e o eu empírico está, frequentemente, no centro dos problemas que os jovens de meios populares enfrentam na escola. Pode-se formular a hipótese de que esses jovens são tomados em um conflito entre as formas heterogêneas do aprender, conflito que expressam opondo ‘aprender na escola’ a ‘aprender na vida’. (CHARLOT, 2005, p.44).

Ao propor a análise dos diferentes saberes, as reflexões de Charlot permitem um olhar específico para as vivências dos estudantes nas instituições de ensino superior, seus encontros e desencontros com os saberes e os processos de construção das relações com os saberes que permeiam a realização de um curso em nível superior.

Lancei mão dessa análise em pesquisa realizada com estudantes do ensino superior, com foco sobre as relações entre o “eu epistêmico e o eu empírico” (BICALHO, 2009 e 2010) de estudantes de um curso

específico: o de Pedagogia. O objetivo geral da pesquisa foi analisar os processos de construção do eu epistêmico por estudantes de pedagogia de universidades privadas sem tradição de produção científica. O campo de realização da pesquisa incluiu três instituições: duas universidades privadas localizadas em um município de médio porte de Minas Gerais e uma instituição pública federal com grande tradição científica. Os dados da pesquisa foram coletados inicialmente com a utilização do inventário de saberes, que foram respondidos por 266 estudantes. Em uma segunda etapa da pesquisa, foram realizadas entrevistas com 8 (oito) estudantes das três universidades. Observou-se que a construção do eu epistêmico está associada aos processos do eu empírico, o que se revela na forte relação das estudantes com as aprendizagens relacionais e afetivas e ligadas ao desenvolvimento pessoal e na fraca distinção das aprendizagens intelectuais e escolares em relação a outros tipos de aprendizagens. A aprendizagem das normas e maneiras de viver e a ampliação da “visão de mundo”, da compreensão de si mesmas e dos outros aparecem como elementos importantes da vivência universitária, “pontes” que dão sentido à aprendizagem das teorias do curso. Foram identificados como elementos dos processos de construção do eu epistêmico pelas estudantes: a adaptação à instituição universitária, a compreensão da lógica do saber acadêmico, a atribuição de sentido e a incorporação da teoria na relação com os desafios da prática.

Na pesquisa apresentada acima, considerar o saber universitário em suas especificidades e buscar compreender as relações dos(as) estudantes com esse saber permitiu aprofundar algumas análises de pesquisas anteriores, e, parece-me, constitui uma via profícua para a abordagem das vivências desses sujeitos no ensino superior.

Portanto, a compreensão do sujeito pela indissociabilidade do social e do singular; a ênfase no aprender como atividade central da constituição dos sujeitos e de suas relações consigo próprios, com os outros e com o mundo; e a atenção às especificidades dos diferentes saberes são as três possibilidades identificadas na teoria da relação com o saber de Bernard Charlot, para o estudo, do ponto de vista da Sociolo-

gia da Educação, de diferentes questões relativas aos estudantes do ensino superior.

Procurei, nos argumentos anteriores, apresentar as possibilidades de pesquisa que identifiquei em uma determinada concepção teórica. A seguir, passo a discutir um aspecto de cunho metodológico que considero relevante para as pesquisas nas quais os sujeitos são estudantes do ensino superior.

Relações entre pesquisadores e pesquisados nas pesquisas com estudantes do ensino superior.

Nas pesquisas sobre estudantes do ensino superior, geralmente, professores(as) pesquisam estudantes, muitas vezes, pesquisam os estudantes de suas próprias instituições de ensino superior, e, não raro, de seus próprios cursos. Que relações se estabelecem entre esses(as) pesquisadores e esses sujeitos de pesquisa? A posição de professor(a) é considerada pelo pesquisador(a)?

Esse é o aspecto que gostaria de discutir aqui como uma questão a ser considerada na realização de pesquisas com estudantes do ensino superior. Encontramos respaldo para a consideração desse aspecto em estudos do campo da Sociologia, que indicam a necessidade de reconhecer as relações entre o(a) pesquisador(a) e seu campo de pesquisa.

Pinçon e Pinçon-Charlot (1997), realizando pesquisas sobre a alta burguesia parisiense, afirmam que, como pesquisadores, são influenciados, em seu contato com o objeto e os sujeitos da pesquisa, por sensações e percepções, orientadas por seu pertencimento social. Discutem suas reações, na posição de intelectuais de origem simples, frente à narrativa da vida requintada e opulenta dos entrevistados. Afirmam o objetivo de realizar uma socioanálise de si mesmos em situação de pesquisa, rompendo com o silêncio habitual sobre as condições práticas da investigação: realizar o trabalho de objetivação do pesquisador. Ressaltam que a relação social gerada pelas situações de observação e de entrevista interfere sobre os dados coletados.

A sociologia da prática sociológica não poderia fazer abstração da origem social

do sociólogo, tenha ele como objeto o mundo operário, as classes médias ou a grande burguesia. É paradoxal que o silêncio sobre essa origem, a trajetória escolar e os outros elementos da biografia, em particular profissional, seja habitual quando se trata, de acordo com os resultados mais incontestáveis da própria disciplina, de uma dimensão essencial da reflexão epistemológica. (PINÇON e PINÇON-CHARLOT, 1997, p.33, minha tradução).⁴

Assim, segundo os autores, objetivar a situação de entrevista significa considerar as relações possíveis entre entrevistador e entrevistado, atentar para os problemas inseparavelmente práticos e teóricos colocados pela situação particular em que eles se encontram. A entrevista é sempre uma relação pessoal, próxima da confiança, e constitui o momento de mais forte imbricação entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa.

A entrevista implica o pesquisador em uma relação pessoal com seu 'objeto' que, de repente, volta a ser sujeito. É o objeto de pesquisa que lhe fala e, apesar de todos os belos discursos sobre a objetivação, é difícil tratar esse objeto como uma coisa, mesmo quando se trata de um fato social. (PINÇON e PINÇON-CHARLOT, 1997, p.51-52, minha tradução).⁵

A reflexão sobre a entrevista como técnica de pesquisa conduz a reflexões complementares. Mata Machado (1991) discute a entrevista em Ciências Sociais a partir da tese de que "na construção do discurso provocado pela entrevista, os lugares dos quais os interatuantes falam são importantes e indissociáveis de suas respectivas comunidades discursivas" (MATA MACHADO, 1991, p.4). A produção discursiva do entrevistador e a do entrevistado estariam articuladas à organização psíquica e ao lugar social dos mesmos.

A autora propõe a consideração do pesquisador como uma das variáveis da pesquisa e trata a interação pesquisador-pesquisado como formação e manutenção "de um vínculo social que os constitui mutuamente como um modelo, um objeto, um auxiliar, um oponente". A constituição desse vínculo é "atravessada por desejos e fantasmas inconscientes"

e inclui estratégias, negociações e contratos que deverão ser explicitados. (MATA MACHADO, 1991, p.5-6). A autora utiliza as noções de transferência e contra-transferência, papel dos protagonistas e lugar dos interatuantes, valendo-se das teorias da psicanálise, do interacionismo e da pragmática. As transferências dos entrevistados revelam "diante do pesquisador, as lógicas desenvolvidas ao longo de suas histórias de vida." As contra-transferências dos pesquisadores "os levam a reagir, na situação de entrevista e de análise, em função de seus próprios desejos e fantasmas inconscientes." (MATA MACHADO, 1991, p.7).

O reconhecimento dessas relações pode interpelar os (as) pesquisadores (as) que empreendem pesquisas sobre estudantes do ensino superior. Ocorreram-me, por exemplo, os seguintes questionamentos: que motivos me levaram a estudar os estudantes do ensino superior? Que relações havia entre as questões de pesquisa e as questões que me fazia como professora do ensino superior? A escolha dos estudantes a serem entrevistados (no contexto de pesquisas que não demandam uma amostra estatisticamente significativa) é outro aspecto da definição do trabalho de campo sobre o qual passei a me perguntar: é interessante entrevistar estudantes que já haviam sido meus alunos? Podia remeter-me às vivências da relação professora-aluno(a)? (BICALHO, 2004).

Em pesquisa realizada em 2003, com o objetivo de analisar as relações com o saber de estudantes do ensino superior privado de uma universidade comunitária localizada no interior do Estado de Minas Gerais (BICALHO, 2004), depois de realizar duas entrevistas com estudantes com os quais não tivera contato anterior e avaliar os frutos desse procedimento, decidi escolher como sujeitos de pesquisa estudantes que já haviam sido meus alunos e que eu desejava entrevistar, aqueles sobre os quais gostaria de saber mais, aqueles que tinham chamado minha atenção como professora, por fatores diversos, aqueles cujas relações estabelecidas com a universidade, com o aprender, com o saber e comigo haviam me mobilizado. Estudantes que eu já havia observado nas situações de sala de aula. Passei, portanto, a levar em conta minha experiência docente como o primeiro contato com o campo de pesquisa. As entrevistas fo-

ram realizadas com base na descrição da trajetória dos sujeitos, sobretudo a escolar. Diferentemente da previsão inicial, as entrevistas incluíram também a solicitação de comentários sobre situações vivenciadas ou características evidenciadas pelos estudantes, aspectos que eu havia observado como professora. Eu pedia que o entrevistado ou entrevistada comentasse determinado fato ocorrido na sala de aula, ou expunha uma impressão que tinha dele ou dela, esperando sua reação. Com isso, busquei explicitar (ou provocar) durante as entrevistas a relação professora-aluno(a), trazendo situações que não haviam sido evocadas pelos sujeitos. Esse tipo de intervenção era realizado ao final da entrevista e geralmente significava o prolongamento da mesma, a retomada da fala por parte do entrevistado. Provocava, portanto, novas falas, confrontando o entrevistado com sua postura enquanto estudante, e me colocando, a partir do papel de professora, como mais uma referência para sua fala na entrevista. Refletia, na ocasião:

Podemos questionar a decisão de realizar a entrevista com estudantes com os quais eu tinha um relacionamento anterior, estudantes que eu tinha, como professora, observado. Um dos argumentos contrários a essa decisão é o da influência da relação professora-aluno(a) sobre a relação entrevistadora-entrevistado(a). O argumento que defende a escolha realizada é o seguinte: a entrevista não é um discurso puro, porque o discurso do entrevistado é sempre um discurso para alguém. A um entrevistador desconhecido, o sujeito atribui características, pertencimentos e expectativas, e responde a eles; ou seja, o entrevistado sempre responde em função da maneira como percebe o entrevistador. Assim, podemos considerar um aspecto objetivador o conhecimento que o pesquisador possui acerca da maneira como o pesquisado o percebe. Certamente, seria ilusório pensar que eu tivesse total clareza a esse respeito pelo fato de ter vivido com os sujeitos da pesquisa a relação pro-

fessora-aluno(a). A situação de entrevista coloca novas expectativas, pois o fato de conhecer o entrevistador não inibe a atribuição de novas características e expectativas, é uma nova relação que se estabelece. Acredito, entretanto, que pude compreender melhor as entrevistas a partir da relação que tinha tido com os entrevistados. É importante ressaltar que os estudantes escolhidos ocupavam posições distintas no repertório de minhas observações: escolhi aqueles que julgava serem completamente não-engajados no processo, aqueles que se sobressaíam pelo grau de participação e adesão, os que não se sobressaíam em nenhum dos dois sentidos, além de estudantes cuja relação comigo havia sido marcante - por exemplo, por ter se transformado ao longo do desenvolvimento de uma disciplina. Outra ressalva necessária é a de que nenhum dos entrevistados era meu aluno na época de realização das entrevistas; assim, não havia a pressão objetiva relativa, por exemplo, à aprovação. É claro que todos estavam preocupados com a imagem que passariam de si mesmos para a ex-professora, mas não com a repercussão de suas respostas sobre uma avaliação disciplinar.(BICALHO, 2004, p.21).

Essas reflexões estão circunscritas a um determinado contexto de pesquisa. Entretanto, a ideia sobre a qual se sustentam pode ser interessante para refletir sobre outras pesquisas realizadas com estudantes do ensino superior: o reconhecimento de que o(a) pesquisador(a) é também professor(a), e está portanto, em certa medida, pesquisando um universo do qual faz parte diretamente, do qual também é sujeito. Em outras palavras, o reconhecimento de que aquilo que os sujeitos da pesquisa apresentam em seus relatos está relacionado ao que vivenciam em seus cursos, na relação com os professores, dos quais o(a) pesquisador(a) é um(a) representante. Esse reconhecimento pode levar ao questionamento e à tentativa

de melhor explicitação das escolhas metodológicas, da prática do trabalho de campo e do contexto de realização da interpretação dos dados coletados.

Considerações Finais

Entre as inúmeras possibilidades de reflexão sobre a pesquisa, este texto revela a escolha de refletir a partir dos sujeitos de pesquisa. Procurei propor uma discussão sobre as pesquisas que, no campo da Sociologia da Educação, abordam os estudantes do ensino superior. Tais pesquisas, certamente, abrangem um amplo leque de perspectivas teóricas e procedimentos metodológicos, e tem produzido diferentes resultados, construindo um quadro que leva à compreensão desses sujeitos em suas trajetórias escolares e em suas experiências no ensino superior. Procurei empreender reflexões que pudessem contribuir para a composição desse quadro, apresentando possibilidades da adoção da teoria de relação com o saber de Bernard Charlot e questionamentos sobre a condição de professores(as) dos pesquisadores(as).

REFERÊNCIAS

- BICALHO, Maria Gabriela Parenti. **Ensino Superior Privado, Relação com o saber e Reconstrução Identitária**. 290f. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2004.
- BICALHO, Maria Gabriela Parenti. Saberes, experiência e subjetividade: Uma abordagem a partir da teoria da relação com o saber de Bernard Charlot. In: **IV Simpósio Trabalho e Educação. Gramsci, política e educação**, 2007, Belo Horizonte.
- BICALHO, Maria Gabriela Parenti. Pesquisa com estudantes do ensino superior: questões metodológicas para a Sociologia da Educação. In: **Conferência Internacional Educação, Globalização e Cidadania: novas perspectivas da sociologia da educação**, 2008. João Pessoa. [Anais eletrônicos...]. João Pessoa: UF PB/International Sociological Association. CD-ROM.
- BICALHO, Maria Gabriela Parenti. **Relação com o saber universitário e o processo de construção do eu epistêmico por estudantes de Pedagogia 73f**. Relatório Técnico (Pós- Doutorado Júnior). Universidade Federal de Sergipe. 2009.
- BICALHO, Maria Gabriela Parenti. Relação com o saber e processos de construção do eu epistêmico por estudantes de pedagogia de universidades privadas. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED**, 33, 2010. Caxambu. Disponível em <http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt14>.
- BICALHO, Maria Gabriela Parenti e SOUZA, Maria Celeste Reis. **Relação com o saber de estudantes do ensino superior privado: um estudo sobre os alunos da Universidade Vale do Rio Doce**. Relatório de pesquisa. Programa PIBIC-Univale. Universidade Vale do Rio Doce, 2010.
- CHARLOT, Bernard. **Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie**. Paris: Anthropos, 1997.
- CHARLOT, Bernard. Nouveaux publics, nouveaux rapports au savoir : nouvelles fonctions de l'université ? In: **Actes du colloque de l'Association des conseillers d'orientation psychologues de France, Le défi de la réussite**. Sorbonne, janvier 1997a, p. 41-50.
- CHARLOT, Bernard. **Rapport au savoir en milieu populaire**. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. Paris: Anthropos, 1999. 390p.
- CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber: Formação dos professores e globalização**. Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHARLOT, Bernard. **Formas do aprender e 'Conexões de saberes' : os significados da noção de conexão quando se trata de saberes**. In : **SILVA, Veleida Abahí (org.)**. Conexões de saberes : um desafio, uma aventura, uma promessa. Aracaju : Editora UFS, 2007. p.39-55.

MATA MACHADO, Marília Novais. Entrevista de Pesquisa. **A interação pesquisador-pesquisado.** Tese (Concurso Professor Titular) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

PINÇON, Michel e PINÇON-CHARLOT, Monique. **Voyage em grande bourgeoisie.** Journal d'enquête. Paris, Presses Universitaires de France, 1997. Collection Sciences Sociales & Sociétés.

Sobre a autora:

Maria Gabriela Parenti Bicalho: É doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. É professora do curso de Pedagogia e do Mestrado Interdisciplinar em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce/Univale, em Governador Valadares-MG. Desenvolve estudos e pesquisas sobre os estudantes do ensino superior, utilizando como referencial a teoria da relação com o saber. Email: mgbicalho@hotmail.com

¹ Essa técnica consiste na apresentação da demanda da produção de um texto a partir das seguintes questões: "Desde que nasci, aprendi muitas coisas, em casa, na rua, na escola e em outros lugares...O quê? Com quem? O que é importante para mim nisso tudo? E agora, o que eu espero?" (CHARLOT,1999,p.7). Buscam-se as regularidades, o "ideal tipo" do aluno e não as diferenças entre alunos singulares. (CHARLOT,1999). São analisados, a partir dos repertórios de saberes, as aprendizagens evocadas pelos alunos, os lugares e os agentes dessas aprendizagens, o que o aluno considera importante e o que ele espera, a forma, o tom e o tema dominante dos textos e a questão do tempo.

² ma versão brasileira, com adaptações, desse texto, pode ser encontrada em CHARLOT, Bernard. As novas relações com o saber na universidade contemporânea. In: NASCIMENTO, Jorge Carvalho (org.). Ensino Superior, Educação Escolar e Práticas Educativas Extra-Escolares. São Cristovão-SE: Editora Universidade Federal de Sergipe, 2006. p. 11-31.

³ Educação, Socialização e Comunidades Locais – equipe de pesquisa criada por Bernard Charlot, junto ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris 8.

⁴ La sociologie de la pratique sociologique ne saurait faire abstraction de l'origine sociale du sociologue, que celui-ci ait pour objet le monde ouvrier, les classes moyennes ou la grande bourgeoisie. Il est paradoxal que le silence sur cette origine, le cursus scolaire et les autres éléments de la biographie, en particulier professionnelle, soit habituel alors qu'il s'agit, selon les résultats les plus incontestables de la discipline elle-même, d'une dimension essentielle de la réflexion épistémologique. (PINÇON e PINÇON-CHARLOT, 1997, p.33).

⁵ L'entretien implique le chercheur dans une relation personnelle avec son 'objet' qui, tout à coup, redevient sujet. C'est l'objet de la recherche qui lui parle et, malgré tous les beaux discours sur l'objectivation, il est difficile de traiter cet objet-là comme une chose, même s'il s'agit bien d'un fait social. (PINÇON e PINÇON-CHARLOT, 1997, p.51-52).



OS EFEITOS DO CAPITAL CULTURAL NA DISTRIBUIÇÃO DOS PRIVILÉGIOS UNIVERSITÁRIOS: O CASO DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFSJ.

*Écio Antônio Portes
Cibelle Cristina Lopes e Silva*

Resumo

Este trabalho se ocupa em compreender as relações existentes entre a posse de um capital cultural e a aquisição de bolsas de Iniciação Científica por estudantes da Universidade Federal de São João del-Rei. Utilizamos do conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu como princípio orientador de nossas investigações. A hipótese de pesquisa que orienta esse trabalho é a de que a parte visível e aceita como natural na distribuição dos privilégios, denominada aqui de mérito, oculta uma série de práticas e disposições sociais constitutivas das trajetórias dos diferentes sujeitos sociais. Utilizamos os históricos escolares e entrevistas através de questionários com 60 estudantes bolsistas. Os dados mostram que, se por um lado, para 50% dos estudantes é visível a presença do capital cultural na aquisição dos benefícios, por outro, existe uma significativa margem de indeterminação na distribuição dos privilégios que demanda outras investigações para uma melhor compreensão do problema.

Palavras-chave: Sociologia da Educação, Capital cultural, Benefícios universitários

THE EFFECTS OF THE CULTURAL CAPITAL IN THE DISTRIBUTION OF UNIVERSITY PRIVILEGES: THE CASE OF STIPEND STUDENTS IN THE SCIENTIFIC STUDIES PROGRAM AT UFSJ.

Abstract

This work searches the relationship between the ownership of cultural capital and the receiving of privileges (seen here as the stipends given out by the Scientific Studies Program) received by third grade students at the Federal University of São João del Rei. In order to proceed in this investigation, we use Pierre Bourdieu's concept of cultural capital. We start from the hypothesis that the part which is visible and accepted as natural in the distribution of such privileges, attributed to merit, hides a series of practices and constitutive dispositions of the school trajectory of discrete social individuals. School reports of students who get stipends were used and interviews were made with 60 such students through questionnaires. If on one hand the school capital acts strongly on a significant group, on the other, it does not explain how 50% of the students were able to get stipends. The result leads us to believe that there is a significant margin of indetermination in the distribution of privileges which demands other ways of investigation in order to be understood.

Key words: Sociology of Education, Cultural Capital, Scientific Studies Program, School Privileges.

Introdução

Este trabalho investiga qual é a relação existente entre a posse de capital cultural e a obtenção de privilégios por parte dos universitários da Universidade Federal de São João del-Rei, UFSJ.

No entanto, consideramos por bem a definição operacional, para efeitos práticos dessa pesquisa, de dois conceitos fundamentais para este estudo: o de favorecidos e o de privilegiados. Assim, denominamos favorecidos a todos aqueles estudantes que, independentemente da origem social e escolar, raça, cor, credo, sexo, idade, etc., conseguiram ser aprovados no processo seletivo promovido pela UFSJ. Denominamos a eles de favorecidos pois, de uma forma ou de outra, aproveitando bem a oferta de uma instituição pública de qualidade, conseguiram se distinguir e se distanciar de uma massa de jovens que pereceram no vórtice do vestibular (WHITAKER e FIAMENGUE, 1999). Eles compõem aquela minoria dos estudantes brasileiros que estudam nas universidades públicas federais.

Denominamos de privilegiados aqueles estudantes favorecidos que, nos dizeres de Alain Coulon (1995; 2008), aprendem muito rapidamente as regras do jogo universitário, vivem a vida universitária na sua plenitude (participam das aulas, das festas, das palestras, dos cursos não curriculares, circulam com desenvoltura pelos corredores e cantinas, fazem uso da biblioteca, etc.) e se destacam na aquisição dos melhores benefícios culturais, sem necessariamente visar a um fim econômico, como as monitorias e as bolsas de iniciação científica (BICs).

A possibilidade estatística de um estudante de graduação adquirir uma BIC na UFSJ é de 1.8%.¹ É a raridade desse benefício que dá a ele uma imagem de coisa nobre, desejada e disputada por todos aqueles que, de posse de um capital escolar capaz de diferenciá-los no ponto de partida dos demais podem se fazer notar e serem notados, primeiro pelo professor, na sala de aula e, segundo, pelo pesquisador desejoso de produzir um discípulo à sua imagem e semelhança. O privilegiado é tendencialmente um estudante *integrado* ou em busca de *integração*. Ao

contrário do que prega o senso comum, a noção de privilegiado, aqui, não tem nada de pejorativa, ela é uma distinção.

Embora a aquisição de benefícios universitários seja ainda pouco estudada, trataremos da questão com o intuito de melhor compreender como o capital cultural, seja ele incorporado, objetivado ou institucionalizado pode atuar de forma a contribuir para que determinados universitários da UFSJ consigam a BIC. Queremos saber quais circunstâncias atuam para que esses estudantes consigam tais bolsas. Para tanto nos apoiamos na obra de Pierre Bourdieu, destacadamente naquilo que se refere ao capital cultural, dentre outros estudos.

O rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço (Bourdieu, 1998). É importante ressaltar que durante a construção da trajetória escolar de cada estudante, atuam concomitantemente e em proporções variadas o capital econômico, social e o cultural.

O capital cultural começa a ser transmitido desde a mais tenra idade pela família do agente e o sistema escolar – instituição mais eficaz e dissimulada para a reprodução dos privilégios e do poder, já que camufla desigualdade cultural em mérito, apoiada em um discurso democrático (pois trata a todos como iguais) – só alcança sua máxima eficácia na medida em que atua em indivíduos que tiveram uma educação familiar mais próxima possível do arbitrário cultural, ou seja, da cultura dominante. E quando nos referimos ao sistema escolar, não podemos nos esquecer das instituições de ensino superior que asseguram ou legitimam o acesso às classes dirigentes e que são monopolizadas pelas classes dominantes. Estas instituições se escondem sob a roupagem e procedimentos democráticos de seleção (geralmente o vestibular), cujos critérios únicos seriam o mérito e o talento, bem ao gosto da classe dominante.

Só que o capital cultural não age sozinho. O diploma (capital escolar institucionalizado) é tanto mais indispensável quando se é originário de uma família

desprovida de capital escolar e social. Assim, o sistema escolar só pode garantir completamente o valor dos títulos que outorga em sua própria esfera de reprodução (BOURDIEU, 1987:333). Em outras palavras, somente a inculcação desde cedo e pesados investimentos no sistema escolar não garantem a reprodução no sistema social, pois fora do controle escolar está o mercado, que tira, de certa forma, o determinismo da reprodução social via escola.

Para efeitos de prática de investigação, vê-se com assinalável recorrência aparecer nos inquéritos como medida rigorosa ou muito aproximada do capital cultural incorporado o nível de instrução ou o tempo de escolarização, designadamente em termos de anos de frequência escolar (NUNES, 1999:70). O impasse desse método encontra-se em sua omissão ao desconsiderar a incorporação familiar de capital cultural sobre o indivíduo. Ou seja, somente a análise da permanência na escola ou o nível de instrução não são suficientes para dar conta do capital cultural do indivíduo, já que este último é uma construção social peculiar e corrente desde a mais tenra idade.

A hipótese de pesquisa que orienta esse trabalho é a de que a parte visível e aceita como natural na distribuição dos privilégios, denominada aqui de mérito, oculta uma série de práticas e disposições sociais constitutivas das trajetórias dos diferentes sujeitos sociais, que não podem ser percebidas somente na expressão materializada na nota do histórico escolar ou mesmo na manifestação simbólica dos sujeitos expressa na “vontade de trabalhar com pesquisa”, que se associam. Nos interessa saber como o *habitus*, tido como um conjunto de disposições internas, duráveis, arraigadas e adquiridas ao longo dos tempos e orientador das ações dos agentes, priorizado aqui nas circunstâncias a serem investigadas, favorece o jogo da distribuição dos privilégios entre os favorecidos.

A investigação dessa hipótese poderia, ainda, esclarecer se os privilégios distribuídos na UFSJ, vistos aqui através das BICs, obedeceriam à composição social mais democrática dela, que se verifica na entrada dos estudantes pertencentes às mais diversas classes sociais, com origem geográfica diversificada e egressos, em sua maioria, da escola pública.

São dois os procedimentos metodológicos que informam essa pesquisa. Primeiro, reconstruímos a trajetória de desempenho escolar dos bolsistas na Educação Básica, utilizando os históricos escolares produzidos por eles. Segundo, construímos um questionário com aquelas variáveis que mais podem revelar ou oferecer indícios da posse de um capital cultural, tanto da família quanto dos sujeitos investigados, conforme explicitam e orientam importantes autores como Whitaker e Fiamengue (1999), Brandão (2000) e Nogueira (2000). Entre os meses de janeiro a maio de 2005 entrevistamos 60 bolsistas de I.C.

A trajetória escolar dos bolsistas: indícios de excelência escolar?

Para efetuar essa sessão partimos de questões como: qual seria o rendimento escolar – no Ensino Básico – do bolsista de I.C da UFSJ? Seria o bolsista privilegiado um aluno que demonstra ter ou possuir rendimento escolar superior ao conjunto de seus colegas? Como esses resultados se expressam através do histórico escolar dos analisados?

Para responder a tais questões analisamos os históricos escolares de todos os bolsistas de iniciação científica da UFSJ.² Esse procedimento metodológico permitiu traçar três perfis, um relativo ao desempenho em matemática, outro relativo ao desempenho em português e um geral, demonstrando o rendimento do aluno durante todo o percurso escolar. O perfil geral corresponde à soma de toda a produção, ou seja, a soma de todas as notas em todas as matérias cursadas, no decorrer de sua trajetória escolar, no Ensino Básico. Utilizamos as disciplinas matemática e português como paradigmáticas por fazerem parte de todo o percurso escolar dos alunos e por serem disciplinas que ocupam espaço privilegiado na grade escolar. Independente do limite mínimo utilizado pelas escolas para a aprovação, que é normalmente o de 60 pontos, foi traçada uma linha média ideal de setenta e cinco pontos para todos os bolsistas. Em se-

guida os estudantes foram separados em três áreas: Humanas, Exatas e Biológicas.

O quadro a seguir mostra uma comparação entre os bolsistas das diferentes áreas investigadas:

QUADRO 01: rendimento geral dos bolsistas de I.C

Área →	Ciências	%	Ciências	%	Ciências	%	Total	%
Desempenho ↓	Biológicas		Exatas		Humanas			
Acima de 75pts	2	50	16	55,1	13	44,8	31	50%
Mediano	2	50	08	27,5	11	37,9	21	33,9
Abaixo de 75 pts	-	-	05	17,2	05	17,2	10	16,1
Total de alunos	4	100	29	100	29	100	62	100

Podemos fazer duas leituras, abrangentes, dos dados apresentados: a primeira é que 50% dos estudantes que conseguem as BICs apresentam, no momento da entrada na UFSJ, um rendimento *superior* no decorrer da trajetória escolar. A segunda leitura é que a força do capital escolar já se manifesta desde o momento da entrada dos diferentes sujeitos sociais na universidade. As chances daqueles que se situam abaixo da média ideal traçada por nós (75 pontos) são bastante reduzidas no processo de aquisição dos privilégios universitários vistos aqui através das BICs.

A seguir, apresentamos o quadro do rendimento em matemática dos bolsistas de Iniciação Científica das diferentes áreas:

QUADRO 02: rendimento em matemática dos bolsistas de I.C

Área →	C.Biológicas	%	C.Exatas	%	C.Humanas	Total	%
Rendimento ↓							
Acima de 75 pts	-	-	19	65,5	12	31	41,3
Total de alunos	4	100	29	100	29	62	100

Especificando a disciplina matemática, em Ciências Biológicas, a disciplina encontra-se entrelaçada no gráfico, portanto nem superior e nem inferior às outras disciplinas.

Em Ciências Exatas, ocorreu o contrário, dezenove alunos (65,5%), apresentaram resultados em matemática superiores ao de português e às notas gerais, renunciando a escolha da carreira em uma área onde apresentam destacado domínio desde a escolarização fundamental.

Em Ciências Humanas, doze alunos (41,3%) apresentam, em matemática, notas superiores a português e até mesmo ao gráfico geral. Pode-se ressaltar a hipótese de que esses alunos escolheram a área de humanidades não necessariamente para “fugirem” da matemática, pois quase a metade deles não teve problema com a disciplina. Tudo leva a crer que esses alunos escolheram a área de humanas por opção. Esse dado questiona o mito produzido pela experiência negativa de alguns estudantes com a matemática, amplificado pelo senso comum, de que estes estudantes escolhem as humanas por não apresentarem sucesso na matemática.

Em se tratando do rendimento escolar em português, na área de Ciências Biológicas, a disciplina aparece entrelaçada entre os gráficos. Na área de Exatas, apenas um aluno apresentou o gráfico de português acima dos demais. Português não seria disciplina determinante, ou influente na escolha do curso. Em Ciências Humanas, seis alunos apresentam históricos com rendimento escolar superior em português (20,6%), indicando também ser a disciplina pouco relevante na escolha do curso.

Para responder às questões dessa seção, com relação ao rendimento escolar no ensino básico dos bolsistas de I.C, pode-se concluir que 50% deles encontram-se situados acima dos 75 pontos; 33,8% caracterizam-se como alunos medianos e 16,1% deles se situam abaixo dos setenta e cinco pontos.

A seguir, passamos à demonstração e análise dos dados coletados através do questionário aplicado nos sessenta bolsistas de I.C, com o objetivo de traçar-lhes o perfil e identificar os efeitos do capital cultural na distribuição das bolsas.

Caminhos da construção do capital escolar em três gerações

Abordaremos aqui uma análise das condições socioeconômicas e culturais do conjunto dos bolsistas de I.C investigados. Iniciaremos nossa análise a partir da terceira geração, onde foram coletados dados referentes à profissão e à escolarização dos avôs paternos e maternos, por ser a forma reconhecida de se identificar o capital cultural. Os avôs são sujeitos li-

gados ao campo, ao meio rural. Mas, observa-se, também, uma concentração relevante de avôs maternos categorizados como trabalhadores urbanos não-manuais e também de trabalhadores manuais urbanos qualificados ou semiquualificados ligados diretamente a indústria da construção civil.

As avós paternas e maternas encontram-se representadas em 73,4% dos casos como trabalhadoras do lar, fato comum para a época, pois as mulheres não trabalhavam fora de casa, eram educadas para “cuidar” do lar, característica de uma estrutura patriarcal predominante no período. As outras são lavradoras, comerciantes, costureiras, professoras e lavadeiras, categorias pouco representadas. Apenas 8,3% dos bolsistas desconhecem a ocupação da avó. É uma porcentagem bem menor com relação ao avô paterno e materno, com 23,4% e 16,7% respectivamente. Talvez a avó por passar mais tempo em casa tenha tido maior possibilidade de conversar com seus netos e transmitir a história de trabalho da família.

Quanto à escolaridade dos avôs, trata-se pois de uma geração que quase não ultrapassou a escolaridade elementar, o antigo curso primário, e que quase nada tem em termos de capital escolar a ser deixado como contribuição às gerações seguintes. Entretanto, considerando o índice de analfabetismo entre a década de 40 a 50 (62,7% e 60,2% respectivamente)³, vale a pena ressaltar o baixíssimo índice de analfabetismo dos avôs dos entrevistados, de 3,3% a 5,0%. Eles se situam de alfabetizados para cima. Características dos avôs maternos como a ocupação urbana e escolarização, mesmo que não possamos falar de capital escolar, com exceção de alguns casos, já antecipam e propiciam melhores condições de aquisição do processo de escolarização para as próximas gerações.

Analisando a segunda geração, os tios e os pais, vemos que o total de bolsistas entrevistados possui 40 tios com ensino fundamental completo, 45 tios com ensino médio completo e 14 tios com ensino superior completo. Aqui podemos falar em capital escolar devido ao avanço na escolaridade. Há uma presença relevante de tios com curso superior, o que pode ter influenciado na escolarização dos bolsistas.

A análise relacionada aos pais dos bolsistas mostra que a média de idade dos pais é de 54,3 anos e a das mães dos bolsistas é de 50,2 anos.

Quanto à ocupação dos pais observa-se, que se 46,7% dos avôs paternos se ocupavam com atividades rurais, seus filhos – e pais dos bolsistas – irão se ocupar com atividades urbanas. Os trabalhadores autônomos e os funcionários públicos sem ocupação definida correspondem a 16,6% cada um na pesquisa. Aparecem 15% de pais que se dedicam às atividades rurais. Os trabalhadores rurais, os trabalhadores urbanos de nível superior e os trabalhadores manuais urbanos qualificados ou semiquualificados alocados na indústria aparecem com 10% cada um. Os motoristas, apesar de estarem pouco representados com 8,4%, também se enquadram nessa situação. É relevante mencionar os trabalhadores urbanos sem qualificação que aparecem com apenas 3,3%. Os dados mostram uma transformação estrutural nessas famílias, rurais na primeira geração e predominantemente urbanas já na segunda.

Esses trabalhadores mantêm relações com as mais diversas pessoas e habitam centros urbanos onde a oferta escolar se faz mais presente, o que permite a aquisição de padrões culturais que se referem não apenas a novas técnicas, mas, inclusive, a novas normas de relações sociais e de valores que se manifestam como atitudes e motivações para inserção do filho no mundo escolar, propiciando uma escolarização mais prolongada (DURHAN, 1984; PORTES, 1993; VIANA, 1998).

Dentre as categorias sócio-profissionais das mães destaca-se o número de trabalhadoras ligadas ao ensino, 31,7%. O que pode explicar, em parte, o valor atribuído à escola por essas mães. Por estarem diretamente ligadas ao ensino, elas valorizam a escola, conhecem a estrutura e o funcionamento do sistema escolar, sabem da importância da mesma para o futuro de seus filhos. E esses filhos, além de se ingressarem em uma universidade federal, foram privilegiados com a aquisição de uma bolsa de I.C, talvez pela dedicação dessas mães e pelo valor atribuído à escola.⁴ Esse número perde somente para o número de trabalhadoras do lar, 38,3%. O fato de as mães dos entrevistados não exercerem atividade remunerada, nos remete ao cuidado prioritário das mesmas com o

lar e com a educação dos filhos, o que se explica também pelo nível de escolarização das mesmas, pois, 60% delas possuem escolaridade acima do ensino fundamental completo. É outro fato de peso na aquisição do capital escolar. Essas mães, como veremos mais à frente, estão sempre presentes no auxílio às atividades escolares dos filhos. As trabalhadoras autônomas, as urbanas semiqualficadas de nível médio e as funcionárias públicas sem ocupação definida também representam papel importante na vida dos bolsistas devido à convivência com a diversidade cultural presente nos contatos com as pessoas durante o exercício de suas profissões, o que contribui para a percepção do valor da escola na vida de seus filhos. Outro fato relevante é a inversão completa quanto à condição de trabalho da mulher na sociedade brasileira em uma geração: as avós, para 73,4% dos casos, eram do lar. Já suas filhas, para 61,7% dos casos, são trabalhadoras remuneradas.⁵

A escolaridade dos pais é bastante diferente da dos avós, onde predominava a quarta série primária: 56,6% dos pais e 61,7% das mães possuem mais de 8 anos de estudos, número bastante superior à média nacional de 6.1 anos de escolaridade. Esses anos de escolaridade não só propiciaram a construção de uma vida de trabalho em um centro urbano mas, também, propiciaram a aquisição de bens materiais, como a casa própria. A posse da casa própria pelos pais dos bolsistas é uma realidade para 93,4% dos entrevistados. Trabalhos anteriores já apontaram a posse da casa própria como elemento importante na construção do sucesso escolar de filhos das camadas populares, sem considerar aqui o lugar que esse patrimônio ocupa no imaginário popular em função do déficit habitacional da população brasileira (AGIER, 1990; LIMA, 1990; PORTES, 1993).

A seguir, passamos às análises dos hábitos “mais culturais” dos pais e dos estudantes investigados. Nesse sentido, sugerimos os quatro anexos que seguem, que detalham pormenorizadamente os dados utilizados e que podem ser consultados para uma maior compreensão e esclarecimentos de nossas leituras. Ainda, os dados contidos nesses anexos podem auxiliar a outros pesquisados em suas análises com-

parativas sobre as questões atinentes à construção de um capital cultural.

A avaliação dos hábitos de leitura dos pais dos bolsistas (vista através de jornal, revista informativa, revista de entretenimento, romance, poesia, contos, crônicas) apresenta-se bastante *fraca* quando observamos os indicadores daqueles que não lêem ou lêem esporadicamente: para todas as categorias investigadas os índices ultrapassam 70%. Quando observamos as categorias atinentes à literatura a recusa é quase total.

Quanto a avaliação da inserção cultural dos pais dos bolsistas (vista através da ida a cinema, teatro, museus, concertos, exposições de artes e restaurantes; uso de fotografias; e assistir tv e ouvir rádio), os dados mostram que os índices de inserção mais positivos se situam no uso da fotografia, talvez propiciado pela popularização das câmaras digitais e o uso da tv e do rádio é responsáveis de forma *forte* pela inserção dos pais no mundo dos acontecimentos e do entretenimento. As outras situações são abertamente rejeitadas. Plagiando Bourdieu e Darbel (2003), aqui o desconhecimento não se presta ao reconhecimento.

Por outro lado, considerando o capital escolar dos pais dos entrevistados e suas ocupações sócio-profissionais, podemos afirmar que toda a preocupação com o futuro escolar do filho se revela no quadro que segue, no qual abordamos aquelas situações já mostradas pelas pesquisas, que revelam o grau de envolvimento das famílias com o destino escolar dos filhos (NOGUEIRA, 2000; NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004).

QUADRO 03: a participação da família na vida escolar do bolsista

Situação	Escolha da escola		Ida a reuniões		Auxílio nos deveres de casa		Compra de materiais escolares	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Forte	53	88,3	59	98,3	44	73,4	60	100
Fraca	7	11,7	1	1,7	13	21,7	-	-
Às vezes	-	-	-	-	2	3,3	-	-
Nunca	-	-	-	-	1	1,6	-	-
Total	60	100	60	100	60	100	60	100

Os dados mostram um completo envolvimento da família com as questões escolares, deixando antever

que os jovens foram merecedores dos cuidados necessários à construção de um horizonte escolar mais distendido.

Quanto à preocupação em montar uma biblioteca em casa não se verifica na maioria dos casos. Dentre os entrevistados, 58,3% revelaram não possuir biblioteca em casa e 41,7% disseram que a possuem. É importante ressaltar que os bolsistas caracterizam uma biblioteca desde a posse de um número razoável de livros até estantes cheias dos mesmos. De qualquer forma, não se trata de um dado desprezível quando se quer aferir a construção de um capital cultural.

Observa-se, ainda, que quanto à religião da família, 90% dos entrevistados responderam pertencer à religião católica.

Passamos a seguir a discutir aqueles dados mais atinentes, de forma direta, ao bolsista investigado.

O Perfil dos Bolsistas de Iniciação Científica

Quanto aos bolsistas propriamente ditos, eles são, em 48,3% dos casos do sexo feminino e em 51,7% dos casos, do sexo masculino. Eles são solteiros, não possuem filhos e se auto-classificam como “brancos”, em 66,7% dos casos, como morenos em 15,1%, como pardos em 8,45% e como mulatos em 3,3%, como moreno-claros em 1,6% e como amarelos em 1,6%. É notável, aqui, a dificuldade dos entrevistado assumir a cor preta, mesmo que em alguns casos os pesquisadores não tivessem dúvidas em classificar alguns poucos entrevistados como “negros”. Com relação à origem, 21,7% dos bolsistas são naturais de São João del-Rei e 78,3% são de outras cidades. Essa proporção é bastante parecida com os dados gerais da entrada na UFSJ (74,26% e 18,67%, respectivamente).⁶

A vida escolar dos bolsistas, na maioria dos casos, transcorreu em escolas públicas. Como mostram os dados, 21,9% dos bolsistas passaram 12 anos na escola pública estadual, 20% passaram 11 anos e 16,4% passaram 9 anos. Apenas 1,7% dos bolsistas passou 10 anos na escola particular, 3,3% cinco, seis e sete anos, respectivamente; 6,6% três anos e 8,3% 1 ano. O bolsista da iniciação científica da UFSJ é, prioritariamente, um estudante proveniente da escola pública.

O turno freqüentado no decorrer da vida escolar correspondeu ao diurno em 68,3% dos casos. Ape-

nas 18,3% dos bolsistas estudaram a noite e 13,3% oscilaram entre noturno e diurno, o que permitia uma dedicação maior à escola.

Como mostram os dados, 84% dos bolsistas possuem irmãos que cursam o ensino fundamental em idade regular e 78,2% que cursam o ensino médio, também em idade regular. Com relação ao ensino superior 60,9% dos irmãos o cursam em idade regular e 28,3% concluíram esse nível de ensino em idade regular, totalizando 89,2% de irmãos que cursaram o ensino superior de forma linear. Esses dados permitem inferir que assim como os bolsistas, seus irmão apresentaram trajetória escolar com baixo índice de reprovações revelando indícios de excelência escolar também para os irmãos.

Durante o Ensino Médio 45% dos bolsistas exerceram algum tipo de atividade remunerada e 55%, não. É importante ressaltar que daqueles que exerceram trabalho remunerado, nenhum deles exerceu atividades manuais. O conhecimento escolar por eles acumulado permitiu se ocuparem com funções tais como a de secretária, auxiliar administrativo, tecelã, auxiliar de escritório, comerciário, caixa, manutenção de computadores dentre outras.

Com relação à freqüência a cursinhos pré-vestibulares, 43,3% dos bolsistas o freqüentaram e 56,7%, não. Em 100% dos casos o cursinho era particular. Quanto ao tempo de freqüência ao mesmo, 30,7% o freqüentaram até seis meses, 42,4% até um ano e 26,9% por mais de um ano. Para aqueles que freqüentaram cursinho, verifica-se aqui aquele fenômeno denominado por Whitaker e Fiamengue (1999) de “efeito cursinho”, pois como mostram os números, 45% dos bolsistas que requestraram cursinho só conseguiram entrar na UFSJ após permanência no mesmo por um ano ou mais.

Quanto ao número de vestibulares prestados, poucos entram na universidade na primeira tentativa. Há um grande rearranjo interno, já que 56,7% deles tentaram vestibular para outros cursos, renunciando uma certa adequação de seus conhecimentos ao nível de competitividade de determinadas carreiras universitárias em um “efeito de causalidade do provável”, no sentido expresso por Pierre Bourdieu. Outro dado importante é que 51,6% dos bolsistas ten-

taram três ou mais vestibulares. Dentro desse contexto, vale a pena ressaltar que 50% dos bolsistas possuem uma trajetória escolar “brilhante”, número muito próximo daqueles 51,6% que tentaram mais de três vestibulares e não apresentam brilhantismo escolar. A excelência demonstrada nos históricos escolares até o Ensino Básico, quando confrontada com outros candidatos com maior capital escolar ou cultural, sobressai de forma tímida, revelando uma certa necessidade de se completar com o cursinho, como mostramos.

Já no interior da universidade a realização de algum tipo de trabalho desenvolvido paralelamente à bolsa de iniciação científica se faz presente em apenas 13,3% dos casos.

Quanto à posse do computador, 73,3% dos estudantes o possuem em casa e 53,3% deles estão ligados à Internet. Ainda, 60% dos entrevistados responderam que têm bom domínio do computador.

O domínio da língua estrangeira aparece em 76,6% dos casos: 71,7% dominam inglês, 3,3% dominam espanhol e 1,6% dominam inglês e francês.

A ajuda financeira em 51,3% dos casos vem dos pais, 26,9% da ajuda vem só do pai e 12,2% dela vem só da mãe.

No que se refere aos hábitos culturais dos bolsistas, os dados coletados dizem respeito à frequência mensal a cinemas, teatros, bares, shows, boates, restaurantes, museus e exposições de arte. Coletamos também os dados referentes à frequência em assistir vídeo ou DVD. Queríamos com essas questões verificar o nível de inserção cultural dos bolsistas de I.C da UFSJ e, conseqüentemente, verificar aquelas práticas mais reconhecidas como formadoras de um capital cultural que se associam a outras importantes práticas à disposição da formação.

Os dados relativos aos hábitos culturais dos bolsistas nos permitem dizer que existem algumas práticas que são rejeitadas, visto que números expressivos confirmam a não participação dos bolsistas, a teatros (55,0%), shows (48,3%), boates (55,0%), restaurantes (36,6%), museus (48,3%) e exposições de arte (58,3). Se acrescentássemos àqueles que rejeitam essas práticas os números daqueles que as executam pelo menos uma vez ao mês, nesses casos (teatros,

boates, museus, exposições de arte) teríamos números muito próximos de 100%.⁷

Para relativizar esses números poderíamos levantar a hipótese de baixas disposições econômicas (para shows, teatros, boates) o que não procede para as outras práticas.

No outro extremo, temos aquelas práticas “mais populares” como bastante aceitas. Fazemos essa afirmação pelos números daqueles que *não* frequentam cinema (11,7%), bar (13,3%), vídeo/DVD (20%). Podemos afirmar, ainda, que para quase todas as categorias investigadas, como exceção de exposição de arte, teatro e boate, existe uma divisão bem marcada entre aqueles que as rejeitam e aqueles que as praticam.

Os dados sobre os hábitos de leitura dos bolsistas (vistos aqui através jornal, revista informativa, poesia, romance, contos), revelam que quanto à leitura de jornal, 15,1% dos bolsistas não lêem, 31,7% lêem pouco e 53,3% dos bolsistas apresentam um nível razoável de leitura de jornal, lêem uma vez por semana ou mais. Na leitura de revista informativa a situação é semelhante, 11,6% não lêem, 43,4% lêem pouco e 45,0% lêem uma vez por semana ou mais. Os não leitores de poesia encontram-se representados em 56,6%, mas 21,7% lêem pouco e 21,7% dos bolsistas lêem uma ou mais vezes por semana. Quanto à leitura de romance, o número de não leitores corresponde a 61,6%, ou seja, a maioria não lê romance, pois 28,4% lêem pouco e 10% lêem uma ou mais vezes por semana. Em relação à leitura de contos 55,0% não lêem, 29,9% lêem pouco e 15,1% lêem uma vez por semana ou mais.

Temos como hipótese que o fato de não leitores de poesias, romances e contos encontrarem-se representados em mais de 50,0% dos casos possa ter relações com a dedicação exigida para se trabalhar com as BICs e se associa às leituras acadêmicas. Essas exigências acadêmicas podem até provocar uma leitura favorável a uma interpretação pessimista de uma alienação cultural, mas, no outro extremo temos uma boa representação de leitores de jornais e revistas informativas. Mesmo assim, esse fato não nos impede de dizer que essas práticas “mais culturais” são relegadas ao segundo plano, revelando um pragmatismo universitário necessário ao “bom desempenho acadêmico”, exigido pela instituição.

É importante mencionar que a maioria dos bolsistas não assiste tv ou ouve rádio por mais que duas horas, concentrando-se nos “jornais” e “noticiários”. Durante a aplicação do questionário, eles sempre ressaltavam a falta de tempo para tais atividades. As exigências do trabalho acadêmico se tornam aqui por demais absorvente. Ainda, os dados sobre a frequência à biblioteca da universidade mostram que 72,7% dos bolsistas freqüentam a biblioteca de forma significativa, mais de três vezes por semana.

Nota-se que a dedicação ao curso é intensa, pois 73,3% dos bolsistas de I.C dedicam mais de três horas diárias ao curso. Essa dedicação exclui as quatro horas diárias dedicadas ao trabalho com a I.C. Em se tratando de hábitos de estudos aos finais de semana e feriados; 21,6% disseram estudar muito, 23,3% mais ou menos, 15,1% menos do que deveriam e 40% estudam somente o suficiente.

Com relação à vivência da vida universitária, a forte participação se dá somente em congressos (para 91,7% dos casos). Dos projetos de extensão universitária, 23,4% dos entrevistados já participaram. Há uma representação significativa em monitorias, onde encontramos 45% dos bolsistas que responderam já ter participado dessa ocupação acadêmica, sugerindo ser ela uma primeira etapa para se iniciar uma I.C. Quanto à publicação de artigos, 28,3% dos entrevistados já publicaram. Da participação em diretórios acadêmicos, centros acadêmicos e diretório central dos estudantes, 15% já participaram e 6,7% participam, atualmente; 3,3% já participaram e 1,7% participam de órgãos colegiados da universidade. Esses números revelam não ser a política estudantil ou administrativa uma das prioridades do bolsista de I.C.

Poucos bolsistas, apenas 22,1%, participam de atividades científicas ou culturais fora da universidade tais como teatro, música, sarau de poesia, dança, aulas particulares entre outras atividades.

Mais da metade dos bolsistas (56,7%) pratica atividade física; apenas 18,3% participam de algum movimento religioso. O tabaco é pouco usado, correspondendo a 10% dos entrevistados. Entretanto, é preocupante o número de bolsistas (61,7%) que fazem uso de bebidas alcoólicas.

Conclusão

O propósito desse trabalho foi investigar qual é a relação existente entre a posse de capital cultural e a obtenção de privilégios por parte dos universitários da UFSJ.

O estudante que daí emerge é neto de sujeitos que sabem “ler e escrever”, ligados ao campo e, parte deles, os avós maternos, ligados a centros urbanos. Essas circunstâncias parecem ter propiciado, para a segunda geração, pais e tios dos bolsistas, uma melhor condição de estudos e trabalhos. A segunda geração é urbana e construiu uma escolaridade bastante significativa. Os pais apresentam-se com 41,7% com o ensino médio completo (13,3% com curso superior) e as mães com 50% (16,6% com ensino superior completo). Esta escolaridade irá refletir na trajetória escolar dos filhos, propiciando a eles uma escolaridade regular, em escolas públicas, o que possibilitou a chegada ao ensino superior não somente do bolsista mas, também, de outros irmãos.

São famílias católicas, possuem casa própria, apresentam um baixo índice de inserção cultural, como mostramos através da aferição da frequência a cinema, teatro, museus, exposições de artes, dentre outras instâncias e na construção de uma biblioteca e possuem, ainda, um baixo nível de leitura. Mas revelam um alto comprometimento com a escolarização dos filhos, empreendendo ações para a manutenção de toda a prole no sistema escolar (escolha do estabelecimento, ida a reuniões, ajuda financeira, acompanhamento dos deveres, compra do material escolar). Verifica-se, aqui, um número significativo de filhos de mulheres ligadas ao ensino. Seus filhos, em 63% dos casos, apresentam um rendimento escolar no ensino básico acima de setenta e cinco pontos.

Quanto ao bolsista, ele depende de ajuda financeira de parentes e familiares em 68,3% dos casos. Os dados nos mostraram que 50% deles apresentam em toda sua trajetória escolar um histórico com notas acima de 75 pontos. Parte significativa teve dificuldade para entrar na universidade, pois 43,3% deles se utilizaram do cursinho como instância compensatória de conhecimentos não vistos ou não adquiridos. Mesmo antes de entrar na universidade, demonstravam de-

se envoltura com o computador, com a Internet e com a língua inglesa. Na universidade, pouco se dedicam àquelas instâncias culturais privilegiadas na pesquisa. São dedicados aos estudos, participam de congressos científicos, freqüentam rotineiramente a biblioteca, revelando uma relação pragmática com a instituição. Todo o esforço aqui é voltado para a construção de um capital acadêmico atinente à sua área de atuação. Como afirma Lahire (2006:483), “o que prevalece e se distingue é o capital específico ao campo profissional”. É nisso que eles parecem investir.

Ainda que a análise a seguir necessite de aprofundamentos, é relevante constatar o fato de que a IC, para o grupo analisado, parece ser coisa de estudantes brancos: 66,7 % deles se posicionam como brancos. A democratização que se observa noutros momentos, proporcionalmente à entrada na universidade, como serem egressos de escola pública, serem provenientes de diferentes localidades geográficas, serem filhos de trabalhadores manuais, não se revela para o quesito cor. Ser branco parece pesar no momento de serem escolhidos como bolsistas de iniciação.

Nesse contexto, os bolsistas apresentam-se com trajetória escolar regular, não marcada por reprovações e em 68,3% dos casos, ocorrida no turno diurno. Para Whitaker e Fiamengue (1999), o turno escolar freqüentado é um indicador bastante preciso para indicar as possibilidades futuras de continuidade de escolarização com sucesso e a conseqüente entrada na universidade, principalmente nas universidades públicas.

Os dados mostram, também, a dificuldade de se reconstruir o capital cultural dos diferentes sujeitos sociais via questionário. Mas nos permitem dizer que a construção de instrumentos de aferição do capital cultural deve levar em conta o contexto histórico de produção das trajetórias, a mobilidade geográfica dos sujeitos no decorrer de sua existência, a presença de instâncias culturais consideradas como elementos importantes de aferição do capital cultural e o valor que essas instâncias representam para as diferentes sociedades e, se quisermos, para as diferentes comunidades e para os diferentes sujeitos.

Para concluir, de volta à hipótese que nos moveu, podemos afirmar que a distribuição dos privilégios universitários obedece, para 50% dos casos, às determinações do

capital escolar, por um lado. Por outro, o capital escolar não é capaz de explicar como 50% desses estudantes puderam adquirir as bolsas de IC, pois, mesmo para aqueles estudantes classificados como medianos e até mesmo como estudantes “fracos”, se o jogo universitário pela posse dos benefícios comporta determinações, oferece, também, uma margem significativa de manobra para ser jogado, principalmente na área de Ciências Humanas, onde os critérios de escolha dos bolsistas parecem se distanciar do mérito, já que apenas 44,8% deles se enquadram naquilo que denominamos aqui de superselecionados. Como hipótese a ser investigada, acreditamos que o jogo deve ser jogado nas relações face-a-face que os sujeitos mantêm no cotidiano da universidade.

Referências:

AGIER, Michel Espaço urbano, família e status social; novos operários baianos nos seus bairros. *Caderno CRH*. Salvador, no. 13, p.39-62 (1990).

BOURDIEU, Pierre, *Sociologia*. São Paulo: Ática. Organização de Renato Ortiz (1983).

———, *Os três estados do capital cultural*. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio(orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes(1998).

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva. Introdução, Organização e Seleção de Sérgio Miceli (1987).

———, *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense (1990).

BOURDIEU, Pierre e DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Edups: Souk, 2003.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionário e entrevistas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo e ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família e escola*. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes (2000).

CBPE/INEP-Characterização sócio-econômica do estudante universitário. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1968.

- COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes (1995).
- , A condição de estudante. A entrada na vida universitária. Salvador: Edufba (2008).
- DURHAM, Eunice. *A caminho da cidade. A vida rural e a migração para São Paulo*. São Paulo: Perspectiva (1984).
- LAHIRE, Bernard. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed (2006).
- LIMA, Priscila Augusta. *A construção da subjetividade no interior das classes subalternas através da moradia*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. Dissertação de Mestrado (1990).
- NOGUEIRA, Maria Alice. *A construção da excelência escolar – Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas*. In: *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Orgs: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo e ZAGO, Nadir. Petrópolis: Vozes (2000).
- NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu*. *Educação & Sociedade*: Campinas, n.78, pp.15-36 (2002).
- NOGUEIRA, Maria Alice & NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica (2004).
- NUNES, João Sedas. *Capital cultural: uma noção em final de carreira? A propósito das forças e fraquezas da noção de capital cultural e da sociologia de Pierre Bourdieu*. *Sociologia, problemas e práticas*: Lisboa, n.31, pp.69-82 (1999).
- PORTES, Écio Antônio. *Trajетórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, Dissertação de Mestrado (1993).
- PORTES, Écio Antônio; LOPES e SILVA, Cibelle Cristina. *O perfil socioeconômico e cultural dos bolsistas de iniciação científica da UFSJ: os efeitos do capital cultural na distribuição dos privilégios*. São João del-Rei: Pro-Reitoria de Pesquisa, Universidade Federal de São João Del-Rei (2006).
- UFSJ (2004). *Relatório Geral, Processo seletivo 2004 UFSJ*, São João del-Rei.
- VIANA, Maria José Braga. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. Doutorado em Educação. Belo Horizonte. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (1998).
- WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta e FIAMENGUE, Elis Cristina. *Dez anos depois: UNESP. Diferentes perfis de candidatos para diferentes cursos*. Estudo de variáveis de capital cultural. São Paulo: Vunesp (1999).
- WHITAKER, Dulce. *Escolha da carreira e globalização*. 11ª ed. Revisada e ampliada. São Paulo: Moderna (1997).

Sobre os autores:

Écio Antônio Portes: É Doutor em Educação pela UFMG. É professor Adjunto de Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de São João del-Rei -UFSJ e do Programa de Pós-Graduação Processos Sócioeducativos e Práticas Escolares. é pesquisador associado ao OSFE - Observatório Sociológico Família e Escola da FAE/UFMG. Leciona Sociologia da Educação na UFSJ e pesquisa trajetórias e estratégias escolares de estudantes pobres, processos de permanência de estudantes pobres nas universidades públicas e práticas de escolarização de famílias rurais. E-mail: eaportes@gmail.com

Cibelle Cristina Lopes e Silva: É Mestre em Educação pela UFF - Universidade Federal Fluminense. Tem pesquisado o destino escolar e social de filhos de professoras. E-mail: bellecrist@bol.com.br

¹ Encontravam-se matriculados em 2003 na Graduação da UFSJ 3204 estudantes. Esse conjunto de estudantes concorreu a 58 Bolsas de I.C. Dados da Pró-Reitoria de Pesquisa, 2005.

² Em função do espaço, remetemos o leitor para a leitura do relatório de pesquisa de PORTES , LOPES e SILVA (2006), no qual ele poderá ter acesso ao conjunto dos dados que utilizamos para efetuar as análises do presente trabalho.

³ Esses dados foram obtidos no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de São João del-Rei.

⁴ Isso se refletirá principalmente na escolha das carreiras. Os filhos de professoras primárias irão escolher, prioritariamente, no nosso caso, dentre as carreiras oferecidas pela UFSJ, aquelas que são mais valorizadas socialmente, com por exemplo, Engenharia Elétrica (31,6% dos casos).

⁵ Na Caracterização sócio-econômica do estudante universitário (CBPE/INEP, 1968), 72,35% das mães não exerciam atividades remuneradas. Números iguais aos obtidos por nós para as avós.

⁶ Relatório geral do processo seletivo 2004 UFSJ, p.21.

⁷ Para a cidade de São João del-Rei faz sentido inquirir os universitários sobre essas práticas, pois, mesmo que elas não sejam oferecidas em profusão elas são oferecidas com uma certa regularidade.

ANEXOS

ANEXO I

QUADRO 04 : avaliação dos hábitos de leitura dos pais

SITUAÇÃO		LEITURA DE:																															
		JORNAL				REVISTA INFORMATIVA				REVISTA DE ENTRETENIMENTO				ROMANCE				POESIA				CONTOS				CRÔNICAS							
		PAI		MÃE		PAI		MÃE		PAI		MÃE		PAI		MÃE		PAI		MÃE		PAI		MÃE		PAI		MÃE					
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%				
Diária		6	11,5	3	5,1	3	5,7	5	8,5	0	0	4	6,8	1	1,9	3	5,1	1	1,9	2	3,3	2	3,3	2	3,3	2	3,8	2	3,8	3	5,1		
Semanal		10	19,2	10	16,9	19	11	19	11,8	2	3,8	4	6,8	0	0	4	6,8	0	0	4	6,8	0	0	4	6,8	0	0	4	6,8	0	0	3	5,1
Esporadicamente		21	40,4	27	45,8	33	21	36	21,4	6	12	21	36	4	7,7	15	25,4	7	14	17	29	5	9,6	20	33,9	5	9,6	20	33,9	5	9,6		
Não lê		15	28,9	19	32,2	22	42	22	37	31	59,6	23	39	43	83	31	53	47	90,4	38	64,5	43	83	36	61	45	86,6	33	56	52	100		
Total		52	100	59	100	52	100	59	100	52	100	59	100	52	100	59	100	52	100	59	100	52	100	59	100	52	100	59	100	59	100		

ANEXO II

QUADRO 05: avaliação da inserção cultural dos pais

SITUAÇÃO		AVALIAÇÃO COM RELAÇÃO AOS HÁBITOS DOS PAIS																																			
		Ida a cinema				Ida a teatros				Ida a museus				Ida a concertos				Ida a exposições de arte				Ida a restaurantes				Uso de fotografias				Assistir tv				Ouvir rádio			
		PAI		MÃE		PAI		MÃE		PAI		MÃE		PAI		MÃE		PAI		MÃE		PAI		MÃE		PAI		MÃE		PAI		MÃE		PAI		MÃE	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Forte		1	1,9	0	0	0	0	1	1,7	0	0	1	1,7	0	0	1	1,7	6	12	7	12	13	25	12	20,3	40	76,9	43	73	32	62	31	53				
Fracca		1	1,9	2	3,3	0	0	2	3,3	0	0	1	1,9	0	0	3	5,7	4	6,8	4	6,8	4	7,7	9	15,3	4	7,7	8	13,5	2	3,8	7	12				
Às vezes		15	28,9	20	33,9	14	27	15	25	14	26,9	15	25,5	9	17	9	15	12	23	15	25	30	58	29	49	21	40,4	21	35,6	7	13,5	12	23	13	22		
Não vai/não ouve/não assiste/não utiliza		35	67,3	37	62,8	38	73	39	66	38	73,1	41	69,5	41	79	48	81	39	75	43	73	13	25	19	32	14	26,9	17	28,8	1	1,9	0	0	6	12	8	14
Total		52	100	59	100	52	100	59	100	52	100	59	100	52	100	59	100	52	100	59	100	52	100	59	100	52	100	59	100	52	100	59	100	59	100		

ANEXO III

QUADRO 06: os hábitos culturais dos bolsistas

AVALIAÇÃO QUANTO AOS HÁBITOS DOS BOLSISTAS																			
Frequência Mensal	Cinema		Teatro		Vídeo/DVD		Bar		Show		Boite		Restaurante		Museus		Exposições de arte		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
0	7	11,7	33	55,0	12	20,0	8	13,3	29	48,3	33	55,0	22	36,6	39	48,3	35	58,3	
1	26	43,3	19	31,7	4	6,6	11	18,2	26	43,3	11	18,2	12	20,0	16	43,3	19	31,6	
2	18	30,0	5	8,3	10	16,7	9	15,1	4	6,7	7	11,7	14	23,3	4	6,7	4	6,7	
3	7	11,7	2	3,3	8	13,3	1	1,7	1	1,7	5	8,4	3	5,0	1	1,7	1	1,7	
4	2	3,3	1	1,7	15	25,0	19	31,6	-	-	3	5,0	4	6,7	-	-	1	1,7	
5	-	-	-	-	4	6,6	5	8,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
6	-	-	-	-	1	1,7	3	5,0	-	-	1	1,7	1	1,7	-	-	-	-	
7	-	-	-	-	2	5,0	1	1,7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
8	-	-	-	-	1	1,7	1	1,7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
9	-	-	-	-	1	1,7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
10	-	-	-	-	1	1,7	1	1,7	-	-	-	-	1	1,7	-	-	-	-	
11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
12	-	-	-	-	1	1,7	1	1,7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
20	-	-	-	-	-	-	1	1,7	-	-	-	-	2	3,3	-	-	-	-	
30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1,7	-	-	-	-	
Total	60	100	60	100	60	100	60	100	60	100	60	100	60	100	60	100	60	100	

ANEXO IV

QUADRO 07: frequência mensal de hábitos de leitura

Frequência a mensal	LEITURA DE:									
	Jornal		Revista Informativa		Poesia		Romance		Contos	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Não lê	9	15,1	7	11,6	34	56,6	37	61,6	33	55,0
1	8	13,3	11	18,3	6	10,0	7	11,7	10	16,6
2	9	15,1	9	15,1	6	10,0	7	11,7	8	13,3
3	2	3,3	6	10,0	1	1,7	3	5,0		
4	19	31,6	19	31,6	5	8,3	3	5,0	3	5,0
5	2	3,3	1	1,7	1	1,7			1	1,7
6	-	-	2	3,3	-	-	-	-	1	1,7
7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8	2	3,3	-	-	-	-	-	-	-	-
9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12	3	5,0	1	1,7	-	-	-	-	-	-
13	-	-	1	1,7	-	-	-	-	-	-
14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15	1	1,7	-	-	3	5,0	1	1,7	1	1,7
16	1	1,7	-	-	-	-	-	-	-	-
20	1	1,7	1	1,7	3	5,0	2	3,3	2	3,3
30	3	5,0	2	3,3	1	1,7			1	1,7
Total	60	100	60	100	60	100	60	100	60	100

TRAJETÓRIAS ESCOLARES POUCO PROVÁVEIS DE EGRESSOS DO INSTITUTO TECNOLÓGICO DE AERONÁUTICA: O PRODUTO DAS PRÁTICAS DE DUAS GERAÇÕES.

Wânia Maria Guimarães Lacerda

Resumo

Este trabalho é parte da tese intitulada: Famílias e filhos na construção de percursos escolares de excelência: o caso dos iteanos, que objetivou compreender o que tornou possível o ingresso, no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), de seis iteanos provenientes de famílias detentoras de fraco capital cultural e escolar, cujos destinos escolares podem ser considerados pouco prováveis. O recorte aqui apresentado aborda as histórias escolares dos iteanos e de seus pais e apresenta a reconstituição da biografia escolar de um dos casos investigados. Os dados foram gerados por meio de entrevistas semidiretivas e analisados sociologicamente de dois modos, complementares. O primeiro deles se constitui da análise dos relatos em conjunto com as histórias escolares dos iteanos e de seus pais. No segundo, privilegiou-se a reconstituição da biografia escolar de um dos sujeitos investigados. A análise dos dados empíricos indica que as trajetórias escolares pouco prováveis e de excelência investigadas são produto das práticas de duas gerações cujos fundamentos encontram-se, em parte, nas relações dos pais e filhos com as histórias escolares intergeracionais e nos sentidos atribuídos a essas histórias e nas disposições a pensar, sentir e agir dos iteanos em relação à escola.

Palavras-chaves: mobilização escolar; histórias escolares intergeracionais; trajetórias escolares pouco prováveis.

UNLIKELY SCHOOL PATH OF GRADUATED STUDENTS FROM INSTITUTO TECNOLÓGICO DE AERONÁUTICA: THE RESULT OF THE ACTION OF TWO GENERATIONS

Abstract

This work is in the thesis entitled: Families and their children in the construction of excellency school path: the case of ITA students, with the objective to understand what makes the admission to Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) possible for six ITA students from low income and education families, whose school destinies can be considered as unlikely. This excerpt deals with school records of ITA students and their parents and it presents a reconstitution of school biography of one of studied cases. Data was created by semi-directed interviews and sociologically analyzed in two complementary manners. The first one is constituted on the analyses of reports with school records of the ITA students and their parents. In the second one, it was privileged the reconstitution of school biography of one of the investigated subjects. Empirical data analyses points that the investigated unlikely and excellency school paths are the result of two generations which are based partially in the relationship among parents and children and with intergeneration school histories and on the sense attributed to those histories and on dispositions of thinking, feeling and acting of the ITA students in relation to the school.

Key Words: school mobilization. Intergenerational school history. Unlikely school paths

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte da tese intitulada: Famílias e filhos na construção de percursos escolares de excelência: o caso dos iteanos¹, cujo objetivo foi compreender o que tornou possível o ingresso, no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), de seis iteanos – Felipe, Pedro, João, José, Antônio e Francisco² – provenientes de famílias detentoras de fraco capital cultural e escolar, cujos destinos escolares podem ser considerados pouco prováveis.

O ingresso em instituições de ensino superior de excelência, de modo geral, é mais provável àqueles estudantes favorecidos cultural e materialmente, o que caracteriza os percursos escolares analisados neste trabalho como atípicos.

Para compreender a constituição desses percursos é preciso considerar a importância da participação das famílias na “fabricação das exceções” (FERRAND, et al, 1999:12) e que os sentidos que os sujeitos atribuem às suas experiências escolares, conforme Charlot e Rochex (1996), não poderiam ser pensados independentemente das histórias de suas famílias. Também os sentidos que as famílias atribuem à escolarização de seus filhos parecem se relacionar à sua própria história de escolarização e àquela dos filhos, que se encontra em construção. Assim, as histórias escolares de pais e filhos estariam na base do *interesse* desses últimos em investirem no jogo escolar.

Ao considerar a dinâmica das relações históricas entre gerações é preciso levar em conta o novo lugar dos saberes e a monopolização progressiva de sua difusão pela escola, como também o lugar da criança na sociedade e na família, que transformaram tanto o laço familiar entre as gerações como também o processo de socialização intergeracional (GODARD, 1992).

Para esse autor, o processo de socialização intergeracional se funda sobre as transmissões de uma geração a outra dos “terres e dos saberes” (GODARD, op. cit.:8), mas essas transmissões não se configuram como o fluxo de bens, de valores ou de saberes indo a um único sentido, ou seja, dos mais velhos para os mais jovens.

O modo como se dão as relações entre as gerações depende das conjunturas históricas, ou seja, de quais são as regras sociais de repartição dos lugares segun-

do as gerações em um determinado momento histórico; dos conteúdos das transmissões e da distância social entre o lugar atual dos pais e o lugar desejado para os filhos (GODARD, op. cit.). Os conteúdos das transmissões intergeracionais hoje estão relacionados, conforme já mencionado, ao lugar da escola e da criança nas famílias e ao valor dos diplomas. O nível de escolaridade dos filhos passou a se constituir em uma norma de integração social e o diploma em um *bilhete de entrada na vida* e em uma marca do valor da criança. O sucesso escolar das crianças passou a se constituir também em uma marca do sucesso pessoal dos pais, ou seja, passou a atestar o valor desses últimos como pai e como mãe.

Diante do valor que a escola passou a ter, cada vez mais a ajuda escolar dos pais aos filhos passa a ocupar um lugar central na vida familiar. O tipo de ajuda escolar que os pais podem dar a seus filhos se relaciona ao lugar ocupado pelas gerações no espaço social, aos recursos dos quais elas dispõem e à história de cada geração. Mas, conforme Godard (1992), ainda que as ajudas escolares das famílias não sejam quantitativamente significativas, dado que elas podem não dispor dos recursos necessários para empreender as ajudas escolares mais rentáveis ou quantitativamente relevantes, elas têm grande importância, porque sua relevância se encontra no fato de que, por meio delas, são atribuídos sentidos aos laços entre as gerações.

Os sentidos atribuídos ao laço intergeracional, que fazem parte e se constituem a partir do *legado geracional*, produzem “efeitos extremamente importantes sobre a inflexão dos destinos” (GODARD, op. cit.:153), ou seja, podem colaborar para a mudança da direção do destino, dar-lhe nova inclinação. Conforme Vitale (2000:95), os conteúdos transmitidos entre as gerações tanto podem ser transformados, quanto repetidos e se “compõem e recompõem entre as gerações”.

Para Bourdieu (1998a:112) é, em parte, com base nos sentidos que os pais atribuíram à sua própria escolarização, ou seja, com base na “história de sua relação objetiva com a instituição escolar, que tacitamente vivida ou explicitamente comunicada através de julgamentos, conselhos ou preceitos, comanda, a cada momento, a relação prática com essa instituição” (BOURDIEU, 1998a:112), que são empreendidas práticas voltadas para a escolarização dos filhos.

Tais discussões fundamentam o interesse, nesse trabalho, em relação às experiências escolares dos pais dos iteanos e as experiências que os próprios iteanos investigados vivenciaram, bem como as relações que esses últimos estabeleceram com as histórias escolares de seus pais e, ainda, as relações que os pais estabeleceram com as histórias escolares de seus filhos, pois uma hipótese basilar a esse trabalho é que as relações com as histórias escolares intergeracionais conjugaram-se para a formulação dos sentidos que ambas as gerações atribuíram à história escolar dos iteanos, quando esta se encontrava em construção, os quais contribuíram para que esses iteanos empreendessem práticas durante o percurso escolar que permitiram não repetir as histórias escolares das gerações que o precederam e a ultrapassar seus pais.

Este trabalho se estrutura da seguinte forma. Primeiramente são descritas e analisadas as histórias escolares dos pais dos iteanos que tiveram como base as filigranas observadas nas narrativas dos sujeitos da pesquisa. A seguir são apresentadas as histórias escolares dos seis iteanos pesquisados. Na terceira parte é reconstituída a biografia escolar de João, um dos iteanos entrevistados, que é filho de professor e cujo percurso escolar é marcado pela coerência educativa entre o universo familiar e escolar. Ao final desse trabalho são apresentadas a conclusão e as referências utilizadas para sua produção.

AS HISTÓRIAS ESCOLARES DOS PAIS DOS ITEANOS

Entre os pais dos iteanos, exceto no caso do pai de João, que concluiu cursos de graduação, dois pais cursaram apenas as séries iniciais do ensino fundamental e dois outros sequer concluíram as séries iniciais do ensino fundamental. Os anos de escolaridade dos pais foram, na maioria dos casos, em escolas rurais.

Mas, apesar dos poucos anos de escolaridade da maioria dos pais, os iteanos pesquisados destacaram em seus relatos, o esforço escolar do pai; os resultados escolares positivos obtidos durante o tempo de permanência na escola; a interrupção involuntária dos estudos como razões que os levaram a permanecer poucos anos na escola. Tais relatos indicam que os iteanos têm uma imagem positiva da relação que

seus pais tinham com a escola, ainda que apenas em um dos casos investigados, o pai tenha conseguido prosseguir na carreira escolar e concluir a educação superior. Observa-se, assim, que mesmo no caso daqueles pais que sequer concluíram as séries iniciais do ensino fundamental, os iteanos construíram uma imagem positiva da relação desses pais com a escola, a qual certamente decorre da imagem que os próprios pais tinham da escola e transmitiram a seus filhos. Os iteanos, em sua maioria, expressaram também que tinham compreensão das razões que levaram seus pais a se afastarem da escola, portanto, não interiorizaram o “fracasso” dos pais na escola como parte do *habitus* coletivo de seu grupo social, o que poderia ter implicações no seu *habitus* individual, mas como fruto de contingências que poderiam vir a ser rompidas ou que deveriam ser rompidas. Os iteanos deveriam, portanto, continuar e, ao mesmo tempo, ultrapassar a história escolar dos seus pais, e se sentiam não só autorizados a fazê-lo, como também impelidos.

As mães do grupo de iteanos investigados, apesar de possuírem um nível de escolaridade mais elevado que os pais, não chegaram à educação superior. Duas mães do grupo de iteanos entrevistados concluíram o ensino fundamental e uma concluiu o ensino médio, tendo sido esse último o nível máximo de escolaridade alcançado pelas mães desse grupo de iteanos. Entre as demais mães, há uma que não concluiu sequer as séries iniciais do ensino fundamental e outra que cursou apenas as séries iniciais do ensino fundamental.

Ao comparar as duas gerações – pais e filhos –, observa-se que uma mobilidade escolar expressiva se deu entre a geração dos pais e aquela dos sujeitos pesquisados. Esses últimos, além de terem concluído a graduação em uma instituição de alta qualidade, prosseguiram seus estudos em nível de pós-graduação, em instituições que ocupam o pólo positivo do campo do ensino superior brasileiro.

Parece relevante destacar ainda que os pais da maioria dos iteanos investigados passaram por processos migratórios que podem ser caracterizados como intensos, pois eles se deslocaram de áreas rurais para áreas urbanas e depois para a cidade de São Paulo (dois pais) e Belo Horizonte (dois pais). Apenas um pai não se deslocou geograficamente, o de Francisco.

No entanto, na família de Francisco, apenas um irmão não se deslocou geograficamente, todos os demais, inclusive o próprio Francisco se deslocaram do interior de Minas Gerais para a capital, Belo Horizonte, pela família extensa³ que os acolheu.

AS HISTÓRIAS ESCOLARES DOS ITEANOS PESQUISADOS

Com o objetivo de apreender as recorrências entre as trajetórias escolares pouco prováveis constituídas pelo grupo de iteanos pesquisados foi feita a análise do *corpus* constituído pelas narrativas no que se refere ao fluxo dessas trajetórias; os estabelecimentos de ensino freqüentados na educação básica; a escolha do ITA e o vestibular e a concomitância estudo-trabalho.

Fluxo dos percursos escolares

O fluxo dos percursos escolares⁴ da maioria dos iteanos pode ser caracterizado como fluente e linear até a conclusão da educação básica. Há apenas um caso de interrupção do ensino médio e reinício do curso em outra instituição de ensino de maior prestígio.

Nem todos os iteanos entrevistados iniciaram seu percurso escolar na pré-escola. A freqüência à pré-escola ocorreu para três sujeitos pesquisados: Felipe, Pedro e João. Destes, Felipe e Pedro freqüentaram a pré-escola durante um ano em estabelecimento público. João, permaneceu em uma escola de educação infantil por dois anos e meio.

No caso dos irmãos Felipe e Pedro, a freqüência à pré-escola não lhes assegurou a apropriação da leitura e da escrita ainda na educação infantil, o que os favoreceria ao ingressarem no ensino fundamental. Já João, nesse estabelecimento pré-escolar, aprendeu a ler e escrever.

Diferentemente dos três sujeitos mencionados, Antônio, José e Francisco não freqüentaram a pré-escola. José, apesar de não ter cursado a pré-escola, foi alfabetizado pela mãe, a qual, ainda que não atuasse como professora, tinha essa formação. Já os outros dois investigados, Antônio e Francisco, que não freqüentaram a pré-escola e não puderam contar com orientações específicas para apropriação da leitura e da escrita, ao ingressarem na primeira série do ensino fundamental não sabiam ler ou escrever.

Os percursos escolares dos iteanos entrevistados até a conclusão da educação básica, além de se constituírem sem reprovações ou interrupções, foram marcados por um excelente desempenho escolar. Trata-se de um fluxo que se aproxima daqueles encontrados por Nogueira (2000) entre universitários da UFMG, filhos de pais (pai e mãe) professores universitários, portanto, pais portadores de um forte capital escolar.

As semelhanças com esse grupo deixam de existir quando se considera a idade de ingresso na universidade. Enquanto o grupo investigado por Nogueira (2000) ingressou na universidade com idade em torno de 17 e/ou 18 anos incompletos, apenas um dos iteanos pesquisados ingressou no ITA com 18 anos de idade: os demais ingressaram um pouco mais tarde.

No Brasil, conforme Nogueira (2000:128), a idade de ingresso na educação superior se constitui em um importante indicador para se analisar o passado escolar de um sujeito, pois há uma idade considerada “regular” para o ingresso na educação superior, que é 18 anos. Para essa autora, a idade evidencia a fluência e velocidade ou possíveis interrupções e atrasos que possam ter ocorrido no passado escolar de um sujeito. A idade, também para Ferrand et al. (1999), constitui-se em uma medida temporal do itinerário escolar e um critério de excelência escolar, permitindo que a regularidade do fluxo de uma trajetória escolar seja observada considerando-se a idade com a qual se chega à educação superior.

Entre os iteanos, a idade de ingresso no ITA variou entre 18 e 21 anos. João foi o único a ingressar com 18 anos, portanto, com a idade considerada “regular”. Felipe e José ingressaram com 19 anos, porque cursaram quatro anos de ensino médio e só então se apresentaram para o vestibular do ITA. Pedro e Antônio ingressaram no ITA com 20 anos por duas razões: primeiro, porque cursaram quatro anos de ensino médio e, segundo, porque não foram aprovados na primeira apresentação ao vestibular. O iteano Francisco foi aquele dentre os entrevistados que ingressou no ITA com idade mais elevada, ou seja, aos 21 anos. Esse “atraso” deveu-se ao fato de ele ter interrompido o ensino médio que cursava no Instituto Municipal de Administração Contábil (IMACO), instituição pública municipal de Belo Horizonte, no se-

gundo ano do curso, e reiniciado o ensino médio na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx), localizada em Campinas (São Paulo).

O fluxo dos percursos escolares dos iteanos entrevistados se caracteriza por certa regularidade e excelente desempenho escolar na educação básica e, em alguns casos, os trajetos foram marcados, ao final do ensino médio, por uma reprovação no vestibular, antes do ingresso no ITA.

Estabelecimentos de ensino freqüentados na educação básica

A literatura sociológica acerca da escolha do estabelecimento de ensino a ser freqüentado, de modo geral, destaca que tais escolhas são feitas estrategicamente pelas famílias, daí a importância do capital cultural familiar nas condutas de escolha, em particular do capital de informações sobre o funcionamento do sistema de ensino. As famílias, de modo geral, observam como critérios de escolha a qualidade do ensino oferecido; a consonância entre os valores e modelos culturais da escola e os da família, a orientação de sociabilidade da família e a relação com o saber que é valorizada pelas famílias (NOGUEIRA, 1998, 2000; ROMANELLI, 1986).

No caso da maioria dos sujeitos da pesquisa, eles próprios tiveram um papel importante na escolha do estabelecimento de ensino a ser freqüentado, sendo que, em alguns casos, fizeram-no de forma autônoma em relação à família, não tendo ocorrido grande rotatividade entre os estabelecimentos de ensino freqüentados.

Observando-se o fluxo do percurso escolar dos iteanos entrevistados e levando-se em consideração a importância do tipo de estabelecimento de ensino freqüentado na constituição de carreiras escolares de sucesso e a complexidade das redes escolares, pode-se dizer que eles e suas famílias fizeram boas escolhas.

Em todos os casos investigados, os estabelecimentos de ensino freqüentados pelos sujeitos, durante toda a educação básica, fazem parte da rede pública de ensino. Uma única exceção ocorreu na educação infantil, pois, um dos iteanos pesquisados freqüentou uma pré-escola particular, mas essa escola se localizava em um bairro e não gozava de reputação e notoriedade no campo da educação infantil do lugar onde ele residia.

Os dados quanto ao tipo de estabelecimento de ensino freqüentado pelos iteanos, uma vez que todos cursaram a educação básica em escolas públicas, contrapõem-se à lógica do *circuito virtuoso*, quando os estudantes cursam a educação básica em instituições particulares de prestígio e, posteriormente, ingressam em universidades públicas que ocupam posições favoráveis no campo do ensino superior brasileiro.

Em termos de ensino médio, houve certa diferenciação quanto ao tipo de estabelecimento de ensino freqüentado pelos sujeitos da pesquisa, apesar de, em todos os casos, tratar-se de instituições públicas. Três investigados, João, Antônio e José, freqüentaram a escola pública federal; os dois irmãos, Felipe e Pedro, cursaram escolas públicas estaduais, e Francisco freqüentou uma escola militar durante o ensino médio.

Ao iniciar o ensino médio, todos os iteanos pesquisados ingressaram em outra escola diferente daquela na qual cursaram o ensino fundamental. Antônio e Francisco, além de mudarem de escola, deslocaram-se geograficamente para outra cidade, portanto, nesses casos, mais que nos anteriores, viram-se inseridos em um espaço com o qual não tinham familiaridade.

Escolha do ITA e o vestibular

A escolha do ITA, como instituição na qual os sujeitos da pesquisa desejavam cursar a educação superior, deu-se quando o Instituto foi “descoberto” por eles.

Essa *descoberta* do ITA ocorreu de formas variadas para os iteanos entrevistados. Alguns tomaram conhecimento da existência da instituição por meio de exercícios de Matemática aos quais eram apresentados nos livros didáticos do ensino médio, considerados os mais difíceis, inclusive pelos professores; outros, por intermédio das escolas de ensino médio, interessadas em circular informações sobre os melhores cursos e escolas e as estratégias de preparação para os vestibulares; e um dos iteanos, a partir de informações prestadas por amigo, detentor de dados relativamente precisos sobre os diversos tipos de apoio oferecidos no ITA.

A autonomia que os iteanos investigados desenvolveram ao longo de suas carreiras escolares e a necessidade de fazer escolhas durante o per-

curso parecem tê-los qualificado para realizarem as melhores escolhas.

Os dados empíricos indicam que, dentre os critérios utilizados pelos iteanos para a escolha do ITA, encontra-se, além das características educativas e pedagógicas do Instituto e a posição privilegiada dos egressos no mercado de trabalho, o fato de que nessa instituição são oferecidos alojamento e alimentação a um custo muito reduzido e não há gasto com transporte, portanto, trata-se de uma instituição na qual é possível graduar-se sem gerar despesas elevadas.

Dentre os sujeitos entrevistados, quatro foram selecionados na primeira apresentação ao vestibular do ITA e dois se apresentaram duas vezes, tendo sido esse o número máximo de apresentações ao vestibular do ITA até a obtenção da aprovação.

Apenas dois, entre os seis iteanos entrevistados, utilizaram o recurso do cursinho como forma de se preparar para o vestibular do ITA. Os demais estudaram sozinhos ou com um colega, como foi o caso de Francisco.

Porém, independentemente da forma utilizada para essa preparação, a maioria dos iteanos investigados relatou que realizou pesados esforços para conseguir aprovação nos concursos vestibulares do ITA.

Quase todos os iteanos investigados apresentaram-se, concomitantemente, para outro vestibular além do ITA. Houve apenas uma exceção, João. Nesse caso, ele havia se inscrito para outros vestibulares; entretanto, ao concluir as provas de seleção do ITA, constatou que seus resultados eram positivos e desistiu de se apresentar para os demais vestibulares, uma vez que sua primeira opção era ingressar no ITA.

O conjunto das demais instituições para as quais os iteanos se inscreveram e que consistiam na segunda opção em termos de escolha do estabelecimento de ensino para cursar a educação superior é constituído de universidades públicas que gozam de elevado prestígio no campo do ensino superior brasileiro: USP, UFMG, PUC-Minas e UNFEI. Eles obtiveram aprovação em todos os casos, mesmo aqueles que não foram aprovados na primeira apresentação ao ITA. Nesses dois casos, Pedro e Antônio iniciaram seus cursos nas universidades para as quais tinham sido aprovados (USP e UFMG), mas trancaram ma-

trícula após seis meses de curso para se dedicarem, novamente, à preparação para o vestibular do ITA.

Nenhum dos iteanos pesquisados se apresentou para a seleção em instituições que não ocupavam o pólo positivo no campo do ensino superior, ou seja, aquelas que tinham menor prestígio e reputação, indicando que esses sujeitos podiam fazer suas escolhas escolares de acordo com seus desejos, o que, de modo geral, é reservado a uma elite escolar.

Dentre os sujeitos pesquisados, três utilizaram a *estratégia de treineiro*⁵, quando cursavam o ensino médio, apresentando-se para vestibulares de cursos altamente seletivos em universidades públicas de prestígio e obtiveram aprovação. A *estratégia de treineiro* é mais comumente utilizada por famílias socialmente favorecidas, pois consiste na antecipação à ação e aos ritmos escolares, o que, de modo geral, exige a posse de um capital de informações sobre o funcionamento do sistema de ensino e a elaboração de projetos de escolarização para os filhos pelas famílias.

Porém, no caso dos sujeitos desta pesquisa, foram eles próprios que decidiram fazer o vestibular antes de concluir o ensino médio. Os relatos parecem indicar que a razão principal que os levou a isso foi o interesse de avaliarem seus conhecimentos, ou seja, colocarem-se à prova.

É preciso acrescentar que todos os iteanos entrevistados participaram de processos de seleção para ingresso nas escolas de ensino médio, mesmo no caso de Francisco, que ingressou em uma instituição pública municipal, o IMACO, e de Felipe e Pedro, que ingressaram em uma instituição pública estadual. Essa experiência parece ter se constituído em mais uma das razões que levaram os sujeitos da pesquisa a utilizarem a *estratégia de treineiro*.

O momento da aprovação no vestibular do ITA foi vivido com intensidade pelas famílias – mais um indício sobre o valor da escola para essas famílias e a centralidade que o processo de escolarização ocupava nas mesmas.

Concomitância estudo-trabalho

Dentre os seis casos investigados nesta pesquisa, quatro iteanos conciliaram estudo e trabalho duran-

te seus percursos escolares. João e José foram os iteanos que puderam chegar ao ITA sem ingressar no mercado de trabalho e apenas João conseguiu manter-se afastado do trabalho até a conclusão de seu curso. José, durante a graduação, tornou-se professor de cursinho.

Os casos extremos de conciliação de estudo e trabalho são representados por Felipe e Pedro, que começaram a trabalhar com 8 e 7 anos de idade, respectivamente, portanto, quando ainda cursavam as séries iniciais do ensino fundamental. Nessa idade, eles ajudavam o pai. Dadas as condições familiares, desde então, prevaleceu em suas vidas a concomitância estudo-trabalho, até mesmo quando cursaram o ITA. Quando eles freqüentavam as séries finais do ensino fundamental, deixaram as atividades que vinham desenvolvendo com seu pai (na época, venda de apostas de “jogo do bicho”) e se tornaram professores de aulas particulares. Houve um período em que Felipe trabalhou em uma indústria automobilística como estagiário, e Pedro, como menor aprendiz em um banco, o que os obrigou a cursar parte da educação básica no horário noturno. Depois de algum tempo, Felipe e Pedro reassumiram como professores de aulas particulares, pois, em função da flexibilidade de tempo que tal atividade possibilitava, eles puderam se dedicar mais aos estudos. A atuação de Felipe e Pedro como professores de aulas particulares se constituiu na atividade remunerada que eles desenvolveram por mais tempo, a qual parece ter-lhes favorecido na preparação para o ingresso no ITA. Quando eles ingressaram no ITA, retomaram suas funções como professores e, durante toda a graduação, exerceram atividades remuneradas.

Francisco, filho de pequeno proprietário rural, ajudava o pai desde muito cedo nos afazeres rurais, mas essa atividade não era regular, pois se priorizava a realização das atividades escolares. No entanto, a partir de 16 anos de idade, quando Francisco se mudou para Belo Horizonte, ele passou a trabalhar com uma carga horária de oito horas diárias, desempenhando atividades de serviços gerais. Em função desse trabalho, ele ingressou no ensino médio no turno noturno. Ao ingressar na EsPCEEx, em Campinas, ele pôde se dedicar exclusivamente aos estudos, pois a esco-

la oferecia todas as condições para isso, o que se manteve quando Francisco ingressou no ITA, ou seja, ele não exerceu atividades remuneradas durante a graduação.

Antônio, aos 14 anos de idade, ingressou no ensino médio e começou a trabalhar como menor aprendiz em um banco. Ele alega duas razões para ter ingressado no mercado de trabalho com essa idade. Primeiro, porque seu pai e seu irmão mais velho tinham começado a trabalhar com 14 anos, o que fazia com que esta fosse a idade com a qual ele também deveria iniciar sua vida profissional. Outra razão era o fato de que o pai, nessa época, estava sem emprego e, apesar de as inúmeras atividades que ele desempenhava para assegurar o sustento familiar, a condição temporária de desempregado causava certa instabilidade à família. Embora tenha conciliado estudo e trabalho durante o ensino médio, no ITA Antônio não desempenhou atividades remuneradas.

José, que concluiu a educação básica sem que tenha sido necessário ingressar no mercado de trabalho, quando iniciou seu curso no ITA tornou-se professor de cursinho preparatório para o vestibular.

Dentre os relatos dos iteanos que aliaram estudo e trabalho durante a educação básica, não foi mencionada contradição em relação a essa conciliação. Alguns deles consideram que foram as exigências de autonomia, disciplina e dedicação ao trabalho, próprias da inserção no mercado de trabalho, que lhes permitiu desenvolver habilidades que foram rentáveis no universo escolar.

Merecem destaque alguns significados que a inserção no mercado de trabalho teve para os iteanos e o fato de que isso permitiu a abertura do campo dos possíveis.

Francisco, por exemplo, conheceu no trabalho um coronel que se tornou um *personagem tutelar* (GRIGNON, 1991) na sua carreira escolar, colaborando para as escolhas no itinerário escolar.

Antônio permaneceu no trabalho poupando seus rendimentos para custear, por um período de seis meses, um cursinho preparatório e equipar-se financeiramente para permanecer esse período sem trabalhar.

Felipe e Pedro consideram que o trabalho os tornou autônomos, disciplinados e responsáveis, portanto, em condições de encaminharem suas carreiras esco-

lares. Eles destacam também que o tipo de trabalho que desenvolveram majoritariamente, professores de aulas particulares, permitiu-lhes aprimorar seus conhecimentos e circular por espaços sociais de outras camadas sociais, pois iam às casas dos alunos e eram convidados para frequentar determinados eventos sociais, o que, segundo eles, colaborou para qualificá-los em relação às suas aspirações educacionais, ao esforço e perseverança necessários para superação das condições de classe.

Os iteanos, durante o tempo que conciliaram estudo e trabalho na educação básica, estudaram no turno noturno, o que, de modo geral, reduz as chances de alcançar o ensino superior, principalmente nos cursos e instituições que gozam de maior prestígio. De acordo com Nogueira (2000:144), “estudar à noite representa uma séria desvantagem na corrida dos títulos escolares”. Porém, no caso dos sujeitos investigados, o turno no qual estudaram não os impediu de chegar ao ITA.

As histórias escolares dos iteanos investigados são marcadas não só por um excelente desempenho escolar desde as séries iniciais do ensino fundamental, mas também por um conjunto de boas escolhas. Essas escolhas, em alguns casos, tiveram uma mediação clara e objetiva das famílias ou de pelo menos um dos pais. Em outros, elas se fizeram a partir das disposições constituídas pelos sujeitos.

Assim, na conjugação entre as práticas familiares, as disposições dos iteanos e os contextos, encontram-se os fundamentos e as razões *do interesse que eles tiveram em fazer o que fizeram* (BOURDIEU, 1996:137).

RECONSTITUIÇÃO DA BIOGRAFIA ESCOLAR DE JOÃO: PROXIMIDADE ENTRE AS PRÁTICAS FAMILIARES E A ESCOLA

A trajetória escolar de João, filho de professor que atuava na educação básica, desde quando ele tinha aproximadamente 10 anos de idade, traz a marca de uma coerência educativa entre o universo familiar e escolar e da utilização, pelo pai, de “estratégias utilitaristas” (ZANTEN, 1996) em relação à escola, como parte de um projeto familiar de mobilidade social.

Pertencer ao mundo do ensino parece tornar os pais mais aptos a orientar estrategicamente os filhos em seus percursos escolares (FERRAND et al., 1999), pois os pais professores detêm, de modo geral, instrumentos importantes para gerir a carreira escolar dos filhos, como, por exemplo, o conhecimento da lógica de funcionamento da instituição escolar; das formas de possibilitar aos filhos o sucesso escolar desde as séries iniciais; informações para proceder à escolha de estabelecimento escolar que conjugue qualidade com o atendimento às características do filho; orientação quanto à escolha das carreiras de maior prestígio e formas de reconhecimento do “valor escolar” (ZANTEN, 1996:128) do filho.

João ou “Trânsfuga Filho de Trânsfuga”

*“O dia mais feliz da vida dele [do pai] foi o dia em que eu me formei.
[...] A vida dele estava resolvida.”*

João nasceu em 1966, é filho único e, na época da entrevista, tinha 38 anos de idade. Ele ingressou no ITA aos 18 anos, tendo concluído o curso de Engenharia Aeronáutica em 1988. Após a conclusão da graduação, especializou-se em Administração pela Fundação Getúlio Vargas, além de um MBA em Administração no exterior, financiado pela instituição bancária na qual trabalha. Foi um aluno brilhante desde o início de sua trajetória escolar, apresentando um alto desempenho escolar.

O pai de João nasceu no ano de 1927 e passou por processos de mobilidade ascensional escolar, social, profissional e deslocamento geográfico. Ele concluiu três cursos superiores, dentre eles dois de formação de professor. Quando João nasceu, ele contava 39 anos de idade e a mãe de João, 41 anos, o que indica que o nascimento do filho foi adiado se comparado à média de idade que as mulheres brasileiras têm seu primeiro filho. Também o casamento dos pais de João ocorreu tardiamente, se comparado à idade na qual geralmente os homens e mulheres brasileiros se casam, ou seja, aproximadamente aos 30 anos de idade.

O fato de o casamento ter ocorrido após o pai de João concluir o primeiro curso superior em São Paulo parece indicar que esse adiamento se deveu ao interesse do pai em concluir seus estudos superiores,

qualificando-se melhor para o mercado de trabalho, antes da constituição de sua família, e uma tentativa do pai de reduzir a distância social entre ele e a mãe de João, pois a posição social de origem dela era mais elevada.

A mãe de João, que nasceu em 1925, deslocou-se geograficamente de uma cidade do interior de Sergipe para Aracaju e, após, para a cidade de São Paulo, junto com toda sua família de origem. Já o deslocamento geográfico do pai de João significou o afastamento de sua família de origem. Esse deslocamento se deu, inicialmente, da zona rural de um pequeno município de Sergipe para a área urbana de uma outra cidade próxima. Posteriormente, ele se deslocou dessa cidade do interior para Aracaju e, depois, para a cidade de São Paulo.

João não conheceu seus avós das linhagens paterna e materna, mas teve acesso a diversas informações sobre eles, pois eram personagens de várias histórias familiares. João informa que seus avós da linhagem paterna eram analfabetos. Moravam em um sítio no interior de Sergipe e tiveram 11 filhos. Na geração dos avós paternos não houve deslocamento geográfico ou ascensão social em relação à geração anterior. A condição social dos avós paternos, apesar de ser desfavorável, pois eram trabalhadores rurais e a família era numerosa, não lhes comprometia a sobrevivência. Nos relatos de João, eles nunca passaram fome, pois plantavam alimentos para sua subsistência.

A linhagem materna, segundo João, era diferente socialmente, apresentava “outro modo de vida”. O avô materno era tabelião, com “algum nível de escolaridade”, talvez o ensino médio. Em função da ocupação do avô materno, a família tinha uma condição financeira favorável e vivia em uma cidade do interior de Sergipe, às margens do rio São Francisco, uma indicação de prestígio na hierarquia do espaço de lugares da cidade. A avó materna era alfabetizada e se ocupava de atividades de dona de casa. João destaca em seus relatos as características da letra da avó materna, a qual, segundo ele, “era linda”, e menciona também os conhecimentos de Matemática dessa avó. O tamanho da família da linhagem materna era menor que o ramo paterno, ou seja, eram seis filhos.

A mãe de João, apesar de se originar de uma família com nível de escolarização e social mais eleva-

do se comparada à linhagem paterna, concluiu apenas as séries iniciais do ensino fundamental e dedicou-se às funções de dona de casa. João atribui o fato de sua mãe não ter estudado, apesar de as condições favoráveis, às questões de gênero, ou seja, entendia-se que “mulher não precisava estudar”.

A dedicação do pai e da mãe de João à sua carreira escolar era diferenciada. O pai era aquele que valorizava a escola, dedicava-se com empenho às questões de ordem escolar e ao processo de escolarização do filho. A mãe não acompanhava esse processo. Apesar de permanecer mais tempo ao lado dele, não transmitia um gosto pela escola e, em alguns casos, manifestava clara oposição a uma carreira escolar longa para o filho. As diferenças dos pais de João em relação à escola e ao processo de escolarização do filho parecem ter sido compensadas pelo fato de o pai ser professor (ZANTEN, 1996:128). Com isso, ele estava mais apto a colaborar com a escolarização do filho e a proceder a escolhas mais rentáveis escolarmente.

Percurso escolar do pai: referência socializadora para João

João descreve o percurso escolar de seu pai de forma minuciosa, expressando com orgulho a saga vivenciada por ele. A mobilidade escolar, social e geográfica do pai e o lugar ocupado pelo diploma nas estratégias de reprodução da família se constituíram, para João, em uma forte referência socializadora.

João, em sua narrativa, reconhece tanto a mobilização do pai na constituição de seu percurso escolar, quanto a influência do itinerário de seu pai na constituição de suas disposições em relação aos estudos, demonstrando compromisso moral e afetivo com ele, ou seja, João expressa ter uma “dívida” (TERRAIL, 1990) com seu pai. Ele acredita dever seu sucesso escolar a ele, tanto porque considera que esse sucesso se origina da mobilização de seu pai, de seus encorajamentos ao trabalho escolar, quanto porque é a forma que João encontrou para retribuir ao pai todos os investimentos e o apoio que ele dedicou à sua escolarização.

O pai de João iniciou seus estudos em uma cidade próxima ao município no qual residia com sua família de origem. De acordo com João, o acesso à escola era dificultado porque a oferta dos níveis de ensino se fazia em localidades diferentes, ou seja, as primeiras

séries do ensino fundamental eram oferecidas em áreas rurais, mas o prosseguimento do ensino fundamental só era possível nas áreas urbanas; o ensino médio só era ministrado em cidades com maior concentração demográfica; e a educação superior era oferecida na capital do estado.

Essa situação exigiu do pai de João, no ensino fundamental, o deslocamento diário para estudar, demandando um grande esforço. Era preciso utilizar carro de boi ou ir a pé. João destaca que seu pai viveu uma infância marcada pela privação material. Faltava-lhe material escolar e era necessário utilizar a luz da lua para cumprir as tarefas escolares. A condição social, cultural e escolar da linhagem paterna de João o leva a concluir: “Não sei exatamente onde meu pai tirou o valor que ele dá à escolaridade; não foi da família, deve ter vindo de algum outro caminho”.

Concluído o ensino fundamental, o pai de João deslocou-se para Aracaju, à procura de trabalho. Tinha também a intenção de prosseguir os estudos, pois havia interrompido sua trajetória escolar em função das condições de vida e local de residência. Mas a retomada do processo de escolarização pelo pai se fez alguns anos após residir na capital. Na época, ele trabalhava em uma grande loja e, em função dessa atuação profissional, cursou o ensino médio profissionalizante em uma escola de Comércio, considerada de boa reputação. Este era, nos relatos de João, o nível máximo de escolarização que o pai conseguiria atingir diante de suas condições e da necessidade de conciliação estudo-trabalho.

João destaca que o pai considerava impossível ingressar em uma universidade pública federal, dadas as características de sua formação até o ensino médio, as quais ele considerava precárias. Diante disso, o pai de João não se apresentou para os vestibulares de universidades públicas, o que caracteriza um processo de auto-seleção. Havia ainda a questão de que, quando o pai concluiu o ensino médio, já era adulto, portanto, deveria “ganhar dinheiro”. Interessante observar que, até então, o pai de João havia conciliado estudo e trabalho. Assim, parece que a questão à qual João se refere não é que o pai deveria parar de estudar e se dedicar ao trabalho para “ganhar dinheiro”, mas, sim, uma suposta necessidade de que o pai

finalizasse os investimentos no processo de escolarização, em função de que ele já se encontrava na fase adulta.

O pai de João se deslocou para a cidade de São Paulo juntamente com o ramo materno da família de João. O deslocamento desse grupo ocorreu em função da mobilização de toda a família e do pai de João por um tio materno, o qual havia se mudado para São Paulo, antes de sua família, com o objetivo de cursar Direito. O pai de João era amigo desse tio materno desde a época em que cursava o ensino médio em Aracaju.

Apesar de o deslocamento do pai de João para São Paulo ter se dado em conjunto com a família da mãe, ao chegar a essa cidade eles residiram em locais distintos. O pai de João foi morar em uma pensão e trabalhar no comércio. Essa situação é relatada por João para demonstrar as dificuldades enfrentadas pelo pai, na cidade de São Paulo, pois ele não pôde contar com o apoio de uma estrutura familiar, como havia sido o caso de sua mãe.

O percurso escolar do pai de João foi retomado na cidade de São Paulo, onde ele frequentou três cursos de graduação, sendo que o primeiro, Economia, foi iniciado após os 27 anos de idade. Posteriormente, ele se graduou em Letras e, depois, em Pedagogia. Todos os cursos foram realizados em faculdades de reduzido prestígio, algumas delas com aulas apenas nos finais de semana. O curso de Economia foi concluído antes do casamento; Letras, quando o filho era pequeno; Pedagogia, quando o filho tinha aproximadamente 15 anos de idade.

Quando o pai de João concluiu o curso de Economia, viveu uma situação paradoxal. A conclusão do curso representava a realização de uma aspiração educacional, mas o diploma não lhe assegurou inserção no mercado de trabalho e/ou mobilidade social, levando o pai a concluir que “economista não era uma profissão”. Esse entendimento é ratificado por João quando diz que “até hoje não é”. Isso parece indicar que a história escolar do pai, retomada continuamente, serviu de princípio para a constituição das disposições de João quanto à escolha do curso superior a ser cursado, encaminhando-o para os ramos mais prestigiosos, como é o caso da Engenharia.

O pai de João cursou, antes de iniciar a Faculdade de Letras, também a habilitação em Contabilidade, uma complementação ao seu curso de Economia.

Com essa formação, abriu um escritório de contabilidade, mas manteve a atividade anterior, que era comercializar roupas e calçados na banca da feira.

Ao iniciar a Faculdade de Letras, o pai de João pretendia conciliar o trabalho no escritório de contabilidade com as funções de professor e encerrar suas atividades na feira, uma vez que tal trabalho era considerado muito sacrificante.

João destaca em seu relato que, quando o pai assumiu a ocupação de professor, “eu percebi... acho que como professor ele não ia conseguir dar tudo que ele queria dar para mim”. O nível profissional atingido pelo pai, a partir de um grande esforço pessoal, era visto por João como um impeditivo para que o pai pudesse investir, tanto quanto desejaria, em sua escolarização. Mas, parece que exatamente por isso o pai de João encorajava o filho a imitá-lo, pois deveria dedicar-se ao trabalho escolar e, ao mesmo tempo, incitava-o a não fazer como ele, pois o filho deveria ultrapassá-lo, ou seja, prosseguir a história familiar sem a repetir (CHARLOT e ROCHEX, 1996).

A carreira escolar de João

Constituir carreiras escolares de excelência e, após, ocupar postos de trabalho de prestígio, como no caso de João, cujo pai ocupava posições relativamente dominadas do ponto de vista econômico, cultural e simbólico, significa a ultrapassagem do pai. O pai de João não apenas desejava que o filho o ultrapassasse, como se mobilizou para conduzi-lo a isso. João, por sua vez, interiorizou os desejos do pai e se mobilizou fortemente na constituição de sua carreira escolar.

Assim, a trajetória escolar de João é marcada por sua própria mobilização e pela mobilização do pai que sempre esteve atento ao percurso escolar do filho e a seu lado: sustentando materialmente, empreendendo práticas educativas e apoiando afetivamente. As práticas educativas do pai de João favoreceram que esse último constituísse disposições próprias à ordem escolar. O suporte afetivo-moral do pai se constituiu em um elemento mobilizador de energia subjetiva de João para investir no sucesso escolar.

A imagem do pai como “filho de agricultor que se tornou professor” (FERRAND et al., 1999), que sonha ver seu filho ascender socialmente via escola, continuamente lembrada, serviu de fundamento

para a constituição da carreira escolar de João, pois o sucesso escolar do filho significaria, para o pai, a recuperação das faltas do passado e revalorização da linhagem familiar (ZANTEN, 1996), o que se fez, para ambos, pai e filho, sem conflitos intergeracionais.

João estudou, durante quase toda sua trajetória, em escolas públicas. Apenas duas exceções ocorreram: uma durante a pré-escola e outra quando João frequentou um ano de cursinho antes do ingresso no ITA.

A pré-escolarização de João iniciou-se aos três anos e meio de idade, na cidade de Presidente Prudente. Era uma escola de bairro que funcionava em uma casa e “os alunos iam até lá”. Tratava-se, segundo João, de uma escola que era “de todos”, indicando que ela não se destinava aos grupos socialmente favorecidos. Os critérios utilizados pelo pai de João para a escolha desse estabelecimento escolar frequentado pelo filho foram a aproximação entre os objetivos da escola e aquilo que ele considerava mais adequado para João, em função das características pessoais do filho e a localização da escola.

Ao se referir às lembranças dessa época, João conserva uma imagem positiva da instituição – “eu adorava estudar, adorava a escola” –, indicando que desde então ele desenvolveu uma relação positiva com a escola. Esta parece ter se constituído em um espaço de realização pessoal para João, onde seu gosto por ela se convertia em bons resultados escolares e, conseqüentemente, em uma imagem de si mesmo positiva. Ele declara: “Tudo muito divertido; eu nunca fiz nenhum esforço para estudar”.

O gosto pela escola, relatado por João, desde a pré-escola, é mencionado também em vários outros momentos, quando ele rememora seu percurso escolar, indicando que ele não requeria que seus pais ficassem o tempo todo fazendo injunções para que ele se dedicasse aos estudos. João atribuiu esse gosto a sua facilidade natural de apropriação do conhecimento escolar.

A relação que João estabeleceu com a escola parece ter sido fruto também da inculcação discreta do pai da sua “ambiçãõ escolar”, a qual foi transferida para o filho (FERRAND et al., 1999) e do fato de que a escolarização do filho integrava o projeto de mobilidade social da família (ZANTEN, 1996). Isso pode ser

observado nos relatos de João sobre a história escolar do pai, quando esse último expressava suas dificuldades de ingresso em uma universidade pública federal e estimulava o filho a buscar esse tipo de instituição de educação superior. O pai de João também descrevia suas dificuldades de ingresso no mercado de trabalho, mesmo após a conclusão do curso superior, argumentando que essas dificuldades se deviam ao tipo de curso concluído – Economia – que tinha um prestígio reduzido na época. Quando João informou ao pai que desejava cursar Engenharia no ITA, recebeu todo o seu apoio.

João pegou o projeto parental de ascensão social e profissional por sua própria conta e sobrepôs ao projeto familiar seu projeto de ingresso em uma escola de excelência, o que provavelmente fez com que ele deixasse subjacente em seus discursos que sua dedicação ao trabalho escolar era algo natural e inevitável.

Mesmo assim, todas as referências de João ao seu percurso escolar incluem a intervenção muito manifesta, senão exclusiva, de seu pai, ao contrário de muitos outros casos, nos quais é a mãe que acompanha o trabalho e a trajetória escolar dos filhos.

É o pai que, quando João tinha cinco anos e meio de idade, após ter cursado por dois anos e meio a pré-escola, tentou matriculá-lo na primeira série do ensino fundamental. Essa prática, juntamente com o fato de João ter sido matriculado aos três anos e meio na pré-escola, indica a utilização, pelo pai, da estratégia de investimento precoce na escolarização do filho. Cabe destacar que essas práticas não tinham a concordância da mãe de João, pois ela considerava a iniciativa “um absurdo”, devido à idade do filho. Já o pai ponderava que João estava preparado, pois já sabia ler – “lia frase na televisão, cartazes” – e escrever, fruto, inclusive, de um aprendizado precoce da leitura, o qual ocorreu em função dos ensinamentos do pai. João frequentou a primeira série com a idade de cinco anos e meio, mas não foi matriculado nessa série, pois havia restrições legais em escolas públicas para o ingresso de crianças com idade mínima abaixo daquela exigida. Ele foi matriculado aos seis anos e meio de idade, o que ainda caracteriza uma precocidade, pois no Brasil, na época em que João estudou, a idade modal para ingresso no ensino fundamental era sete anos.

João destaca que seu pai “era extremamente presente” na sua educação, ou seja, nada que se referia à vida escolar do filho lhe era desconhecido. Provavelmente, entre as razões para a efetiva presença do pai na vida escolar do filho, figurava o reconhecimento da dedicação do filho aos estudos.

Talvez a força da presença e a atenção do pai ao processo de escolarização de João tenham feito com que ele deixasse de mencionar em seus relatos a participação da mãe. Entretanto, o fato de o pai de João ser professor lhe permitiu exercer um controle maior sobre a escolarização do filho e, com isso, favorecer o seu percurso escolar, o que, de certa forma, colaborou para a superação dos limites que geralmente se impõem, quando apenas um dos membros do casal se envolve na escolarização do filho.

Apesar de a referência de João à escola cursada até os nove anos de idade como uma boa escola, ele destaca que a formação de professor de seu pai e a boa vontade dele em relação à instituição escolar permitiu que o pai tivesse certa tranquilidade com relação ao tipo de escola que o filho frequentaria, pois ele próprio poderia ensinar ao filho os conteúdos escolares e complementar o que a escola ensinava.

João relata a complementação escolar feita por seu pai com uma entonação que parece lembrar o cansaço que isso causava – “ele me dava tanta coisa para fazer...” –, indicando, portanto, que seu pai exercia uma “vigilância interessada sobre seus resultados escolares e de sua relação com a escola” (PORTES, 2001), impondo restrições ao uso do tempo, por meio da redução do horário destinado às atividades de entretenimento, como a audiência à televisão, e exigindo disciplina em relação ao desenvolvimento dos estudos, o que colaborou para a formação das disposições à organização do uso do tempo de João.

O apoio do pai de João ao desenvolvimento de sua carreira escolar não se restringia unicamente às questões escolares, mas se exercia dentro da totalidade da vida cotidiana, ou seja, produzindo um “enquadramento cotidiano eficaz” (FERRAND et al., 1999), evitando-se as práticas que poderiam afastar João das atividades escolares, inclusive as relações com os amigos. Destaca-se também o fato de que o pai assumia um papel propriamente pedagógico com

o filho, conforme observado por Zanten (1996), “explorando de novo, criando jogos para reforçar ou desenvolver os conhecimentos escolares”.

No final do primeiro ano do ensino fundamental, João já era considerado na escola o melhor aluno da turma. Perguntado sobre as razões que o levavam a se dedicar ao trabalho escolar, João afirma: “Eu nunca fui movido pela ascensão econômica. Nunca foi isso. O que me fez fazer o esforço que eu fiz, era um gosto pelo estudo”.

No período que João frequentou as séries finais do ensino fundamental, a família deslocou-se para a cidade de São Paulo. A escola estadual frequentada por João no ensino fundamental ocupava uma posição favorável na hierarquia dos estabelecimentos públicos da cidade de São Paulo e foi onde João obteve informações sobre os estabelecimentos em nível de ensino médio de maior prestígio na cidade, nos quais ele desejava ingressar.

A disponibilidade de tais informações em uma escola pública estadual, ainda que esta ocupe posição dominante no campo da educação básica da cidade de São Paulo, parece indicar que a escola, de modo geral, tende a oferecer um maior número de informações e encorajamentos àqueles que têm bom desempenho, ou seja, “àqueles que têm futuro” (BOURDIEU, 1998b), orientando-os para o prosseguimento dos estudos em direção às carreiras de prestígio.

A partir da oitava série do ensino fundamental, João assumiu a condução de sua própria escolarização e empreendeu estratégias para prolongar sua carreira escolar, o que indica disposição à planificação. Um exemplo de estratégia escolar é a participação em um grupo de estudos, sob a orientação de um professor, para se preparar para o vestibulinho das escolas técnicas federais.

A participação nesse grupo se deu após João ter tido acesso aos programas dos processos seletivos de escolas de ensino médio de prestígio e percebido a existência de tópicos que não haviam sido trabalhados na escola pública que ele frequentava. Como havia outros alunos nessa escola que se interessaram em participar da seleção de escolas de ensino médio, foi formado um grupo de colegas de turma – aqueles que faziam parte da mesma turma na escola pública es-

tadual desde a sexta série – e eles passaram a realizar os estudos necessários para apresentação aos vestibulinhos dessas escolas. Nos termos relatados por João, não era um cursinho preparatório, mas um grupo de estudos de bairro e “foi suficiente”.

Durante todo o percurso escolar, o pai de João o encoraja a perseverar no caminho que ele escolheu, consciente das capacidades intelectuais do filho e realizando uma “persuasão afetiva que se tornava efetiva” (PORTES, 2001).

Assim, quando João concluiu a oitava série, fez o vestibulinho, foi aprovado e ingressou em uma escola técnica federal, aproximadamente, aos 13 anos de idade. A alternativa possível, naquela época, para ele, era ingressar em uma escola técnica federal ou continuar em alguma escola pública estadual.

A entrada na escola técnica federal para João foi classificada como a “entrada num outro mundo, de abertura em termos de educação, tinha laboratório, a escola é muito aparelhada, os professores eram excelentes, pista de corrida...” Além da satisfação de João ao ingressar nessa escola, o que indica similitude entre suas disposições e práticas e a forma de organização da escola, o ingresso de João em uma escola pública de qualidade representou um alívio para o pai, diante da impossibilidade de custear os estudos do filho em uma escola privada de qualidade. Tal ingresso era a garantia de prosseguimento dos estudos e de construção de uma carreira escolar rumo às profissões de prestígio.

João disse já ter clareza, naquela época, o que era reforçado por seu pai, que se quisesse ingressar em uma escola de prestígio na educação superior, dando prosseguimento a uma carreira escolar que se mostrava promissora, já que ele era “um ótimo aluno”, não poderia conciliar estudo e trabalho, deveria dedicar-se integralmente aos estudos.

Enquanto o pai de João o estimulava ao prosseguimento dos estudos e apoiava sua decisão de se preparar para cursar Engenharia em uma instituição de prestígio, a mãe lembrava, constantemente, a necessidade de que ele ingressasse no mercado de trabalho e colaborasse com o sustento familiar. Mesmo sofrendo certa pressão por parte da mãe, João sentia-

se seguro com o apoio do pai, o que lhe permitiu seguir em frente, insubordinando-se às determinações dela.

As primeiras informações sobre o ITA, João obteve no primeiro ano da escola técnica federal. Ele relata que não se sentia pressionado pelo pai para que ingressasse no ITA, pois seu pai sequer conhecia o Instituto. Pelo contrário, o que se observava era uma atitude pouco intervencionista do pai e uma confiança nas capacidades de escolha do filho.

João considera que seu pai foi seu grande incentivador, para persistir no desejo de ingressar no ITA e rememora as injunções do seu pai para que ele persistisse no propósito de ingressar no ITA. O pai dizia: “É só estudar, só estudar. Se você tiver força de vontade, vai conseguir”. De acordo com João, fazia parte das injunções do pai lembrar ao filho sua própria trajetória escolar e fazer uma “pressão moral à perseverança” (FERRAND et al., 1999).

João expressa, em vários momentos de sua narrativa, os seus compromissos morais e afetivos com o pai, diante de todo o esforço educativo que ele fez e sacrifícios para lhe assegurar uma carreira escolar longa ao filho. Assim, ingressar no ITA representaria não só o prosseguimento da ascensão social da linhagem familiar iniciada pelo pai, mas uma forma de retribuição ao pai do apoio que ele recebia.

Quando João chegou ao terceiro ano do curso, na escola técnica federal, estava habilitado para o ingresso na universidade. Deveria prosseguir no quarto ano, caso desejasse a profissionalização da escola técnica. Mas, nessa época, João informou ao pai que desejava ingressar no cursinho e que o melhor era o Anglo.

Os conflitos subjetivos vividos por João nessa época podem ser observados na ambigüidade de seus relatos sobre a condição financeira do pai e o sacrifício que ele fez para custear o cursinho. Assim, João disse inicialmente: “Mas nessa época ele já era professor e ganhava razoável, não tinha dificuldade” e, logo a seguir, retifica: “mas pagar o cursinho era alguma coisa...”.

Durante o período em que o pai de João custeou seu cursinho, ele reiterava ao filho a necessidade de que João fosse aprovado em uma escola pública de nível superior, pois não teriam condições de custear os estudos em escola privada. O pai de João deixava claro que os investimentos no cursinho seriam feitos

porque se tratava de um curto período de tempo e não era possível realizar investimentos em longo prazo.

O ano do cursinho foi considerado por João como “o melhor ano da minha vida”, nunca tinha aprendido tanto. Para João, o cursinho foi o primeiro lugar onde os professores e os alunos estão do mesmo lado. Em seus relatos, João se refere a esse período como “divertidíssimo”, o que demonstra a satisfação com a qual viveu a preparação para o vestibular, período que, de modo geral, é vivido com grande tensão.

Ao final de um ano de cursinho, João fez o vestibular do ITA e foi aprovado aos 18 anos de idade. Ele disse: “Nem fiz os outros, tinha convicção de que tinha entrado”.

O relato de João sobre sua preparação e aprovação para o vestibular tornou esse momento linear, fácil e marcado por experiências de felicidade. Nesse caso, parece que as experiências positivas vivenciadas por João no seu percurso escolar apagaram os momentos de dúvida, de tensão, os sofrimentos vividos e os esforços empreendidos na constituição de sua carreira escolar (FERRAND et al., 1999).

Nogueira (2000), em sua pesquisa sobre trajetórias escolares de filhos de pais (pai e mãe) professores da UFMG, observou que, mesmo para eles, cujo ingresso na universidade tinha a força de uma quase evidência, o momento de preparação para o vestibular foi um período de tensão.

A carreira escolar de João foi marcada por boas escolhas e a aprovação no ITA, aos 18 anos de idade, foi considerada uma grande conquista. João finaliza seu relato com uma frase que, de certa forma, resume sua relação com a escola e com o saber, pois, reconhecendo o nível elevado de exigência do ITA e, portanto, a necessidade de uma dedicação intensa à escola, disse: “Agora, se um filho meu estudar no ITA, para mim é a glória”.

CONCLUSÃO

As análises dos dados empíricos indicam que a mobilização dos pais e dos próprios iteanos na construção de suas trajetórias escolares pouco prováveis se fundamentou nos sentidos atribuídos por ambas as gerações às suas próprias histórias escolares e nos

sentidos que os filhos atribuem à história escolar dos seus pais e esses últimos à história escolar dos seus filhos, quando esta se encontrava em construção. Tais sentidos fundamentaram as práticas escolares familiares, assim como estão na gênese das disposições e práticas escolares dos iteanos.

Portanto, a relação dos iteanos pesquisados com a escola e com a experiência escolar e seus modos de perceber e agir no jogo escolar se encontra associada aos significados que a geração precedente atribuiu à escola e à experiência escolar. Também os sentidos que as famílias atribuem à escolarização de seus filhos se relacionam à suas próprias histórias de escolarização e àquelas dos filhos.

Os iteanos consideram que as histórias escolares de seus pais, ou melhor, de um deles (do pai ou da mãe) – aquele que se mobilizou em torno da carreira escolar do filho –, foram marcadas pela condição de bons alunos, que gostavam da escola e obtinham bons resultados escolares; pelo esforço escolar e pela confiança no processo de escolarização longo, como forma de mobilidade social. O afastamento da escola se deu em função da necessidade de ingresso no mercado de trabalho e da impossibilidade de conciliar estudo e trabalho.

Os pais dos iteanos – aqueles que se mobilizaram na constituição da carreira escolar do filho –, por sua vez, com base nos sentidos que eles atribuíram à sua própria escolarização, associado ao reconhecimento do valor escolar do filho, mobilizaram-se na constituição dos percursos escolares de seus filhos.

Assim, ainda que a geração dos pais dos iteanos não tenha acumulado capital cultural e escolar, os filhos puderam contar com práticas escolares de um de seus pais, isto é, ou do pai ou da mãe, na construção dos seus percursos escolares, marcados pela exigência de um alto nível de competência escolar.

Os percursos escolares dos iteanos se caracteriza por um fluxo regular e pela excelência de desempenho na educação básica e, na maioria dos casos, pelo ingresso na educação superior com a idade um pouco mais elevada se comparada à idade considerada modal – 18 anos.

Os estabelecimentos de ensino freqüentados pelos sujeitos investigados, durante a educação básica fazem parte da rede pública de ensino – estabelecimentos públicos estaduais e federais e um estabelecimen-

to militar – e gozam de prestígio e reputação no campo da educação brasileira.

Dentre as razões que levaram os sujeitos pesquisados à escolha do ITA figura as características educativas e pedagógicas do Instituto e a posição privilegiada dos egressos no mercado de trabalho e o fato de que nessa instituição são oferecidos alojamento e alimentação a um custo muito reduzido e não há gasto com transporte.

A maioria dos iteanos aliou, durante a educação básica, estudo e trabalho. Esses sujeitos não indicaram qualquer contradição em relação a essa condição. Pelo contrário, consideram que foram as exigências de autonomia, disciplina e dedicação ao trabalho, decorrentes da inserção no mercado de trabalho, que lhes permitiu desenvolver habilidades que foram rentáveis no universo escolar.

O percurso escolar de João, dentre os casos estudados, é aquele que traz uma marca mais forte de fluência e regularidade. Ele pôde contar na constituição de seu percurso escolar com a mobilização escolar do pai, o qual tinha o projeto de uma escolarização prolongada para o filho e empreendeu estratégias escolares, como: a escolha do estabelecimento escolar; acompanhou-o no desenvolvimento de seus trabalhos escolares, durante todo o percurso; assegurou as condições materiais e adquiriu os livros necessários para o seu desenvolvimento escolar e ensinou precocemente, em casa, a leitura e a escrita a João.

O projeto escolar do pai de João foi assumido por ele próprio, o qual interiorizou os desejos do pai e constituiu disposições à ascensão e planificadoras, ou seja, regulou e estruturou seu tempo de modo a atingir o objetivo de ingressar na educação superior de prestígio.

As escolas públicas estaduais freqüentadas por João, durante o ensino fundamental, distinguem-se no campo das escolas públicas, pois, conforme seus relatos, o tipo de trabalho pedagógico desenvolvido tinha características específicas e o perfil dos alunos que essas escolas recebiam era diferenciado.

A partir do ensino médio, o próprio João passou a fazer as escolhas quanto ao tipo de escola que gostaria de freqüentar e de curso em que desejava ingressar. Ele informava suas escolhas ao pai, o qual manifestava irrestrito apoio. Esse apoio se constituía tam-

bém em um suporte afetivo-moral ao filho, contribuindo para que João se mobilizasse ainda mais para buscar o sucesso escolar.

A carreira escolar do pai de João teve um efeito socializador para João e ele expressou em seus relatos os compromissos morais e afetivos que tinha para com seu pai. O pai passou por processos de mobilidade escolar, profissional, social e geográfica, o que se constituiu na base a partir da qual João seguiu adiante e ingressou no ITA.

As trajetórias escolares pouco prováveis e de excelência investigadas são produto das práticas de duas gerações cujos fundamentos encontram-se, em parte, nas relações dos pais e filhos com as histórias escolares intergeracionais e nos sentidos atribuídos a essas histórias e nas disposições a pensar, sentir e agir dos iteanos em relação à escola.

REFERÊNCIAS:

- BOURDIEU, Pierre. É possível um ato desinteressado? In: _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996. p. 137-162.
- BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio Mendes. *Pierre Bourdieu, escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998a. p. 81-126.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio Mendes. *Pierre Bourdieu, escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998b. p. 229-238.
- BOURDIEU, Pierre. *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Cia. das Letras, 2005. 140p.
- CHARLOT, Bernard e ROCHEX, Jean-Yves. L'enfant-élève: dynamiques familiales et experience scolaire. Familles et école. *Lien Social et Politique, RIAC*, n. 35, p.137-152, Printemps, 1996.
- FERRAND, Michèle; IMBERT, Françoise; MARRY, Catherine. *L'excellence scolaire: une affaire de famille*. Les cas des normaliennes et normaliens scientifiques. Paris: L'Harmattan, 1999. 210p.
- GODARD, Francis. *La famille affaire de générations*. Paris: PUF, 1992, 206p.
- GRIGNON, Claude. Présentation a HOGGARD, Richard. L'écolier. In: _____. *33 Newport streed: autobiographie d'une intellecuel issu dès classes populaires anglaises*. Paris: Gallimard, Le Seuil, 1991. p. 7-21.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, n. 7, p. 42-56, jan.-fev.-mar.-abr. 1998.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 125-154.
- NOGUEIRA, Maria Alice. *Elites econômicas e escolarização: um estudo de trajetórias e estratégias junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2002.
- PORTES, Écio Antonio. *Trajetoárias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. 2001, 267p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- TERRAIL, J.P. L'issue scolaire: de quelques histories de transfuges. In: _____. *Destins ouvriers. La fin d'une classe?* Paris: Presses Universitaires de France, 1990. p. 223-258.
- VITALE, Maria Amélia Faller. Socialização e família: uma análise intergeracional. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brante de. (Org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 89-86.
- ZANTEN, Agnes Henriot-van. Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école: une relecture critique des analyses sociologiques. *Lien Social et Politique, RIAC*, n. 35, Printemps, 1996. p. 125-136.

Sobre a autora:

Wânia Maria Guimarães Lacerda: É doutora em educação pela Universidade Federal Fluminense, é professora adjunta no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa e atua como professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. Participa dos Grupos de Pesquisa: Educação, Estado e Sociedade (UFV); Formação do Educador e Práticas Educativas (UFV) e Observatório Sociológico Família-Escola (UFMG). Realiza estágio pós-doutoral junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. E-mail: waniamgl@ufv.br

¹ Esta tese foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense, sob a orientação da Prof. Lea Paixão e contou com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG.

² Nomes fictícios.

³ Trata-se, especificamente de uma tia, irmã da mãe de Francisco, que recebeu em sua residência, em Belo Horizonte, todos os irmãos de Francisco e ele próprio, os quais se deslocaram geograficamente para trabalhar e estudar, nessa ordem.

⁴ Para a definição dos tópicos a serem abordados para análise dos percursos escolares dos iteanos, nesta parte do trabalho foram considerados aqueles trabalhados por Nogueira (2000; 2002). Trata-se, segundo essa autora, de se utilizar as etapas institucionalizadas de um itinerário escolar que pontuam a carreira escolar e compõem a trajetória escolar.

⁵ A *estratégia do treineiro* consiste no aluno se expor ao exame vestibular antes mesmo da conclusão do ensino médio. (NOGUEIRA, 2000).



O INTERACIONISMO SIMBÓLICO COMO ABORDAGEM TEÓRICA AOS FENÔMENOS EDUCATIVOS ¹

Sônia Maria Rocha Sampaio
Georgina Gonçalves dos Santos

Resumo

Apresentamos aqui as grandes linhas do interacionismo simbólico, abordagem teórica ainda pouco utilizada no Brasil, embora suas origens remontem aos anos sessenta do século passado, nos EUA. O interacionismo simbólico é considerado um enquadre teórico promissor quando se trata do estudo de fenômenos e temas onde a interpretação dos indivíduos sobre o mundo em que vivem é crucial, sendo extremamente útil na abordagem de fenômenos psicológicos, no domínio da educação e do trabalho social. Entretanto, o relativo desconhecimento do interacionismo simbólico como corpo teórico-metodológico não impediu que seus pressupostos fossem disseminados amplamente. Hoje se pode dizer que eles compõem uma espécie de senso-comum no campo das ciências humanas sem que suas origens sejam claramente apresentadas. O artigo tem o objetivo de esclarecer a relação entre esses conceitos de uso comum atualmente e suas origens no interacionismo simbólico, a segunda Escola de Chicago. Os principais conceitos e contribuições metodológicas dos interacionistas estão em vias de se integrar ao que poderíamos designar como “patrimônio clássico” das ciências humanas talvez sem a atribuição dos justos créditos à fértil produção científica do campo. Discute-se a realização de estudos de caráter interacionista a diferentes aspectos da vida e da cultura de estudantes da educação superior.

Palavras-chave: Interacionismo Simbólico – Educação Superior – Vida e cultura universitária

SYMBOLIC INTERACTIONISM AS THEORETICAL APPROACH TO EDUCATIONAL PHENOMENA

Abstract:

We present here the main lines of symbolic interactionism, a theoretical approach still underused in Brazil, although its origins in the USA go back to the 1960's. Symbolic interactionism is viewed as a promising theoretical framework for the study of themes and phenomena where the individual interpretation about the world is crucial, and as particularly useful in addressing psychological phenomena in the educational and social work domains. In spite of the lack of knowledge about symbolic interactionism as a theoretical-methodological corpus, its assumptions have been widely spread. Nowadays it can be stated that these assumptions constitute a sort of commonsense knowledge in the Human Sciences, even if their origins are not clearly presented. This paper aims to clarify the relationship between these currently employed commonsense concepts and their origins in symbolic interactionism, the second Chicago School. The main concepts and methodological contributions of interactionist researchers are being integrated into what can be named the “classical heritage” of Human Sciences, but perhaps in the absence of due credit to the rich scientific production of the field. Interactionist studies on different aspects of life and culture of college students are discussed.

Key words: Symbolic Interactionism – High Education - College Life and Culture.

INTRODUÇÃO

O interacionismo simbólico², a segunda Escola de Chicago,³ é uma vigorosa corrente sociológica, que se desenvolve a partir dos anos sessenta do século passado, cujos trabalhos influenciaram, de forma profunda, o pensamento e a pesquisa em ciências humanas. Suas raízes filosóficas podem ser encontradas no pragmatismo de John Dewey, inaugurado por Charles Pierce e William James. Os teóricos interacionistas de maior expressão são o filósofo e psicólogo social George H. Mead⁴ e o jornalista Robert Park. Além destes, H. Blumer, E. Hughes, H. Becker, B. Geer, A. Strauss, L. Schatzman, W. F. White, E. Goffman⁵ e D. Glaser situam-se entre os que trabalharam na construção dessa abordagem. Esses autores partilham a idéia de que a realidade social não se impõe aos indivíduos ou grupos, sendo permanentemente modelada e reconstruída pelos atores ao longo e no interior de processos de interação. Dessa forma, o interacionismo simbólico encontra-se em oposição tanto aos postulados quanto aos métodos funcionalistas, privilegiando estudos monográficos baseados no contato estreito entre o pesquisador e o objeto sob investigação.

Os temas que constituíram o interesse da primeira Escola de Chicago – o desenvolvimento urbano, as relações entre grupos étnicos, a delinquência – não tinham mais afinidade com a conjuntura sociopolítica do *New Deal*, depois da guerra (CHAPOULIE, 1985). Assim, em Harvard, em torno de Talcott Parsons e em Columbia, em torno de Robert Merton, se constituiu uma sociologia de base dedutiva que substituiu o trabalho de campo fundada na observação direta, por questionários e consultas a documentos oficiais, apoiando-se em análises estatísticas cada vez mais sofisticadas. Nessa época, os representantes da contra-corrente interacionista tinham, não apenas dificuldades em fazer circular suas idéias, mas, igualmente, em conseguir emprego e financiamento para dar curso às suas pesquisas resultado de um pesado jogo de poder acadêmico entre essas abordagens divergentes.

Mas o embate com essa outra vertente sociológica, que se auto-proclamava oficial, não pode ser considerado, entretanto, como negativo. A confrontação

vai convocar os interacionistas a realizar uma reflexão geral sobre os problemas do trabalho de campo, a utilizar de maneira mais rigorosa a observação *in situ*, a elaborar relatórios de pesquisa mais convincentes e de melhor qualidade construindo, dessa forma, um corpo teórico consistente e sofisticado. Apesar de ser uma corrente minoritária a essa época, o interacionismo simbólico questiona a sociologia *standard*, representada pelos emblemáticos Parsons e Merton, de forma contundente e metódica. Insatisfeitos com a primazia dessa sociologia, de viés funcionalista, os interacionistas não privilegiaram o discurso para lhe fazer oposição. Seu trabalho empírico fundado em observações minuciosas e sistemáticas empreendem um esforço na direção do rigor científico que, além de lhe dar um rótulo contestatório interessante irá resultar na produção de trabalhos que, até hoje, inspiram, por sua qualidade e inovação, inúmeras pesquisas no campo das ciências do homem.

Entretanto, fazendo justiça, não se pode atribuir aos autores interacionistas a inauguração em sociologia do uso do conceito de interação, já presente na obra de Georg Simmel (1858-1918) que desenvolveu as categorias de “sociação”, “formas de sociabilidade” e de “ação recíproca”, centrando suas análises nas relações que os indivíduos estabelecem entre si, quando adotam papéis mutuamente relacionados pela própria vida em sociedade. O conceito foi introduzido na sociologia americana por Robert Ezra Park, que foi aluno de Simmel, na Alemanha. Mesmo na própria sociologia parsoniana seu uso já pode ser identificado. O que faz a originalidade do interacionismo é o que seus autores irão fazer do conceito de interação: eles não o tomam como mera categoria, mas como peça central e fundadora de uma ordem social negociada, objeto da própria sociologia.

Onde os funcionalistas enxergavam uma sociedade relativamente estática, com homens e mulheres agindo a partir de normas e valores resultantes de fatores estruturais, os interacionistas vão elaborar uma compreensão alternativa muito mais fluida e maleável, baseada na construção contínua da ordem social pelos indivíduos e centrada nas interações em curso entre as pessoas. Do ponto de vista da sociologia francesa, esse deslocamento pode ser considerado

igualmente em desacordo com a concepção durkheimiana do ator. Se Durkheim admite a capacidade que tem o ator de descrever os fatos sociais do seu entorno, ele considera essas descrições muito vagas, ambíguas e, portanto, inúteis para uso científico (COULON, 1996); dessa forma, os aspectos subjetivos da vida social não são considerados como fazendo parte do campo sociológico.

Na verdade, essa oposição objetivo/subjetivo é questionada pelo interacionismo simbólico na medida em que considera que é exatamente a concepção que têm os atores sobre o mundo social o objeto essencial da pesquisa sociológica. Nesse sentido, o interacionismo simbólico pode ser considerado como uma abordagem construtivista dos fatos humanos.

Outro aspecto que foi explorado como um defeito do interacionismo simbólico, especialmente na obra de Mead, refere-se a uma relativa indecisão disciplinar, herdada, segundo Queiroz e Ziotkowski (1997) de suas raízes na poderosa tradição americana do pragmatismo, onde análises filosóficas, psicológicas e sociológicas não se distinguem umas das outras. Mead, recuperando a noção de “sujeito” dos filósofos da consciência, vai se interessar em constituir o indivíduo e suas experiências como o verdadeiro objeto da sociologia, privilegiando, dessa forma, os processos práticos de instituição contínua do social em vez de se dedicar a descobrir, como em Durkheim, uma dimensão social instituída que se impõe aos indivíduos. Essa tradição interdisciplinar, ou talvez, transdisciplinar, que privilegia o diálogo entre as diferentes dimensões compreensivas da vida humana, é por nós considerada como profundamente contemporânea.

Os interacionistas vão desenvolver, dessa forma, uma sociologia onde a dimensão psicológica dos atores não será negligenciada, definindo as bases de um pensamento mestiço, anfíbio, ao qual virá se agregar o melhor da antropologia urbana americana. Certamente, ter nascido no interior de um departamento de sociologia e antropologia e a variedade de interesses e experiências profissionais e pessoais de seus fundadores, influenciou a adoção, pelo interacionismo simbólico, de estudos fora dos laboratórios universitários e uma permeabilidade para aportes oriundos de outros campos do saber, hábito extremamente sau-

dável do ponto de vista da construção do saber no campo das ciências do homem.

Comentando a compreensão desenvolvida pelos interacionistas e indo mais além, Ardoino (2000) considera que são as diferentes correntes, no interior desse movimento, que irão constituir a interação como objeto não apenas da sociologia, mas do próprio conhecimento, o que configura, efetivamente, uma virada:

Esta revolução epistemológica, que desenvolve novas formas de pensamento, novas representações do objeto e não apenas uma diferença de métodos e instrumentos, instituindo disciplinas-de-encruzilhada⁶ recusa o dogma clássico da pureza, da simplicidade e da transparência possível dos fatos [...] idealmente invariantes ou, cujas variações eventuais poderiam ser estreitamente controladas, para aceitar a idéia, cientificamente inovadora, de processos dinâmicos, temporais, caracterizados pela alteração (p. 206)

O interacionismo simbólico decide não concentrar seus esforços teóricos e de pesquisa sobre noções abstratas como “sistema social” ou “sociedade”, propondo voltar-se para a concretude das relações interindividuais. Na verdade, concebem a sociedade como sendo objetivada nas relações que ocorrem no interior de grupos e instituições e, dessa forma, orienta seu foco de trabalho para o social *en train de se faire*. Sua palavra de ordem era “ver o que se passa” não através de definições oficiais ou institucionais ou privilegiar um grupo de atores. Ao contrário, observar o conjunto de percepções e definições produzidas por pessoas que interagem na tentativa de compreender o funcionamento de uma determinada região de sentido pela comparação das diferentes narrativas obtidas em campo.

A uma forma de pensar a vida em sociedade, ao mesmo tempo reificada e mecanicista, regida por regras formais e mantida por uma comunidade de interesses que aproxima e une os atores sociais, os interacionistas opõem uma compreensão que insiste no caráter negociado de toda interação social, na recusa de uma determinação estrutural para a movi-

mentação desses atores, onde cada um deles participa da elaboração da situação onde se encontra engajado. A vida social se desenvolve, então, em uma rede de interações nunca congelada, mas, o tempo todo reinvestida, readaptada, negociada, que pode ser pensada muito mais como um conjunto movente de conflitos, divergências de interesse, tensões e afetos, que mero resultado da aplicação de regras estritas e funcionais ignoradas pelos atores às quais elas seriam aplicadas.

Dessa forma, os autores reunidos sob o interacionismo simbólico estabelecem um divórcio tanto com o funcionalismo quanto com o marxismo que atribuem a pressões exteriores (ideologia, sistema de classes, economia) a riqueza da vida em sociedade, criticando, sempre que possível, toda sorte de determinismo, apoiados em suas convicções sobre a liberdade e a criatividade humanas e em estudos naturalísticos sobre aspectos da vida cotidiana, estilos e mundos sociais urbanos. Duas noções são importantes, nesse sentido: o que fazem os indivíduos nunca lhes é totalmente imposto, mas objetos de negociação permanente e os sentidos atribuídos às suas ações e às dos outros atores não são nunca definidas de uma vez por todas. A autonomia relativa e a valorização do papel dos indivíduos na definição de suas próprias vidas, uma das idéias centrais do interacionismo simbólico, inaugura uma compreensão construtivista da vida social constituindo novos modos de conduzir a pesquisa e um novo campo no interior das ciências do homem.

O LUGAR DA INTERPRETAÇÃO E DA LINGUAGEM NO INTERACIONISMO SIMBÓLICO

O conceito de interpretação é crucial na abordagem interacionista. Para Blumer (1969) a interação humana se dá sob uma base de interpretação e é por isso que ela é chamada de “simbólica”. Dessa forma todas as formas de determinismo biológico, cultural ou social são recusadas. A rede das interações sociais forma sempre uma rede *sui generis*, uma ordem dotada de regras próprias, ligada a um processo contínuo e ativo de interpretações que conduzem a resultados imprevisíveis que são, ao mesmo tempo, adaptações mútuas.

Os teóricos do interacionismo simbólico defendem que a experiência humana é mediada pela interpretação. As pessoas não agem com base em respostas predeterminadas a objetos predefinidos, mas sim como animais simbólicos que, ao longo de interações, trocam sentidos entre si, interpretam, definem e cujo comportamento só pode ser compreendido pelo investigador que se introduza nos processos cujas características e modo de funcionamento deseja estudar. Sendo uma noção chave do interacionismo, a possibilidade de interpretação faz do indivíduo um ator de sua existência e não mero agente cujos comportamentos são regidos por forças que lhe são exteriores.

A interpretação não se submete a nenhuma força particular. Os indivíduos interpretam, de forma não deliberada, com o auxílio de outros – pessoas com quem convivem em seu cotidiano ou que se situam no passado e cujos relatos lhe chegam por instrumentos de diferentes naturezas narrativas – escritos, relatos, livros, histórias. É no interior de interações concretas que os diferentes sentidos sobre o mundo social são construídos pelas pessoas. Assim, em situações particulares, elas partilham perspectivas, desenvolvendo, freqüentemente, definições comuns porque interagem de forma regular e vivenciam experiências, problemas e passados comuns, o que não significa um consenso inevitável.

Importante sublinhar, entretanto que definições comuns não são sinônimas de verdade, o sentido está sempre sujeito a negociação, sempre influenciado por formas de ver os acontecimentos da vida social de modo diferente. As pessoas enfrentam situações concretas e estas podem levá-las a construir novas definições, abandonando as anteriores e provocando deslocamentos e mudanças. O objeto da investigação é o modo como estas definições se desenvolvem.

Quando se põe em relevo o lugar da interpretação que nunca se dá a priori, mas em estreita dependência da experiência, é preciso dizer que ela é, em si, um ato de linguagem. A linguagem humana se apresenta como produção interativa associada às atividades sociais (BRONCKART, 1999) e instrumento pelo qual pessoas em interação realizam trocas simbólicas relacionadas às suas atividades e ao contexto onde estas atividades se desenvolvem. Primariamente a

linguagem é uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática, servindo à mediação e à regulação do que ocorre em sociedade estruturando representações compartilháveis. Vale lembrar, entretanto, que os significados atribuídos pelas pessoas às ações dos outros e às suas próprias não são estabelecidas de uma vez por todas, pois variam e são remanejadas constantemente, o que dá às interações e, portanto à vida em sociedade, seu caráter de ordem continuamente negociada.

Para o interacionismo, a linguagem ordena a experiência, pois é composta por instrumentos usados pelos indivíduos. É empregada para discriminar, generalizar, fazer distinções. Assim, a sociedade é concebida como um tecido de comunicação e, conseqüentemente, definida de forma simbólica (BAZILLI et al., 1998), o que dá à realidade social seu caráter complexo, dinâmico e em contínua transformação.

OS TEMAS E ATORES PRIVILEGIADOS DA PESQUISA INTERACIONISTA

O interacionismo simbólico é, por sua origem, indissolúvelmente ligado à Universidade de Chicago e interessado no tratamento de questões que, a rigor, não eram objetos de interesse científico, mas, casos de polícia ou, no máximo, objeto de práticas do igualmente nascente serviço social⁸ que não seriam, por princípio, tratados pela sociologia funcionalista. Seus temas de predileção voltaram-se para uma América ignorada e marginal: imigrantes e trabalhadores, músicos de jazz, usuários de maconha, álcool e outras drogas, desocupados, jovens delinquentes ou envolvidos em crimes raciais, profissionais do sexo, doentes psiquiátricos. Todos esses públicos interpelaram os interacionistas que os adotaram como sujeito de seus estudos.

À época, o que se considerava como desvio, eram características ou comportamentos humanos cuja etiologia e formas de prevenção deveriam ser buscadas, mas, que não despertavam interesse teórico particular da sociologia. Assim, essas pessoas eram percebidas como potenciais perturbadores da ordem da

sociedade, e o mais importante seria encontrar para elas o tratamento e/ou as condições para seu afastamento, medidas que recuperariam o equilíbrio social temporariamente rompido. Os sociólogos interacionistas irão modificar totalmente essa compreensão. Estudando as instituições, as famílias, os pequenos grupos, outra forma de pensar a ocorrência de padrões desviantes vai ser oferecida por esses cientistas sociais, que deixam a descoberto a implicação de uma ordem escondida no nível micro-interacional, dispondo-se a ir onde a sociologia parsoniana não se aventurou e contemplando o que hoje nomeamos de estudos de ecologia urbana.

A expressão ecologia, empregada às sociedades, é de autoria de Park e expressa, de forma clara, que havia uma preocupação desses cientistas e professores em compreender um conjunto de fatos e circunstâncias sociais a partir das relações dos indivíduos com sua realidade urbana, à época, considerada caótica. É uma antropologia urbana que se estabelece com a corrente interacionista de Chicago voltada para os “estrangeiros” de um novo mundo nascido com a forte urbanização iniciada no século XX.

SOBRE O MÉTODO

Considerado por Coulon (1996) como uma das fontes da etnometodologia, o interacionismo simbólico é radical em sua crítica metodológica. De forma geral, seus autores não admitem a exigência da sociologia conservadora de isolar os dados do seu contexto para torná-los objetivos, da mesma forma que recusam o afastamento do pesquisador da cena de seu interesse. Menos ainda, utilizam-se das ferramentas da pesquisa quantitativa na medida em que seu uso, teria como conseqüência, a padronização dos indivíduos sob observação. Isso impede que a relação estreita que advogam entre sentido e contexto, possa ser adequadamente desenvolvida. Além disso, a pesquisa preferencial sobre pequenos grupos, não autoriza o pesquisador a considerar os indivíduos que deles participam pelo ângulo de uma homogeneidade presumida ou da crença na existência de um “mundo natural” que eles partilham. Esse mundo partilhado está longe de ser natural e resulta das interações conflituosas, com-

plementares, simétricas ou antagônicas que se desenvolvem no seu interior.

Já que os interacionistas reivindicam o contato direto, via a inserção do pesquisador no campo, privilegiam estudos que utilizam técnicas caracterizadas pela leveza, pelo face à face com os atores e também pela mixagem de diferentes abordagens ao campo. Além da observação participante, que pode ser considerada sua estratégia privilegiada de pesquisa, utilizam-se de entrevistas em seus vários formatos, estudos de caso, histórias de vida, documentos pessoais como cartas e diários íntimos. Para o interacionismo colocar-se à distância do objeto é contraditório ou mesmo antagônico com os seus pressupostos; apenas a familiaridade com os atores legitima a possibilidade de falar sobre eles e o mundo social onde eles se movimentam e vivem a vida de todos os dias (LE BRETON, 2004).

Radicalizando essa necessidade de familiaridade, muitos dos autores dessa corrente de pensamento em ciências humanas não vêem nenhum problema em tomar suas próprias experiências pessoais como tema para pesquisas e fonte de dados válidos, como o fizeram, por exemplo, Hughes, Becker, Goffmann e Strauss. Outras atitudes heterodoxas sobre como realizar a pesquisa podem ser encontradas no famoso estudo de William Foote White – *Sociedade de Esquina* – onde esse autor descreve, com grande sensibilidade, os incidentes, imprevistos e achados da pesquisa, dando relevo à contextualização da história e condições de produção da investigação. O que nos parece mais interessante na leitura desse relato⁹ é que, trabalhando numa área degradada da cidade de Boston, considerada como problemática e desorganizada do ponto de vista social, ele se posiciona contra preconceitos e julgamentos relativos aos imigrantes italianos pobres que habitavam Corneville, e que justificavam políticas públicas arbitrárias ou mesmo truculentas (VELHO, 2005). Logo na introdução do livro, diz WHITE (2005, p.19-20, grifo nosso)

Em passeios turísticos ou nas estatísticas podia-se descobrir que os banheiros eram coisas raras aqui, que as ruas estreitas e mal-cuidadas transbordavam de crianças,

que a delinqüência juvenil era alta, a criminalidade entre adultos maior ainda, e que uma grande parcela da população recebia auxílio-desemprego [...] Há algo errado nesse quadro: nele não há seres humanos

Habituada à distância do campo, a sociologia é chamada, pelos interacionistas, a um convívio mais intenso com aqueles antes considerados meros informantes em pesquisas de cunho quantitativo, convencidos de que é “impossível fazer sociologia a partir de vestígios.”¹⁰ Boa parte das melhores monografias elaboradas por autores interacionistas foram realizadas por pesquisadores que tiveram a oportunidade de uma aproximação durável com o tema do seu trabalho, anterior à realização de suas pesquisas (CHAPOULIE, 1985). Dessa maneira, pela imersão no campo, o pesquisador torna-se parte ativa do objeto que ele toma para análise, definindo a dimensão de sua implicação e pela crítica a uma compreensão de rigor científica estranha às ciências ditas do homem.

OS ATORES SOCIAIS NO INTERIOR DE ORGANIZAÇÕES

Outro ponto que consideramos importante nessa corrente do pensamento sociológico, refere-se à compreensão que têm os autores interacionistas, especialmente Erwin Goffman e Anselm Strauss, a respeito das relações entre os papéis desempenhados por indivíduos no interior de organizações; esses autores insistem, ao contrário daqueles filiados a escolas estruturalistas e funcionalistas, que as posições adotadas pelos indivíduos em sociedade, naturalmente complexas, não resultam de uma mera adequação lógica de um conjunto de status a um conjunto de papéis determinados por um sistema estruturado. As pessoas podem adotar posições de distanciamento em relação aos papéis que investem o que dá um caráter dinâmico e flexível às organizações formais (GOFFMAN, 1974).

Anselm Strauss (1963) reflete sobre a ordem negociada com base em instituições hospitalares psiquiátricas e se interroga sobre o que acontece em

outras organizações, sobretudo aquelas cuja dimensão é tanto complexa quanto importante. Sua preocupação era se o modelo interacionista poderia ser aplicado a esses ambientes. Sua resposta é claramente afirmativa, considerando que as publicações que tratavam, na época, de organizações formais, tendiam a minimizar ou deixavam implícitos aspectos interativos fundamentais. Segundo ele, esses aspectos interativos, ainda pouco pesquisados de forma sistemática, deveriam ser os mais pertinentes para o pesquisador.

Strauss (1999) estava convencido de que apenas pesquisas de cunho interacionista eram compatíveis com organizações que admitem em seu seio pessoas de ocupações/profissões heterogêneas formadas segundo tradições diferentes, apoiadas em valores mais ou menos diferenciados e quando, ao menos uma parte dos que nela atuam, é constituída por profissionais engajados em carreiras que exigem mobilidade, isto é, que estejam alternativamente fora e dentro da instituição. Esses atributos particulares são característicos de organizações comerciais, instituições governamentais, hospitais e, acrescentamos, de escolas de todos os níveis e universidades.

A UNIVERSIDADE COMO MUNDO SOCIAL: A PERSPECTIVA INTERACIONISTA EMPREGADA AOS ESTUDOS DE VIDA E CULTURA UNIVERSITÁRIA

Diferentes autores dedicaram esforços expressivos à pesquisa do campo educativo o que se traduz numa grande riqueza da produção interacionista, especialmente em língua inglesa. Waller (1932), Becker, Geer, Hughes e Strauss (1961) e Woods (1990)¹¹ podem ser considerados alguns dos mais importantes. No Brasil, todo o trabalho desenvolvido por pesquisadores de inspiração interacionista ou próximos, voltados para as ciências da educação, será concentrado em estudos sobre o ensino fundamental e médio. Não temos notícia de trabalhos, nessa vertente, voltados para a educação superior.

Assim, ao longo da carreira de professor, o silêncio e relativa indiferença que a instituição universitária mantém sobre os processos sociais que ocorrem em seu interior tomaram a dianteira de nossas preo-

cupações de pesquisa. A Universidade, infelizmente, não cultivava, de forma sistemática, o hábito reflexivo sobre aspectos importantes do cotidiano de seus atores. O que resulta disso é que desconhecemos a natureza dos processos que estão implicados, por exemplo, nos resultados acadêmicos (bons ou insuficientes) obtidos por sua população estudantil ou, ainda, o que está em jogo quando a decisão tomada por um jovem é a de abandonar os estudos. Temos sim estudos estatísticos, mas não dispomos de trabalhos que dêem conta da experiência vivida pelos estudantes ao longo de suas carreiras como universitários e que significados atribuem a essas experiências.

A recente abertura para novos públicos faz da universidade brasileira atual, muito mais que antes, um espaço/campo de pesquisa extremamente rico. Os anos 2000 marcam uma virada na educação superior brasileira com a entrada em cena de mecanismos para democratizar o perfil dos alunos: propõem-se cotas, e outras formas de ações de caráter afirmativo, além do impulso à interiorização das universidades públicas e modificações nas condições de seleção dos candidatos, promovendo maior diversidade na educação superior. Ampliam-se, a partir de 2007, com o REUNI, o plano de expansão para as universidades públicas, além de outras medidas, as condições para o suporte a estudantes de origem popular na forma de programas de bolsas de estudo, alimentação e residência, pois, compreende-se que a facilitação do acesso deve vir acompanhada por condições adequadas de permanência.

Esse ambiente é extremamente propício, sob medida, para o desenvolvimento de estudos de caráter interacionista: um campo delimitado, relativamente particular, onde as interações face à face ou coletivas ocupam um lugar importante, a começar pela relação entre professores e estudantes, exemplo evidente de ordem negociada. As modificações em curso e assinaladas acima relativas à entrada de novos e desconhecidos públicos na universidade, reforçam nossa compreensão de que estudar a vida e a cultura dos estudantes está na ordem do dia. Nesse sentido, não podemos nos contentar com os estudos panorâmicos focados no perfil dos estudantes e que mapeiam suas características e dificuldades de forma distanciada, sem levar em conta a dimensão subjetiva de suas

experiências; esses estudos exigem a concorrência de diferentes campos do conhecimento e, como assinou Ardoino (2000), essa perspectiva é perfeitamente compatível com a empreitada interacionista.

Outra questão que deve ser levada em conta é o fato de professores-pesquisadores e os próprios estudantes que desenvolvem seus primeiros estudos como iniciantes (graduação) ou aprendizes-pesquisadores (mestrados) envolverem-se em estudos dessa natureza o que favorece a observação de caráter etnológico de diferentes aspectos da vida e da cultura estudantil. Lembrando ainda que, na perspectiva do interacionismo simbólico, o pesquisador só pode ter acesso a aspectos privados da vida das pessoas na condição de se dispor a partilhar seu cotidiano, o mundo que ele se propõe a estudar.

Propomos tomar a vida estudantil como elemento gerador da dinâmica social, simbólica e política da universidade. É dessa forma que esse cotidiano se constitui como um campo privilegiado de investigação, uma etnopaisagem (APPADURAI, 1966) espaço promotor da descrição e do trabalho hermenêutico do pesquisador-ator que, além de propor caminhos investigativos sobre o instigante e inexplorado mundo acadêmico quer intervir, agir no sentido da inovação das práticas pedagógicas, de gestão e de assistência ao seu público estudantil.

A metodologia adequada a esse empreendimento está calcada na elaboração de diários de campo dos envolvidos nos estudos, em entrevistas compreensivas (KAUFFMAN, 1996) e na observação participante e direta das experiências dos atores em foco, técnicas características da etnografia, alternativa sensível para dar conta dos problemas de pesquisa privilegiados e quando os temas pesquisados envolvem fatores sociais complexos - culturais, políticos, subjetivos.

O trabalho do pesquisador, nesse caso, é de natureza não apenas descritiva, como também interpretativa, o que requer um esforço constante para maximizar a possibilidade de apresentar o contexto e as biografias que o compõem, da forma mais próxima da ótica e da subjetividade das pessoas em situação. Para ter acesso a essas perspectivas ou definições que os atores fazem da realidade, ele deve trabalhar no ambiente onde se desenrolam as ações, forma privile-

giada de manter essas perspectivas ligadas ao seu contexto original, no caso, a universidade.

Do ponto de vista dos temas a privilegiar sugerimos alguns já em andamento: descrever o percurso escolar de estudantes anterior à entrada na universidade; mapear as concepções e práticas correntes sobre a vida acadêmica, suas dificuldades, importância atribuída, tempo dedicado aos estudos, rotinas; trabalhar sobre as percepções dos estudantes acerca da sua relação com os professores: qualidade das aulas e atividades, formas de avaliação, trato interpessoal; compreender como os estudantes constroem e significam sua nova autonomia intelectual, social e pessoal na universidade; a construção de redes de sociabilidade ao longo da vida universitária; percurso de jovens oriundos de famílias sem tradição universitária; a retomada dos estudos por indivíduos maduros engajados ou não no mercado de trabalho; o enfrentamento da condição de estudante-jovem trabalhador; a entrada na universidade e mudanças em outras esferas da experiência juvenil como sexualidade, sociabilidade e relações familiares.

Essas são apenas algumas das trilhas possíveis e, o que a pesquisa¹² tem apontado é que a compreensão de diferentes aspectos do público que chega atualmente à universidade pública aponta para a importância de dedicarmos tempo e esforço investigativo para melhor compreender a transição de jovens para o ensino superior e, especialmente o que ocorre no interior de escolas de ensino médio e que definem certas formas de lidar com a vida acadêmica no futuro.

REFERÊNCIAS

- ARANDA, Miguel Miranda. *Pragmatismo, Interaccionismo Simbólico y Trabajo Social: de cómo la caridad y la filantropía se hicieron científicas*. 2003. 438p. Tesis (Doctor en Antropología Social y Cultural). Universitat Rovira I Virgili, Tarragona, 2003.
- APPADURAI, Arjun. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.
- ARDOINO, Jacques. *Les Avatars de l'éducation*. Paris : PUF, 2000.

BAZILLI, C.; RENTERIA E; DUARTE J. C.; FRANCISCATTI K. V. S.; ANDRADE L. F.; RALA L. A. *Interacionismo simbólico e a teoria dos papéis: uma aproximação para a psicologia social*. São Paulo: Educ; 1998.

BLUMER, Herbert. *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley: University of California Press, 1969.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 1999.

CHAPOULIE, Jean-Marie. Préface de BECKER, Howard. *Outsiders : études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié, 1985.

COULON, Alain. *L'ethnométhodologie*. 4^a ed., Paris: PUF, 1996.

GOFFMAN, E. *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1974.

KAUFMANN Jean Claude. *L'entretien compréhensif*. Paris. Nathan Université, 1996.

LAPASSADE Georges. *Les Microsociologies*. Paris : Anthropos, 1996.

LE BRETON, David. *L'Interactionnisme symbolique*. Paris : PUF, 2004.

QUEIROZ, Jean-Manuel de; ZIOTKOWSKI Marek. *L'interactionnisme symbolique*, Presses Universitaires de Rennes, Coll. Didact Sociologie , 1997.

STRAUSS, Anselm et al. The Hospital and Its Negotiated Order. In FREIDSON, Eliot (org.) *The Hospital in Modern Society*. New York: The Free Press. 1963.

STRAUSS, Anselm; BASZANGER, Isabelle. *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionniste*. Paris: L'Harmattan, 1992.

STRAUSS, Anselm. *Espelhos e máscaras: a busca de identidade*. São Paulo: EDUSP, 1999.

VELHO, Gilberto. Prefácio. In: WHITE, William. *Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 2005.

WHITE, William. *Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

Sobre as autoras:

Sônia Maria Rocha Sampaio: Doutorado em Educação UFBA/Paris 8. Professora Associada III do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos – IHAC da UFBA. Líder do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil. Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares Sobre Universidade – EISU/UFBA. Áreas de pesquisa: vida e cultura universitária; trajetórias e perfis de estudantes universitários; ações afirmativas para a universidade. E-mail: sonia.sampaio@terra.com.br

Georgina Gonçalves dos Santos: Assistente Social, bolsista de produtividade do CNPq, professora adjunta do Centro de Artes Humanidades e Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade – EISU/UFBA. Cumpriu bolsa de pós-doutoramento pela FAPESB - Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia, em 2008 e Doutorado em Sciences de l'Éducation pela Université de Paris VIII, 2007. É membro do Observatório da Vida Estudantil e tem interesse na área de Educação, especialmente Educação em Periferias Urbanas, atuando nos temas: formação de educadores, políticas públicas para infância e juventude, vida e cultura universitária. E-mail: georgina.goncalves@pq.cnpq.br, georgina@ufrb.edu.br

¹ Apoio Fapesb e CNPq

² A expressão interacionismo simbólico aparece, pela primeira vez, num artigo de H. Blumer, em 1937 (LAPASSADE, 1996).

³ Na verdade, a expressão "interacionismo simbólico" vai substituir o termo "escola de Chicago" no fim dos anos 50.

⁴ Considera-se que este autor inspirou de forma indireta, através dos trabalhos de H. Blumer, o que veio a se constituir nessa nova vertente da sociologia americana.

⁵ Segundo Le Breton (2004) E. Goffman recusava o rótulo de interacionista simbólico.

⁶ No original, *disciplines carrefour*.

⁷ Esse seria, segundo Baszanger (1992, p.13) o espírito dos "irregulares da escola de Chicago": ir a todos os lugares, ver tudo, entender cada um. Grupo assim chamado em alusão ao romance *Sherlock Holmes e seus Irregulares de Baker Street*, de Tracy Mack e Michael Citrin. In BASZANGER, Isabelle. *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionniste, Anselm Strauss, textes réunis*. Paris: L'Harmattan, 1992.

⁸ Segundo Aranda (2003), Jane Addams e Mary Richmond, ligadas às origens históricas do trabalho social nos EUA, tiveram relação estreita com o Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago.

⁹ Apenas em 2005 esse importante trabalho foi publicado no Brasil, mais de 50 anos após seu lançamento em 1943, nos EUA.

¹⁰ COULON, Alain. Comunicação pessoal, em fevereiro de 2002.

¹¹ Ver Waller, W.W. *The Sociology of Teaching*. New York: Wiley and Sons, 1932; Becker, H, Geer, B., Hughes, E. Strauss, A. *Boys in white. Student culture in Medical school*. New Brunswick, NJ: Transaction Books, 1961; Woods, P.L. *Ethnographie de l'école*, Paris: A. Colin, 1990.

¹² Estamos nos referindo aos dados atualmente em curso de análise da pesquisa *Aproximando a educação básica da educação superior: uma pesquisa-ação-formação*, realizada em quatro escolas de ensino médio da rede estadual, em três cidades baianas: Salvador, São Félix e Santo Antônio de Jesus, com recursos da FAPESB.

IGUAL, INTERLOCUTOR OU AMIGO? UMA DISCUSSÃO SOBRE A RELAÇÃO PESQUISADOR-PESQUISADO NA UTILIZAÇÃO DE ENTREVISTAS

Débora Cristina Piotto

Resumo

Entrevistas são um procedimento metodológico muito utilizado em pesquisas qualitativas em várias áreas do conhecimento e, notadamente, no campo da sociologia da educação. Exemplo disso são trabalhos nos quais entrevistas são os únicos ou os principais procedimentos adotados nas investigações empreendidas. Considerando a importância que as entrevistas assumem nesses trabalhos, o texto discute alguns aspectos teóricos a respeito da relação pesquisador-pesquisado, dada a centralidade que tal relação possui nesse tipo de procedimento metodológico. Para isso, apresenta algumas questões presentes nas áreas da antropologia e da psicologia sobre a relação entre pesquisador e pesquisado, discutindo-as a partir de contribuições da sociologia da educação.

Palavras-chave: relação pesquisador-pesquisado; entrevistas; sociologia da educação

EQUAL, PARTNER OR FRIEND? A DISCUSSION ON THE RELATIONSHIP BETWEEN RESEARCHER AND RESEARCHED IN THE USE OF INTERVIEWS

Abstract

Interviews are a methodological procedure very used in qualitative research in several areas of knowledge, and most notably in the field of sociology of education. Examples are researches where interviews are the only one or the main procedure used. Considering the importance that interviews take on these works, the text discusses some aspects about the relationship between researcher and researched, given the centrality of this relationship for this kind of methodological approach. To do so, it presents some issues in the areas of anthropology and psychology on the relationship between researcher and researched, discussing them by contributions from the sociology of education.

Key-words: researcher-researched relationship; interviews; sociology of education.

INTRODUÇÃO

Entrevistas, quer sejam elas semi-estruturadas, semi-diretivas, estruturadas ou em profundidade, são um procedimento metodológico muito utilizado em pesquisas qualitativas em várias áreas do conhecimento e, notadamente, no campo da sociologia da educação. O estudo de algumas temáticas nesse campo como, por exemplo, o da longevidade escolar¹ em meios populares, tem sido feito principal ou exclusivamente por meio desse recurso investigativo. Desde as pesquisas pioneiras, realizadas no Brasil por Portes (1993; 2001), Viana (1998) e Silva (1999), até as mais recentes, que se valem de suas contribuições, como as de Almeida (2006), Piotto (2007), Zago (2006), Souza (2009a), Souza (2009b), entrevistas são os únicos ou os principais procedimentos adotados nas investigações empreendidas.

Considerando a importância que as entrevistas assumem nesses e em muitos outros trabalhos na área da sociologia da educação, o presente artigo pretende discutir alguns aspectos teóricos sobre a relação pesquisador-pesquisado, dada a centralidade que tal relação possui nesse procedimento metodológico. Para isso, partiremos de questões presentes em duas outras áreas do conhecimento – a saber, a antropologia e a psicologia –, procurando, a partir da discussão de algumas delas e do contraponto oferecido pela sociologia da educação, contribuir para a reflexão sobre a relação entre pesquisador e pesquisado. Embora consideremos necessária uma discussão sobre a pertinência, adequação ou suficiência do recurso da entrevista para responder a algumas perguntas de pesquisa, tendo em vista a freqüente banalização de sua utilização em função da desconsideração da complexidade que ela envolve², a finalidade deste trabalho é outra. Nos limites do presente texto, procuraremos discutir teoricamente a relação pesquisador-pesquisado, na medida em que tal relação é central em qualquer tipo de entrevista e imprescindível para a qualidade do material empírico obtido e, em última instância, também para o conhecimento produzido. Dada a larga utilização da entrevista como procedimento metodológico, essa discussão nos parece fundamental e merecedora de maior atenção do que lhe vem sendo destinada. Pretendemos contribuir para a

discussão de aspectos que, muito embora sejam importantes para o desenvolvimento das pesquisas, não raras vezes são relegados a segundo plano. Como define Bosi (2003), intencionamos, com este trabalho, chamar a atenção para “...o dia-a-dia das oficinas escuras da investigação, esses fundos de quintal onde se trabalha duro, mas ninguém vai depois que a casa está arrumada” (2003, p. 59).

O texto está dividido em três partes. Na primeira, apresentamos algumas idéias sobre a relação entre pesquisador e pesquisado oriundas da área da antropologia. Na segunda parte, discutimos contribuições da psicologia que versam sobre esta relação e problematizamos algumas proposições. Na terceira, à luz da sociologia da educação, procuramos responder às questões levantadas ao longo do texto. E, finalmente, nas considerações finais apresentamos a compreensão sobre a relação entre pesquisador-pesquisado que tem orientado as nossas pesquisas.

Discussões antropológicas sobre a relação pesquisador-pesquisado

A preocupação com questões relativas à utilização de entrevistas, como o contexto de sua realização e o efeito disso sobre a relação entre pesquisador e pesquisado, surgiu, sobretudo, a partir de 1968, já que, antes dessa época, tais aspectos eram ignorados ou reduzidos a discussões meramente técnicas (KANDEL, 1987). Posteriormente, e mais recentemente, entretanto, questões como essas têm sido objeto de grande atenção por parte de vários autores de diversas áreas de conhecimento.

No campo da antropologia, por exemplo, Roberto Cardoso de Oliveira – antropólogo brasileiro que já discutia, havia muito tempo, questões que atualmente são tomadas pelos autores denominados pós-modernos – coloca a natureza da relação pesquisador-pesquisado no centro do debate sobre a produção do conhecimento científico. Tratando do trabalho de campo do antropólogo, Oliveira (1988) afirma que no “simples” ato de ouvir exerce-se um poder extraordinário sobre o “informante”.

Conforme o autor, as perguntas, aliadas à autoridade de quem as faz, seja com autoritarismo ou não,

criam um campo ilusório de interação. De acordo com Oliveira (1988): “a rigor não existe verdadeira interação entre nativo e pesquisador, porquanto na utilização daquele como informante, o etnólogo não cria condições de efetivo **diálogo**” (p. 23). Para que, de fato, exista uma interação é preciso que se crie uma nova modalidade de relacionamento, transformando o informante em **interlocutor**, o que só é possível se a relação for dialógica, pois isso permite que:

*... os horizontes semânticos em confronto – o do pesquisador e o do nativo – abram-se um ao outro, de maneira a transformar um tal **confronto** em um verdadeiro ‘encontro etnográfico’. Cria um espaço semântico partilhado por ambos interlocutores, graças ao qual pode ocorrer aquela ‘fusão de horizontes’ (...) encetando formalmente um diálogo entre ‘iguais’. (...) Ao trocarem idéias entre si, etnólogo e nativo, ambos igualmente guindados a interlocutores, abrem-se a um diálogo em tudo e por tudo superior, metodologicamente falando, à antiga relação pesquisador/informante (OLIVEIRA, 1988, p. 24).*

Assim, de acordo com Oliveira (1988), apenas um diálogo entre “iguais”, alçando-se tanto o pesquisador quanto o pesquisado à condição de interlocutores, poderia ser considerado uma verdadeira interação.

Dada a relevância dessa discussão para pesquisas que utilizam entrevistas como únicos ou principais recursos metodológicos na área da sociologia da educação, propomos alguns pontos para reflexão. Será possível um diálogo entre “iguais”? Como considerar pesquisador e pesquisado iguais se o que os reúne é o interesse do primeiro? Se o diálogo estabelecido entre pesquisador e pesquisado é provocado por esse motivo, pode-se falar que ambos foram igualmente conduzidos à posição de interlocutores?

O próprio Oliveira (1988) oferece algumas pistas que ajudam a responder parte dessas perguntas quando trata da questão da polifonia:

... a chamada antropologia polifônica (...) remete, sobretudo, para a responsabilidade específica da voz do antropólogo, autor do discurso próprio da disciplina, que não pode ficar obscurecido ou substituído pelas transcrições das falas dos entrevistados. Mesmo porque, sabemos, um bom repórter pode usar tais transcrições com muito mais arte. (p. 30)

Oliveira (1988) reafirma, portanto, o papel do antropólogo – que estamos estendendo para o de pesquisador – que é distinto do exercido pelos “interlocutores”/ pesquisados. Ou seja, apesar de se procurar na relação de entrevista ou na pesquisa de campo um encontro entre “iguais”, há algo que se produz posteriormente – conhecimento (antropológico/científico) – cuja responsabilidade é do antropólogo/pesquisador.

Para além da especificidade do papel do pesquisador, Carlos Rodrigues Brandão (1985), também antropólogo, discute ainda a desigualdade estrutural existente entre os pólos pesquisador-pesquisado. Tratando da questão da pesquisa participante, ele afirma:

Supor que a participação está baseada em uma relação de troca constituída sobre uma suposta igualdade de poder e saber oculta o fato real de que, entre o agente de mediação (um intelectual não raro de ‘nível superior’) e a ‘comunidade’ (lavradores, subempregados, operários), há uma desigualdade antecedente. Tal desigualdade não se resolve metodologicamente, nem na relação de compromisso entre os dois lados, nem, de modo específico, no interior de uma pesquisa participante. Constituída por relações desiguais da estrutura social de saber e de poder, tal desigualdade é constitutiva da própria ação mediadora do agente a quem, não raro, gostamos de dar o nome de intelectual orgânico a serviço das classes populares (BRANDÃO, 1985, p. 252).

Apesar de tais considerações e reconhecendo seus limites, Brandão (1985) defende a utilização da pes-

quisa participante, assumindo que ela possui um importante papel no enfrentamento das desigualdades presentes em relações de pesquisa.

Pesquisador-pesquisado: reflexões sobre essa relação a partir da psicologia

No campo da psicologia, a relação entre pesquisador e pesquisado e seus efeitos sobre o *corpus* empírico também tem sido objeto de reflexão.

Ecléa Bosi (2003), cujo trabalho com lembranças de velhos na área da psicologia social (BOSI, 1979) foi, segundo Queiroz (1988), o pioneiro na retomada do uso de histórias de vida como técnica de pesquisa no Brasil e figura como referência em várias pesquisas que investigam a longevidade escolar em camadas populares, como, por exemplo, em Silva (1999), Portes (2001), Piotto (2007), Souza (2009b), traz importantes contribuições, no formato de sugestões, para se refletir sobre entrevistas em profundidade, de maneira geral, e sobre a relação entre pesquisador-pesquisado, de modo mais específico.

A autora aponta para a grande importância que a relação a ser estabelecida entre entrevistador e entrevistado possui, pois da qualidade do vínculo dependerá a qualidade da entrevista e tece considerações sobre a preparação, a condução e a análise das entrevistas.

Bosi (2003) afirma, por exemplo, que é preciso, antes da realização da entrevista, possuir o máximo de informações sobre o tema, tentando conhecer o que fez o narrador “vibrar” na época que se deseja investigar. Outra sugestão dada pela autora é a de se compartilhar com o entrevistado as dificuldades de cada etapa do trabalho, possibilitando-lhe um melhor acompanhamento da pesquisa, o que pode permitir, inclusive, a sua ajuda para descobrir “pistas facilitadoras” para a condução da pesquisa.

Bosi (2003) discute, ainda, que é importante que não se julgue ou avalie como falso ou verdadeiro aquilo que o entrevistado diz, considerando a sua fala ou versão dos fatos sempre como verdadeira:

*Qual versão de um fato é a verdadeira?
Nós estávamos e sempre estaremos ausentes dele. Não temos, pois, o direito de re-*

futar um fato contado pelo memorialista, como se ele estivesse no banco dos réus para dizer a verdade, somente a verdade. Ele, como todos nós, conta a sua verdade (BOSI, 2003, p. 65).

Além disso, segundo Bosi (2003), em geral, sempre há uma “intenção” por parte do entrevistado que configura toda a sua narrativa. Cada entrevista pode ser vista como um todo antes de ser segmentada pelo pesquisador, pois: “o sujeito aspira constantemente à totalidade, à plenitude de sua pessoa e sua história...” (BOSI, 2003, p. 63). Essa sugestão traz, assim, efeitos para a análise das entrevistas ao propor que antes, por exemplo, de se decompor entrevistas em categorias, analisando-as em comparação umas com as outras, é necessário que se entenda cada entrevista em sua singularidade e totalidade.

Na análise das entrevistas que temos realizado (PIOTTO, 2008; PIOTTO, 2010; PIOTTO e ALVES, 2011), procuramos atentar para essas questões procedendo sempre a uma análise vertical em que cada entrevista é considerada e analisada em sua singularidade e totalidade, procurando conservar todos os detalhes que permitem reconstituir a lógica própria de cada entrevista. Esta análise, por sua vez, contribui para a construção de categorias a serem desenvolvidas na análise horizontal. Tais categorias são levantadas a partir do próprio material disponível através do agrupamento de temas recorrentes em várias entrevistas ou que estejam, de alguma forma, relacionados. Ou, ainda, nas palavras de Michelat (1987):

... a atenção particular dedicada à singularidade de cada entrevista é concomitante a um relacionamento das diversas entrevistas entre si. Isto conduz a alternar as leituras verticais das entrevistas (guardando a lógica própria a cada uma) e as leituras horizontais, para estabelecer a relação com as outras entrevistas (p. 206).

Outra sugestão dada por Bosi (2003) é a de que o “depoimento” ou a entrevista transcrita seja devolvida ao entrevistado para que ele tenha a oportunidade de rever e modificar, se assim desejar, a sua fala. Explicando essa ação, afirma a autora:

Se o intelectual quando escreve, apaga, modifica, volta atrás, o memorialista tem o mesmo direito de ouvir e mudar o que narrou. Mesmo a mais simples das pessoas tem esse direito, sem o qual a narrativa parece roubada (p. 66).

Em nossos trabalhos, temos levado a cabo esse procedimento, entregando para os entrevistados uma cópia da transcrição de cada entrevista, tão logo esta seja finalizada, visando não só ao reconhecimento de sua narrativa na forma escrita, mas também permitir ao entrevistado realizar mudanças em seu relato, caso deseje. A devolução do relato no formato escrito tem sido um recurso importante na medida em que permite, a alguns entrevistados, rever, por exemplo, a ênfase dada a determinado evento e modificá-la, expressando suas razões para isso. Após a leitura e a conversa sobre a entrevista transcrita, é solicitada autorização para a utilização das entrevistas em suas formas finais, garantindo o sigilo e o anonimato dos entrevistados.

Uma preocupação que guia constantemente o trabalho de análise das entrevistas que temos realizado é o respeito pelos entrevistados. Sobre esse aspecto, diz o psicólogo social José Moura Gonçalves Filho (2003):

Uma pessoa não é matéria de conhecimento. (...) Alguém não é quem dissecamos, mas é com quem conversamos: não encontramos alguém como um alvo de análise, mas como um parceiro na interpretação e na interrogação do mundo. (...) Pensamos a ação ou o discurso de alguém, mas a pessoa, ela mesma, não se dá ao pensamento. Uma pessoa excede a coisa feita ou a coisa dita que nos deu a pensar. E pensamos melhor quando o agente ou o falante é nosso interlocutor, e não a coisa pensada (p. 199).

Essa postura, bem como a concretização das sugestões de Bosi (2003), tem contribuído para que os sujeitos entrevistados por nós demonstrem, de forma geral, grande disponibilidade em contar suas trajetórias de vida e suas experiências, tendo a entrevista funcionado, em alguns casos, como momentos de auto-reflexão.

Todavia, não obstante essas importantes contribuições e o pioneirismo que o trabalho de Bosi (1979) representa, bem como sua recorrente utilização em pesquisas que se valem de entrevistas em profundidade, inclusive nas nossas próprias, algumas considerações feitas pela autora nos remetem às reflexões formuladas quando da discussão das idéias de Oliveira (1988) e Brandão (1985).

De acordo com Bosi (2003), a entrevista ideal é aquela que permite a formação de laços de amizade, ensejando uma relação que não deve ser efêmera, devendo o entrevistador, por sua vez, ir para ela desarmado de signos de classe, de *status* e de instrução. E completa a autora: “Se não fosse assim, a entrevista teria algo semelhante ao fenômeno da mais-valia, uma apropriação indébita do tempo e do fôlego do outro” (BOSI, 2003, p. 61).

Mas, ponderamos: como livrar-se dos sinais da diferenciação social que marcam os corpos e as subjetividades numa sociedade essencialmente desigual? Isso é possível? A única alternativa para uma relação pesquisador-pesquisado respeitosa e com sentido que não o de apropriação indébita do discurso do outro é uma amizade?

Um trabalho que traz alguns elementos para se refletir sobre essas questões é o de Sidney W. Mintz (1984). Procurando conhecer a realidade das pessoas que viviam em Porto Rico, este antropólogo norte-americano acabou por desenvolver uma profunda e verdadeira relação de amizade com seu “informante” – Taso. Sua história de vida foi objeto de um longo trabalho conjunto entre pesquisador e pesquisado. Todavia, o limite do que poderia ser considerado um caso extremo de “encontro etnográfico” ou “fusão de horizontes” (Oliveira, 1988), aparece retratado em um trecho de um artigo de Mintz (1984):

E quando eu o visitei pela primeira vez depois que o nosso trabalho estava pronto (...) lembro-me que ele me disse a primeira coisa que me provocou um sentimento de culpa. ‘Sinto falta de você’ (...) Aí está a desigualdade, a assimetria que aparece na relação entre antropólogo e informante... E, de fato, [eu] continuava livre para pensar

*com meus amigos – para ensinar, pensar e escrever para viver. Depois que o livro de Taso ficou pronto eu poderia continuar observando, pensando, lendo ou vadiando. Meu amigo, **totalmente meu igual**, continuava trabalhando com suas mãos, um trabalho terrivelmente árduo, longo e mal-remunerado (p. 57, grifos nossos).*

Esse caso parece-nos exemplar no sentido de mostrar os limites de uma suposta igualdade e da possibilidade de uma amizade na relação pesquisador-pesquisado. Ainda que se busque e que, de fato, se alcance uma interação verdadeira, dialógica, de real interlocução, a desigualdade já está dada, é anterior à relação de pesquisa e a extrapola completamente. Mintz (1984) considerava Taso “totalmente igual” a ele, tanto que se tornaram amigos. Entretanto, se na relação estabelecida tal igualdade pode efetivar-se, no contexto mais amplo ela não existia. Isto é, a despeito da consideração, do respeito, da confiança e da afeição existentes entre Mintz e Taso, eles não eram, de fato, iguais; as condições sociais de suas vidas, não obstante os laços afetivos que os uniam, impediam ou dificultavam que a igualdade estabelecida numa determinada situação, a saber, a situação de uma pesquisa, pudesse ser estendida às suas vidas de forma mais geral.

Assim, consideramos que, embora uma amizade possa, eventualmente, surgir a partir de uma relação de pesquisa, ela não é condição necessária para que esta relação ocorra de forma respeitosa, digna e confiável para ambos os participantes.

Liliane Kandel (1987), refletindo sobre os usos da entrevista, especialmente da denominada entrevista não-diretiva, apresenta críticas que vão no mesmo sentido de nossos questionamentos. A autora aponta que a situação da entrevista com fins científicos, diferentemente da entrevista clínica ou com objetivos terapêuticos, não é uma demanda do sujeito ou entrevistado. Além disso, acrescenta que, mesmo nos casos nos quais é permitido, por exemplo, aos entrevistados colocarem perguntas, tal participação visa obter informações de melhor qualidade. Ou seja, uma maior interlocução é possível, porém ela parte de uma decisão do pesquisador e atende a interesses da pesquisa.

As tentativas de se aumentar a reciprocidade entre pesquisador e pesquisado não alteram, portanto, o contexto mais amplo da entrevista nem a natureza institucional das relações entre ambos. Kandel (1987) enfatiza a desigualdade de troca existente entre entrevistador e entrevistado, desigualdade esta que extrapola as desigualdades sociais (como no caso, por exemplo, de uma entrevista com um trabalhador braçal realizada por um pesquisador da universidade). Esta desigualdade, segundo a autora, é inerente à própria situação de entrevista – e no limite à sua utilização como procedimento científico –, na qual o entrevistado/pesquisado permanece separado da interpretação e da utilização social da informação que ele forneceu.

Assim, considerando as críticas feitas por Kandel (1987), refletimos: é possível a utilização de entrevistas com uma perspectiva que não seja a de usurpar o discurso do outro, mas também não encerre a necessidade ou a expectativa de amizade?

É com a ajuda de Pierre Bourdieu (1997), sociólogo francês, que procuraremos resolver alguns desses impasses.

A relação pesquisador-pesquisado: contribuições da sociologia da educação

Tentaremos responder as questões levantadas a partir da discussão que Bourdieu (1997) faz do que chama de “problemas inseparavelmente práticos e teóricos” (p. 693) entre entrevistador/pesquisador e entrevistado/pesquisado.

Bourdieu (1997), assim como Kandel (1987), afirma que a dissimetria entre pesquisador e pesquisado é própria da estrutura da relação de pesquisa. No entanto, enfatiza o autor, tal dissimetria é acentuada pela dissimetria social. Desse modo, ele reconhece, assim como o faz Kandel (1987), que é do pesquisador que surgem as questões, as regras, enfim, a própria necessidade da pesquisa. Além disso, porém, Bourdieu (1997) afirma que a desigualdade, que está na própria origem da pesquisa, aumenta na medida em que aumenta também a distância existente entre os capitais culturais e econômicos do pesquisador e do pesquisado. Nesse sentido, afirma o autor:

*Ainda que a relação de pesquisa se distinga da maioria das trocas da existência comum, já que tem por fim o mero conhecimento, ela continua, apesar de tudo, uma **relação social** que exerce efeitos (variáveis segundo os diferentes parâmetros que a podem afetar) sobre os resultados obtidos (BOURDIEU, 1997, p. 694).*

É preciso conhecer os efeitos que podem ser produzidos por “esta espécie de intrusão sempre um pouco arbitrária” (BOURDIEU, 1997) e que está na origem da relação de pesquisa. Para contornar parte destes efeitos, Bourdieu sugere alguns cuidados. É importante, por exemplo, procurar saber os sentidos que o entrevistado faz da situação de entrevista e da pesquisa de um modo geral, bem como compreender os motivos que o levam a participar dela. Só assim será possível ao pesquisador tentar reduzir as distorções daí advindas ou, quando isto não for possível, compreender o que impede que algo seja dito ou, ao contrário, o que faz com que algo seja acentuado.

Outro recurso é a escolha preferencial de entrevistados entre pessoas conhecidas ou que sejam apresentadas ao entrevistador por alguém conhecido de ambos. Isso diminui, segundo Bourdieu (1997), a possibilidade de que o pesquisador opere uma *reificação* do pesquisado:

De um lado, quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas; suas escolhas vividas como livres, reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise (p. 697).

Relacionada a esse recurso, está outra sugestão de Bourdieu que é a de que pesquisador e pesquisado possuam homologia de posição, isto é, ocupem posições sociais equivalentes. Assim, por exemplo, um ator entrevista outro ator, um desempregado entrevista outro desempregado. Isto também dificulta reificações, já que “o interrogador não pode esquecer

nunca que objetivando o interrogado, ele se objetiva a si mesmo...” (BOURDIEU, 1997, p. 698).

Bourdieu, portanto, reconhece a desigualdade e a distância existentes entre pesquisador e pesquisado, que pode variar dependendo do tipo de pesquisa que se está realizando, e trabalha a partir delas.

Entretanto, todos os procedimentos sugeridos por Bourdieu, e que visam à redução da dissimetria entre pesquisador e pesquisado, têm limites. Sendo impossível neutralizar ou suspender os efeitos sociais da desigualdade relacionada à distância social, Bourdieu enfatiza a importância de conhecê-los e de procurar reduzi-los através de um trabalho incessante de construção. Vejamos do que se trata.

A despeito da dissimetria, o pesquisador pode conseguir que o pesquisado mais distante socialmente dele se sinta legitimado de ser o que é se for “capaz de **se colocar em seu lugar em pensamento**” (BOURDIEU, 1997, p. 699). E o que é colocar-se em seu lugar? É procurar compreender quem o entrevistado é a partir do domínio das condições sociais das quais ele é produto e dos condicionamentos psíquicos e sociais que estão ligados à sua posição e à sua trajetória. No entanto, adverte Bourdieu (1997):

Esta compreensão não se reduz a um estado de alma benevolente. Ela é exercida de maneira ao mesmo tempo inteligível, tranquilizadora e atraente de apresentar a entrevista e de conduzi-la, de fazer de tal modo que a interrogação e a própria situação tenham sentido para o pesquisado e também e, sobretudo, na problemática proposta: esta, como as respostas prováveis que ela provoca, será deduzida de uma representação verificada das condições nas quais o pesquisado está colocado e daquelas das quais ele é o produto (p. 700).

Portanto, o distanciamento social não é empecilho para se que possa conhecer e compreender a vida de outrem. Isso é possível procurando colocar-se em seu lugar **em pensamento**.

A partir dessas recomendações, Bourdieu (1997) parece responder pelo menos parte dos

questionamentos aqui colocados. Para ele, pesquisador e pesquisado não são considerados “iguais”. Há que se reconhecer a diferença entre um e outro, inclusive no tocante à motivação que os une em determinado momento. Há também que se assumir as desigualdades sociais que acentuam a dissimetria própria da relação de pesquisa. Todavia, ao invés de se negar tais distâncias, ou colocá-las como impeditivos à realização de entrevistas, Bourdieu propõe partir e trabalhar sobre elas. O papel específico do pesquisador vai além, portanto, do conhecimento que se produz após o encontro com o entrevistado. Seu trabalho começa muito antes. Só assim o pesquisado se sentirá legitimado e sua história ou sua vida poderá, de fato, ser compreendida, quer o chamem de igual, interlocutor ou amigo.

Considerações finais

Partindo das contribuições de Bourdieu (1997), entendemos que pesquisador e pesquisado são diferentes, tanto no tocante aos seus papéis na relação de pesquisa, quanto à posição social ocupada em determinado momento e contexto social (podendo esta diferença variar muito em função da investigação científica que se realiza). Contudo, pesquisador e pesquisado são iguais no que se refere ao fato de serem ambos detentores de valores, idéias, costumes igualmente complexos, importantes e dignos de respeito.

E em relação à questão da amizade pensamos que, apesar de esta poder ser uma decorrência da relação de pesquisa, ela não é condição necessária *a priori* para que a entrevista ocorra de forma adequada. Consideramos que, antes de amizade, o vínculo com o entrevistado dever ser de confiança (aspecto este sem dúvida presente numa relação de amizade). Esta sim é condição imprescindível para que a relação entre pesquisador e pesquisado possa ser frutífera.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, W. A. *Esforço contínuo: estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais na USP*. Dissert. (Mest.). FFLCH, USP, SP, 2006.
- BOSI, E. Sugestões para um jovem pesquisador. In: *O tempo vivo da memória – ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- _____. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. SP: TAQueiroz, 1979.
- BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. (coord.) *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRANDÃO, C. R. A participação da pesquisa no trabalho popular. In: *Repensando a pesquisa participante*. SP: Brasiliense, 1985.
- BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GONÇALVES FILHO, J. M. Problemas de método em Psicologia Social: algumas notas sobre a humilhação política e o pesquisador participante. In: BOCK, A.M.B. (org). *Psicologia e compromisso social*. SP: Cortez, 2003.
- KANDEL, L. Reflexões sobre o uso da entrevista, especialmente a não-diretiva, e sobre as pesquisas de opinião. [1972] In: THIOLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. SP: Ed. Polis, 1987. 5ª ed.
- MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. SP: Ed. Polis, 1987. 5ª ed.
- MINTZ, S.W. Encontrando Taso, me descobrindo. In: *Dados – Revista de Ciências Sociais*. RJ, vol. 27, nº 1, 1984. p. 45-58.

OLIVEIRA, R. C. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: Editora Unesp/Paralelo 15, 1988.

PIOTTO, D. C. Universitários de camadas populares em cursos de alta seletividade: aspectos subjetivos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v.11, n. 2, p.229 - 242, dez. 2010.

_____. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v. 38, n. 135, p. 701-727, 2008.

_____. *As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública*. São Paulo, Tese (doutorado), IPUSP, 2007.

PIOTTO, D. C.; ALVES, R.O. Estudantes das camadas populares no ensino superior público: qual a contribuição da escola? *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, vol. 15, n.1, 2011. no prelo.

PORTES, E. A. *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. Belo Horizonte, 2001. Tese (doutorado) FAE/UFMG.

_____. *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. Belo Horizonte, Dissert. (Mest.),FAE/UFMG, 1993.

QUEIROZ, M.I.P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON Von, O.M. (org). *Experimentos com histórias de vida*. SP: Vértice, 1988.

SILVA, J. S. “*Por que uns e não outros?*” – caminhada de estudantes da Maré para a universidade. Vols I e II. Rio de Janeiro, Tese (doutorado),PUC/RJ, 1999.

SOUZA, J.V.S. *Alunos de escola pública na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: portas entreabertas*. Porto Alegre, 2009a. Tese (doutorado),UFRGS.

SOUZA, M.S.N.M. *Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre*. Belo Horizonte, 2009b. Tese (doutorado),FAE/UFMG.

THIOLLENT, M. O processo de entrevista. In: *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. SP: Ed. Polis, 1987. 5ª ed.

VIANA, M. J. B. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades*. Belo Horizonte, Tese (doutorado), FAE/UFMG, 1998.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista brasileira de educação*, Campinas, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

Sobre a autora:

Débora Cristina Piotto:

Doutora em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da USP. Professora Adjunta no Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Pesquisadora do Observatório Sociológico Família e Escola. Área de pesquisa: camadas populares e ensino superior. E-mail: dcpiotto@usp.br.

¹ Conforme expressão utilizada por Viana (1998).

² Para essa discussão, remetemos a Brandão (2000).

³ Nessa mesma direção, Zago (2003) afirma que a riqueza das respostas está ligada ao interesse da pessoa pelo tema e desenvolvimento da entrevista.

PROCESSO DE BOLONHA: A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA UNIVERSIDADE PARA A EUROPA?

Suely Ferreira

Resumo:

Este trabalho visou a refletir sobre as significativas transformações nas universidades européias, que tiveram como marco fundamental a Declaração Bolonha (1999). Para compreender esse processo, optou-se pela investigação teórica, documental e por uma análise macrossocial das reformas na educação superior e nas universidades da União Europeia, mediante a análise de documentos e de publicações que têm regulamentado ou orientado esse processo na Europa, no período de 1999 a 2008. Nesse percurso, objetivou-se buscar elementos que vêm indicando a construção de uma *nova* concepção de universidade para a Europa e dos seus novos papéis sociais. Na investigação, verificou-se que, a partir de Bolonha, iniciou-se um processo substantivo de reconfiguração das universidades e dos seus papéis sociais mediante a imposição de novas regulações e determinações trans e supranacionais.

Palavras-chave: Universidade. Processo de Bolonha. Novos papéis sociais.

BOLOGNA PROCESS: THE CONSTRUCTION OF A NEW UNIVERSITY FOR EUROPE?

Abstract:

This work aimed to reflect on the significant transformations in European universities, which had as their basic boundary the Declaration of Bologna (1999). To understand this process, it was made an option for the theoretical and documental investigation followed by a macro social analysis of the reformations in higher education and in the universities of European Union, by means of documental analysis and analysis of publications which have ruled and oriented this process in Europe, in the period from 1999 to 2008. In this journey, it was aimed to search elements which have been indicating the construction of a new conception of University for Europe and of its new social roles. During the investigation, it was found out that, since Bologna, by means of the imposition of new regulations among and above nations, a substantial process of University reconfiguration and of its social roles has started.

Key words: University. Bologna Process. New social roles.

CRIAÇÃO DO ESPAÇO EUROPEU DO ENSINO SUPERIOR

No 900º aniversário da Universidade de Bolonha (Itália), os reitores das universidades europeias assinaram, em 1988, nessa instituição, a chamada *Magna Charta Universitatum*, que enfatizava a importância do desenvolvimento cultural, científico e técnico para o futuro da Europa, para o qual as universidades deveriam ter papel fundamental¹. Em 1997, em Lisboa, o Conselho da Europa e a UNESCO promoveram uma reunião conjunta para elaborar a Convenção de Lisboa, que visou ao reconhecimento de qualificações relativas ao ensino superior na região da Europa. No 800º aniversário da Universidade de Paris (França), os ministros responsáveis pelo ensino superior da Alemanha, da França, da Itália e do Reino Unido assinaram em, 1998, a Declaração de Sorbonne, que criou a Área Europeia de Ensino Superior. Mas, no ano seguinte, a Declaração de Sorbonne foi reformulada pelos ministros da educação europeus, dando origem à Declaração de Bolonha, assinada por 29 países europeus².

Vale dizer que a Declaração de Bolonha (1999) não está restrita no âmbito da União Europeia (UE) e, portanto, não se caracteriza como um mandato de fato desse bloco, que obriga os países-membros ao seu cumprimento. Tal fato vem permitindo que seu processo de implantação venha caminhando de maneira diferenciada entre os países europeus, de acordo com suas especificidades, apesar do significativo avanço do processo de europeização das políticas educativas e de formação³. Também, deve-se ressaltar que o Processo de Bolonha surgiu como um movimento de fora da universidade, sob o comando dos dirigentes políticos da UE, apesar da resistência do meio acadêmico. Nesse embate e diante

da impossibilidade de mudar as universidades, trata-se de mudar de universidade, isto é, abrir mão de um certo número de princípios fundadores do ensino superior: liberdade de escolha, autonomia intelectual, promoção social aberta a todos. Os

chavões da moda (mobilidade, internacionalização, democratização, profissionalização, autonomia) parecem retraduzir esses valores (CHARLE et al, 2004, p. 964 - grifos nossos).

O ensino superior na União Europeia antes de Bolonha possuía características muito diversificadas, fruto de suas tradições e história. Em alguns países, como o Reino Unido e Espanha, por exemplo, vigorava somente o ensino universitário, enquanto em países como a França, Alemanha e Portugal era composto pela presença do ensino universitário e do ensino superior técnico. A duração dos cursos de graduação também variava muito no contexto europeu, sendo que, em alguns países, o curso superior estendia-se por quatro, cinco ou seis anos, e em outros, sua duração era de dois ou três anos. A Carta de Bolonha visou a *convergir* o percurso no ensino superior para *otimizar* a mobilidade, a atratividade e a competitividade desse nível de ensino e buscou emular-se pelo referencial do *modelo anglo-saxão*. Está sendo implantado um sistema europeu unificado, que se caracteriza pela presença do primeiro ciclo de três anos, que concede a certificação da graduação, com a opção de prosseguir para o segundo ciclo, que possui a duração de dois anos para a titulação de mestre, e o terceiro ciclo, que compreende três anos para o doutoramento.

O processo de convergência ou de padronização no ensino superior europeu vem condicionando vários países e instituições universitárias na Europa à sua adesão, uma vez que a diminuição do financiamento público vem obrigando as instituições de ensino superior (IES) a buscarem recursos no mercado, mediante a oferta dos seus cursos e serviços. Nessa lógica, oferecem um *produto* que demora mais tempo para conclusão, exige maior esforço para o cliente-consumidor, e terá, em tese, o mesmo valor no mercado que outro *produto* que poderá ser adquirido em menor tempo e com menos esforço, diminuindo seu poder de atratividade e competitividade diante das opções do consumidor, que pode ter como parâmetro somente o mercado laboral, reflexo de contínuas mudanças. A universidade tende a assumir, nessa lógica, uma nova finalidade, profissionalizante e utilitarista.

A partir da Declaração de Sorbonne, decidiu-se que os sistemas europeus de ensino superior deveriam ser compatíveis entre si para fortalecer o reconhecimento de qualificações e incrementar a competitividade internacional do ensino superior europeu (ESE). Também afirmou-se a importância de uma estrutura de graus baseada em dois ciclos e no uso de créditos nesse nível de ensino. Já com a Declaração de Bolonha, aprofundam-se as transformações nas universidades ao utilizar-se o discurso da transparência e da padronização dos sistemas de ensino nacionais, da mobilidade dos estudantes e dos docentes e do reconhecimento das qualificações no âmbito desse espaço, para permitir o aumento da competitividade do ESE. A partir dessa Declaração, ficou estabelecida a implantação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) até o ano de 2010. Ainda de acordo com tais pronunciamentos, esse acordo tornou-se necessário para promover a empregabilidade, ao permitir comparabilidade e transparência das qualificações e dos graus outorgados, agilizando a mobilidade, uma vez que os empregadores encontravam dificuldades de avaliar as qualificações dos diplomados de outros países europeus.

A partir de Bolonha, ficaram estabelecidas as seguintes linhas de ação: a) adoção de um sistema de graus de acessível leitura e comparáveis no âmbito da UE; b) implementação de um sistema de ensino baseado em dois ciclos; c) promoção da maior mobilidade de estudantes, professores e investigadores; d) estabelecimento de um sistema de acumulação e transferência de créditos; e) promoção da cooperação europeia para avaliação da qualidade do ensino superior; f) promoção da atratividade do Espaço Europeu de Ensino Superior.

Para Dias Sobrinho, Bolonha:

é o registro formal de um importante processo que visa criar uma sólida convergência na educação superior europeia, a fim de que esta responda adequada e eficientemente aos problemas, oportunidades e desafios gestados pela globalização da economia. Daí a necessidade de adaptar os currículos às demandas e às caracte-

ísticas do mercado de trabalho, impulsionar a mobilidade de estudantes, professores e funcionários e, não menos importante, tornar a educação superior atraente no mercado global. Obviamente, em torno desses três eixos giram muitos outros acordos impulsionando programas e áreas de atuação. Para citar as mais evidentes: redes de cooperação interinstitucionais, especialmente na pesquisa (Área de Investigação Europeia), criação de mecanismos e critérios internacionais para acreditação e avaliação (agências supranacionais), desenvolvimento de programas com vistas à aprendizagem contínua (2005, p. 112).

A Carta de Bolonha explicita os seguintes objetivos, ao criar o EEES: aumentar a posição estratégica de competitividade e a atratividade internacional para estudantes e pesquisadores, tanto interna quanto externamente; adaptar a formação da graduação ao mercado de trabalho, ou seja, ensinar o que é relevante para o mercado de trabalho. Nessa nova perspectiva no âmbito do ensino superior, tornou-se importante: estabelecer os objetivos de aprendizagem para cada curso, elaborar competências, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das atividades profissionais, assegurar um sistema de qualidade dos programas de ensino e ampliar a mobilidade interna e externa dos estudantes da graduação e pós-graduação. Assim, pode-se afirmar que, é

em nome do suposto interesse dos estudantes [...], assim como em nome da utilidade social e econômica dos saberes produzidos ou transmitidos, que se decide diminuir a proporção relativa dos ensinamentos julgados teóricos demais. Estes últimos são então reservados a uma minoria de estudantes [...], social e escolarmente privilegiados e reunidos em estabelecimentos “de excelência”. Essa tendência é mais acentuada pela participação cada vez mais

forte de representantes do “mundo profissional” na definição das “ofertas de formação” das universidades. Via profissionalização os programas sofrem uma redefinição instrumental, conforme as demandas insistentemente reiteradas pelos poderes econômicos. Em nome dessa “profissionalização”, esses mesmos programas devem ser retraduzidos em termos de competências individuais, e tudo o que não for julgado como objetivável num CV{curriculum vitae} e imediatamente operacional se vê afastado ou ameaçado de redefinição (CHARLE et al, 2004, p. 972).

Nessa perspectiva, o “novo ensino superior europeu busca de fato instaurar um novo modelo de universidade. Trata-se de uma universidade concebida como empresa, chamada a enfrentar a concorrência nacional, europeia ou mundial e a criar alianças com outros parceiros acadêmicos” (CHARLE et al, 2004, p. 969). A busca pelo saber universal além das fronteiras geográficas e políticas, a defesa da autonomia universitária, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a mobilidade de alunos e professores bem como a equivalência de títulos e exames defendida pela *Magna Charta* em 1988 tomaram novos rumos a partir de Sorbonne (1998) e Bolonha (1999). O papel de produzir e difundir conhecimento nesse ideal, ressignificou-se em face da construção do EEES como importante estratégia para, na *economia do conhecimento*, alavancar a Europa a fim de tornar-se mais competitiva no mercado global.

O ENSINO SUPERIOR A SERVIÇO DO MERCADO?

A partir de Bolonha, criou-se o Grupo de Acompanhamento do Processo de Bolonha, constituído por representantes dos países signatários e das organizações internacionais que organizam as Conferências Ministeriais bianuais, que visam a acompanhar o desenvolvimento do Processo de Bolonha e ao estabelecimento de novas prioridades a curto e a longo prazo. Além das conferências, ocorrem também várias

reuniões que produzem declarações e comunicados. Foram realizadas as seguintes conferências ministeriais até julho de 2008: Praga - República Checa (2001), Berlim - Alemanha (2003), Bergen - Noruega (2005) e Londres - Inglaterra (2007). O EEES vem sendo desenhado por meio de regulações supranacionais, de plataformas intergovernamentais, dentre as quais destaca-se a Conferência de Ministros da Educação e a Comissão Europeia. O Processo de Bolonha inaugurou uma

dinâmica radicalmente nova de mudança educacional e de elaboração de políticas educativas, em que os governos definem e assumem compromissos políticos em fóruns supranacionais constituídos para o efeito que são posteriormente ratificados pelas instituições nacionais e em que o carácter voluntário, formalmente não vinculativo, da adesão legitima a ausência de processos institucionalizados e estruturados de debate, negociação e construção de consensos nacionais prévios aos compromissos assumidos acerca das mudanças propostas. De facto, as decisões tomadas nas Conferências Ministeriais são transpostas para os sistemas educativos nacionais, constituindo um expedito processo de alteração das estruturas, peça a peça, dando corpo ao programa definido ao nível supranacional (ANTUNES, 2007, p. 3 - grifos no original).

O Processo de Bolonha vem possibilitando um novo desenho de regulação no campo do ensino superior. Para tal, as instâncias supranacionais assumem as diretrizes das políticas educacionais na Europa ao estabelecer os objetivos, os resultados, as modalidades e os procedimentos de controle, com a ausência de processos institucionalizados de debate e de negociação no plano nacional pelos principais atores envolvidos. Assim, nos âmbitos desses organismos cria-se uma

convergência em torno de um sistema de graus, a constituição de orientações e pa-

drões comuns para a edificação de sistemas de garantia da qualidade e o estabelecimento de normas comuns de reconhecimento de graus que sugerem que estamos perante a criação de condições, quer para a remoção de controlos e características (de natureza democrática e burocrática) impeditivas da livre circulação, concorrência e escolha entre cursos e instituições (desregulação), quer para o estabelecimento de regras e parâmetros em que as instituições operam (re-regulação) compatíveis com a constituição de um mercado eventualmente dotado de uma regulação exigente (ANTUNES, 2007, p.18-19).

Nesse cenário, visando a alcançar e ampliar as finalidades de Bolonha, foram propostas novas medidas a serem implementadas pelos países-membros por meio dos comunicados de Praga e Berlim para: fomentar um sistema de graus comparáveis para estudantes e empregadores; implementar um sistema de dois ciclos: graduação e pós-graduação; criar um sistema de créditos uniforme; desenvolver programas de intercâmbio para alunos e professores; incrementar sistemas de cooperação entre as IES. Com o objetivo de assegurar a comparabilidade das estruturas educativas europeias, foram criados alguns instrumentos: Suplemento do Diploma, que se constitui em um documento a ser anexado ao diploma, contendo informações como: as características da universidade, do curso, os objetivos de aprendizagem do programa e os conceitos recebidos pelo estudante. Sua finalidade é informar aos possíveis empregadores na UE, o tipo e o nível da qualificação recebida pelo potencial empregado. O outro instrumento foi a criação dos Créditos Europeus, que visa a uniformizar os créditos dos cursos em todas as universidades europeias, baseados em horas de trabalho-padrão.

No Comunicado de Praga (2001), afirmou-se que o

desenvolvimento de módulos, cursos e currículos a todos os níveis com conteúdos, orientação e organização europeia pelos países membros proporcionará o re-

conhecimento comum do sistema e possibilitará o acesso aos estudantes para o mercado de trabalho europeu.

Sobre essa proximidade entre currículo e mercado, Pacheco chama a atenção para que

o currículo comum é expresso na forma de competências muito genéricas, para as quais contribuirão a escola, em termos de uma formação geral, de pendor vocacional, e o mercado de trabalho, na forma de uma formação específica, de natureza ocupacional. Numa perspectiva muito pragmática, mas redutora do papel da educação, admitir-se-á que a escola tem a função de veicular saberes, cuja importância é mais validada pelo empregador que pelo professor (2003, p. 20).

A nova lógica de formação no ensino superior, ao enfatizar as habilidades, as competências e os saberes consonantes com as necessidades do mercado produtivo bem como o incentivo à mobilidade dos estudantes e da força de trabalho, proporciona um processo ágil e rápido no recrutamento da mão-de-obra para as empresas ao diminuir os custos com a seleção de trabalhadores, uma vez que no diploma ou no certificado estarão especificadas as características do curso, do programa de ensino e da instituição de ensino superior, face à existência de uma massa de indivíduos ávidos por trabalho de várias procedências da Europa. Tais medidas vão ao encontro das novas formas de regular o nível de desemprego, a ordem e a coesão social bem como os custos sociais. Molda-se um novo tipo de exército flexível de trabalhadores precarizados, porém com competências a serem negociadas no mercado. O ensino centrado na aquisição de competências revela um caráter notadamente instrumental da educação, em prejuízo do desenvolvimento de valores e atitudes que trabalhem com a ética, a solidariedade, a crítica, a cultura, o intelecto, com o entendimento dos problemas sociais, enfim, com uma visão alargada de mundo.

A partir de Bolonha, ressignifica-se o modelo de ensino-aprendizagem, ao centrar-se o processo no alu-

no, abandonando-se o sistema tradicional de *transmissão do conhecimento* para o modelo de *aquisição de competências*, concedendo-lhe maior liberdade no seu processo de formação e delegando-lhe maior responsabilidade na aquisição do conhecimento. Nesse processo, os professores passam a ter como objetivo desenvolver nos alunos as competências necessárias para o exercício de uma profissão.

A nova lógica de estruturação da formação no EEES levanta duas questões a serem refletidas; a primeira

reside em saber até que ponto o ensino superior salvaguarda a comparabilidade dos graus ou segue um processo tendente para a sua uniformização e homogeneização. A segunda [...] subordina, necessariamente, a universidade a moldes organizacionais com a finalidade de criar uma linha unitária de produção de licenciados e pós-graduados, podendo colocar em causa o ensino superior como instância privilegiada para a criação, produção e promoção da cultura científica (PACHECO, 2003, p.29).

A criação do EEES vem exigindo da universidade uma nova finalidade social, guiado por uma nova lógica, ou seja, de constituir-se em um dos mecanismos para a construção da sociedade europeia do conhecimento na disputa pelo espaço hegemônico na economia mundial, como explicitou o Comunicado de Berlim (2003): “tornar a Europa na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo”. Assim, o ensino superior passa a ser visto como um dos motores das políticas de desenvolvimento e de empregabilidade na UE. No ano de 2005, em Portugal, foi publicado o Decreto-Lei n.º 42/2005 que exprimiu o novo perfil do ensino superior em consonância com a

mudança nos paradigmas de formação, centrando-a na globalidade da actividade e nas competências que os jovens devem adquirir, e projectando-a para várias etapas da vida de adulto, em necessária ligação com a evolução do conhecimento e dos

interesses individuais e colectivos. São especialmente considerados: o reconhecimento da necessária adaptação do processo de aprendizagem aos conceitos e perspectivas da sociedade moderna e aos meios tecnológicos disponíveis; a percepção da necessidade de tornar o ensino superior mais atractivo e mais próximo dos interesses da sociedade, permitindo aos jovens uma escolha que lhes traga maior satisfação pessoal e maior capacidade competitiva no mercado europeu; a percepção de que o conhecimento é um bem universal, na abertura que se preconiza deste espaço do conhecimento a países terceiros (Decreto-Lei n.º 42/2005 de 22-02-2005).

No ano de 2005, com o Comunicado de Bergen, priorizou-se a monitoração do processo de Bolonha, além de solicitar-se aos países membros a adoção de padrões e de linhas orientadoras para a garantia da qualidade, envolvendo: a) European Network For Quality Assurance in Higher Education, European University Association, European Association of institutions in higher education, The national unions of students in Europe; b) implementação dos quadros de qualificação nacionais compatíveis com o Quadro Europeu de Qualificações; c) reforço da dimensão social do Processo de Bolonha; d) remoção dos obstáculos à mobilidade até 2007; e) implementação das linhas orientadoras da gestão e certificação da qualidade; f) implementação das estruturas nacionais de qualificações; g) a criação e o reconhecimento dos diplomas conjuntos, incluindo os de doutoramento; h) implementação dos percursos flexíveis de formação no ensino superior. O processo de Bolonha, mediante os vários documentos e metas preconizadas, vem permitindo a institucionalização de um novo quadro regulatório na educação superior ao incluir

a forma de regulação determinada por regras (a harmonização em torno do sistema de créditos e do sistema de graus), que opera a priori, bem como a forma de regulação determinada por objectivos e

resultados (“outcomes”), com controlo a posteriori (o estrato avaliativo dos sistemas de garantia da qualidade) (ANTUNES, 2006, p. 77).

Em 2007, produziu-se o Comunicado de Londres, que reforçou as metas estabelecidas em Bergen. Dentre as diretrizes e metas, destacam-se: a) enfatizar a importância de, mais uma vez, incrementar a mobilidade; b) reformar o currículo para atender ao mercado de trabalho; c) utilizar o Sistema Europeu de Crédito, baseado na aprendizagem de resultados e com foco na carga horária do estudante; d) reconhecer a aprendizagem não-formal e informal; e) enfatizar a aprendizagem ao longo da vida e a aprendizagem flexível; f) ampliar a variedade dos cursos de doutorado; g) efetivar as agências de avaliação e acreditação para garantir a qualidade da educação superior; h) levantar dados comparáveis e confiáveis para análise dos progressos efetuados. Tais medidas fazem-se necessárias, segundo o Comunicado, quando se tem como meta a ampliação da competitividade e da atratividade do ensino superior europeu como um dos instrumentos de busca da hegemonia econômica da Europa no âmbito global. Para Antunes, esse

extenso programa de mudanças no ensino superior no continente europeu tem vindo a ser decidido a nível de uma plataforma intergovernamental, cuja existência nunca foi expressamente legitimada, avaliada ou escrutinada por qualquer instância emanada dos sistemas políticos democráticos, nacionais ou internacional (sic) (2007, p. 4).

Nessa perspectiva, os possíveis conflitos de ordem política tendem a ser resolvidos por meio de procedimentos de controle científico e técnico das metas estabelecidas no contexto da nova regulação em que é inserida e naturalizada a institucionalização dos *benchmarks* entre as IES, a criação das agências de avaliação e acreditação, a prestação de contas, rede de peritos, dentre outros.

ESTÁ EM CURSO A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO MODELO DE UNIVERSIDADE NA UNIÃO EUROPÉIA?

Além das reuniões ministeriais, ocorrem também reuniões organizadas pela Comissão das Comunidades Européias que vêm publicando documentos enfatizando a importância do Processo de Bolonha e dos seus avanços no âmbito da reforma do ensino superior europeu bem como vêm propondo novas ações para acelerar o processo de transformação das universidades. Sobre a questão universitária, dois comunicados europeus são relevantes: *O papel das universidades na Europa do conhecimento* (2003) e *Realizar a agenda da modernização das Universidades: ensino, investigação e inovação* (2006), ao explicitar as ações que devem ser aplicadas para adequar as universidades à nova finalidade: a de estar a serviço na disputa da Europa pela hegemonia do mercado globalizado.

De acordo com a Comissão, no documento *O papel das universidades na Europa do conhecimento*, para que estas possam desempenhar seu novo papel com eficácia na *sociedade e na economia do conhecimento*, faz-se necessário lançar mão de outros modelos de universidade, diferentes do ideal de Humboldt. Elas devem converter-se em instituições capazes de, diversificando-se, especializar-se em certas competências de ensino ou de investigação. O modelo estadunidense passa a ser o grande referencial para as universidades europeias, sobretudo em relação ao financiamento e à competitividade. Nesse sentido, exige-se que a universidade responda:

a) à ampliação de novos públicos no ensino superior. A obrigatoriedade do ensino básico possibilitou um quantitativo constante de jovens demandando esse nível de ensino; a taxa de natalidade nos países da UE, porém, vem decrescendo rapidamente. Daí, torna-se importante ampliar a oferta de ensino superior a uma diversidade de públicos, como o de adultos, que se transformou em importante público-alvo para as IES. Difunde-se a necessidade da aprendizagem ao longo da vida, da utilização da flexibilidade de conteúdos e de metodologias no ensino superior;

b) ao processo de transnacionalização do ensino e da investigação, que vem potencializando a concorrência entre as universidades;

c) à necessidade do estreitamento dos laços entre universidade, empresas e indústrias. Na lógica da sobrevivência por meio de fontes alternativas de renda e de competitividade, naturaliza-se a transferência de conhecimentos entre universidade, indústrias e as pequenas e médias empresas (PME). Nessa perspectiva, introduzem-se novos critérios de avaliação de desempenho para as universidades, transferência de patentes, etc.;

d) à forte concorrência com outros ambientes que também produzem conhecimento. Cada vez mais, as empresas passam a subcontratar as universidades para fazer pesquisa, gerando competitividade entre as instituições, bem como as universidades precisam lidar com a rápida obsolescência da descoberta científica, de sua aplicação e de sua comercialização;

e) à diversificação das fontes de financiamento, desde a venda de serviços à cobrança de taxas dos alunos bem como a otimização de recursos, por meio da diminuição da evasão dos alunos, inclusive mediante a diminuição da duração dos cursos, que passam a atender às necessidades de um mercado em constante mutação.

No documento de 2005, intitulado *Mobilização dos recursos intelectuais da Europa: criar condições para que as universidades dêem o seu pleno contributo para a Estratégia de Lisboa*, a Comissão reforça a necessidade de aumentar o investimento na universidade pela via dos recursos privados mediante parcerias com as indústrias, empresas, comunidades locais e, com isso, surge também a exigência de modernizar sua gestão a fim de capitalizar novas fontes de recursos, vindo à tona a necessidade de implementar uma governação *moderna* nas IES, para possibilitar sua competitividade e atratividade. Outra questão do documento é o discurso do ensino superior como investimento de futuro, uma vez que enfatiza a importância da mobilidade para estudantes e trabalhadores na UE a fim de se buscarem novas oportunidades de emprego. Para tal, o percurso da aprendizagem ao longo da vida torna-se fundamental na procura de empregabilidade, mediante a formação de novas com-

petências atualizadas com as mutantes necessidades que o mercado soberanamente impõe, fazendo que se desloque a responsabilidade do fracasso social e econômico para o plano individual, além de dever essa busca ser assumida com os recursos disponíveis do estudante ou do trabalhador.

No Comunicado de 2006, *Realizar a agenda da modernização das universidades: ensino, investigação e inovação*, a UE reafirma, uma vez mais, o papel da universidade frente à meta de fazer da UE a economia mais competitiva do mundo. A missão a ser desenvolvida pela universidade, de acordo com os documentos, são o ensino, a investigação e a inovação. Enfoca-se novamente a exigência de ampliar a oferta de cursos flexíveis a uma ampla clientela e, daí, a importância de as IES capitalizarem as oportunidades decorrentes da *aprendizagem ao longo da vida*. Nessa ótica, as universidades devem diversificar-se em relação a suas finalidades, não se espelhando apenas no modelo ensino-pesquisa. O Conselho Europeu recomenda que o êxito de profissionais integrados ao mercado de trabalho seja usado como um dos indicadores da qualidade do desempenho universitário e recompensado mediante os sistemas de regulação, financiamento e avaliação. A diversificação das IES pressupõe a existência também de algumas universidades de excelência reconhecidas internacionalmente, direcionadas à investigação. Portanto, de acordo com a Comissão, essas universidades diferenciadas, orientadas para a investigação, não deveriam ser avaliadas nem financiadas nos mesmos moldes das universidades orientadas para a formação de mão de obra qualificada para a indústria e para os serviços locais. Além dos critérios das taxas de conclusão, da duração média dos estudos e de emprego dos diplomados, as universidades focadas na investigação deveriam ser julgadas também a partir dos resultados da investigação, de participações exitosas em concursos para financiamento, publicações, citações, patentes e licenças, parcerias industriais e/ou parcerias internacionais, etc.

Face à globalização, a educação superior torna-se um setor estratégico de disputa nas relações de força pela geopolítica global. Nesse cenário, “o Espaço Europeu de Ensino Superior quer atrair um maior nú-

mero de estudantes estrangeiros, por motivos econômicos e políticos” (DIAS SOBRINHO, 2007, p.125). Daí, a importância que assumem as políticas educativas na UE para a comparabilidade e flexibilidade dos currículos, para a diminuição da evasão, para a aceleração e a diminuição no tempo de duração dos cursos e certificações e a ênfase na aproximação com o mercado. Na conquista do mercado internacional, as universidades europeias necessitam, cada vez mais, de ampliar a mobilidade e as redes, uma vez que o “Processo de Bolonha tem entre seus principais objetivos a conquista de capacidade de atração de estudantes não-europeus” (AZEVEDO, 2006, p.184).

Azevedo afirma que, paradoxalmente, o processo de Bolonha, pode estar

servindo a propósitos contraditórios. De um lado, as forças progressistas europeias que defendem a integração baseada na internacionalização solidária da educação superior; de outro, os grupos e atores sociais que procuram extrair da integração acadêmica compromissos da União Europeia com a transnacionalização, de marca privatista, de serviços educacionais universitários (2006, p. 180).

A possível predominância, nessa disputa, dos defensores da mercantilização na construção do Espaço Europeu de Educação Superior, com o prazo previsto até 2010, tende a favorecer os atores que produzem em língua inglesa e estão articulados com os grupos de pesquisa internacionais bem como os provedores desse nível de ensino que assumem suas posições empresariais-mercadológicas nesse campo como, por exemplo, algumas universidades inglesas (AZEVEDO, 2006). Essa lógica poderá excluir ou rebaixar a um plano inferior, grande parte de pesquisadores, professores e alunos bem como inúmeras universidades que poderão ser reclassificadas na categoria de instituições nacionais ou regionais especializadas no ensino. O mesmo autor ainda cita Amaral para cha-

mar a atenção sobre uma possível “agenda oculta” do Processo de Bolonha e sobre a

[...] desigual integração dos países do bloco que pode ser explicitada na divisão interna do trabalho da educação superior, ao designar ao Reino Unido, a liderança do poder de atração de alunos, aos países centrais, como por exemplo, França e Alemanha, o trabalho com a pesquisa e a Inovação Tecnológica e países como Portugal, o foco no ensino primário, secundário e no primeiro ciclo de Bolonha (AZEVEDO, 2008, p. 263-64).

Para Antunes, o Processo de Bolonha e a criação do EEES

constituem uma das arenas em que mais vincadamente e de modo específico ocorre a luta e a disputa entre forças e interesses sociais para determinar-se, como e em que medida as relações sociais de educação permitem concretizar um direito humano e edificar um espaço político-cultural cosmopolita ou constituir uma mercadoria ou bem privado nos termos de um mercado transnacional (ANTUNES, 2007, p. 6).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção, desde 1988 até os dias atuais, de inúmeros documentos e de políticas educacionais transnacionais derivadas sobre ensino e pesquisa no contexto da afirmação da UE no mercado global vêm promovendo intenso processo de reconfiguração da universidade na Europa, que esteve assentada no modelo humboldtiano e napoleônico. A partir de Bolonha e da criação do EEES, inicia-se, portanto, um processo substantivo de transformação das universidades e do seu papel na sociedade. Verifica-se a imposição de uma nova regulação por meio de determinações trans e supranacionais para as universidades na Europa. Nesse contexto, oito novas exigências passaram a ser feitas a essas instituições:

a) sustentabilidade: a universidade tem que ampliar seu público-alvo, massificando-se. Essa expansão, porém, deve ser feita mediante *cost-sharing*, ou seja, diversificando as fontes de financiamento, seja por meio do Estado ou da sociedade civil, das famílias e dos estudantes;

b) governabilidade: as universidades devem abrir-se aos controles externos e necessitam ser administradas por uma gestão profissionalizada e mercadológica mediante a nova gestão pública;

c) qualidade: a competitividade entre as universidades possibilitará, em tese, sua qualidade, além da implementação das agências de avaliação e acreditação, que deverão ser internacionais como também poderão ser de natureza pública ou privada;

d) comparabilidade: exige a convergência ou homogeneização dos percursos acadêmicos, cursos, currículos, créditos;

e) mobilidade: institui uma nova cultura, de incentivar os estudantes a cursar um período da formação fora de seu país e a presença da competitividade entre as universidades para atrair os melhores pesquisadores;

f) flexibilidade: diminuição da durabilidade dos cursos, implantação dos ciclos, atendimento às necessidades de diversos públicos;

g) empregabilidade: a universidade como propiciadora da aprendizagem ao longo da vida, certificadora de competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho, formadora de capital humano;

h) novos paradigmas de aprendizagem: o aluno, como consumidor, é o centro desse processo; os percursos devem ser flexíveis e articulados com a necessidade do mercado, para possibilitar a empregabilidade ou o empreendedorismo.

A Europa é a depositária da tradição da história da universidade como uma instituição original, sobretudo da civilização moderna, desenvolvendo diferentes modelos que foram, em grande parte, copiados em todos os lugares. Refletir sobre as finalidades da universidade é pensá-la a partir de um projeto de sociedade; porém, mediante o cenário de profundas mudanças em curso, de incertezas, de ambigüidades e de contradições em que o ensino e a investigação

vêm-se afirmando como serviços no âmbito do *quase-mercado* na sociedade da economia do conhecimento e da busca pela hegemonia pelo mercado global por parte da UE, torna-se, pois, fundamental investigar e compreender a universidade do século XXI que os europeus desejam ou estão de fato construindo por meio dos órgãos e acordos da UE.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Fátima. *ETD - Educação temática digital*. Campinas, v.9, n. esp., p.1-28, dez. 2007.

_____. Governança e espaço europeu de educação: regulação da educação e visões para o projecto Europa. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 75, out. 2006, p. 63-93.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. O modelo inglês de educação superior e o Processo de Bolonha; integração, internacionalização ou mercadorização do espaço europeu de educação superior? In: _____ (org.). *Políticas públicas e educação: debates contemporâneos*. Maringá: Eduem, 2008, p. 251-269.

_____. A integração dos sistemas de educação superior na Europa: de Roma a Bolonha ou da integração econômica à integração acadêmica. In: SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira; MANCEBO, Deise; (orgs.). *Reforma universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2006.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. *Realizar a agenda da modernização das universidades: ensino, investigação e inovação*. Bruxelas, 10.5.2006. COM (2006) 2008 final. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:PT:PDF>. Acesso em: 19 fev. 2008.

_____. *O papel das universidades na Europa do conhecimento*. Bruxelas, 05.02.2003 COM(2003) 58 final. Disponível em: http://biblioteca.iscte.pt/processo_bolonha_papel_das_universidades.pdf. Acesso em: 19 fev. 2008.

COMUNICADO DE LONDRES (2007). Disponível em: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf Acesso em: 3 mar. 2008.

COMUNICADO DE BERGEN (2005). Disponível em: <http://portal.ipbeja.pt/bergen.html> Acesso em: 2 mar. 2008.

COMUNICADO DE BERLIM (2003). Disponível em: www.dges.metes.pt. Acesso em 08/02/2008. Acesso em: 26 fev. 2008.

COMUNICADO DE PRAGA (2001). Disponível em: www.dges.metes.pt. Acesso em 08/02/2008. Acesso em: 26 fev. 2008.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. *Mobilização dos recursos intelectuais da Europa: criar condições para que as universidades dêem o seu pleno contributo para a Estratégia de Lisboa (2005/C292/01)*. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2005:292:0001:0002:PT:PDF>. Acesso em: 19 fev. 2009

CONVENÇÃO DE LISBOA: *convenção sobre o reconhecimento de qualificações, relativas ao ensino superior na região Europa*. Diário da República - I série - A, n. 76, 30 mar. 2000. Disponível em: <http://ucdemo.uc.pt>. Acesso em: 07 fev. 2008.

-CHARLE, Christophe et al. Ensino superior: o momento crítico. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 88, out. 2004, p. 961-975.

DECLARAÇÃO DA MAGNA CHARTA. (Magna Charta Universitatum). Disponível em: <http://www.fis.ufba.br/dfes/PDI/financ./magna%20carta.Pdf>. Acesso em: 12 fev. 2008.

DECLARAÇÃO DE SORBONNE. Disponível em: <http://www.utl.pt/docs/DeclaracaoSorbonne.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2008.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2EC14937-0320-4975-A269-B9170A722684/409DeclaracaodeBolonha1.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2008

DIAS SOBRINHO, José. O processo de Bolonha. *ETD - Educação Temática Digital*. Campinas, v. 9, Especial, dez. 2007, p. 107-32.

_____. *Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado*. Sociedade do Conhecimento ou Economia do Conhecimento? Casa do Psicólogo, São Paulo, 2005.

PACHECO, José Augusto. Políticas educativas para ensino superior na União Europeia: um olhar do lado português. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 24, abril 2003, n. 82, p. 17-36.

PORTUGAL. MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR. Decreto-Lei nº 42/2005 de 22 de fevereiro. *Princípios reguladores de instrumentos para a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior*. Disponível em: http://bdjur.alameda.net/sinopse.php?field=node_id&value=760053. Acesso em: 20 abr. 2008.

Sobre a autora:

Suely Ferreira: Doutora em Educação e docente da Unidade Universitária de Ciências Exatas e Tecnológicas da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: suelyferreira13@yahoo.com.br.

¹ A *Magna Charta* enfatizou a necessidade de a universidade acompanhar a universalização da sociedade por meio da mobilidade dos professores e alunos, resguardando sua autonomia, sua liberdade de pesquisa, de ensino e da formação, além da indissociação entre ensino e pesquisa. Os reitores posicionaram-se a favor da independência moral e científica face aos poderes políticos e econômicos.

² Foram: Áustria, Bélgica, Alemanha, Dinamarca, Grécia, Espanha, Finlândia, França, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Países Baixos, Portugal, Suécia e Reino Unido.

³ A Declaração de Bolonha assume um enfoque diferente da universidade defendida na *Magna Charta*, ao afirmar que a *autonomia* das universidades deveria *adaptar-se às necessidades das mudanças*, às exigências da sociedade e aos avanços científicos, tornando-se imperioso aumentar a *competitividade* do sistema europeu de ensino superior e a *empregabilidade* de seus cidadãos.

ENTRE A ESTÉTICA MUSICAL E A EDUCAÇÃO: A VISÃO ADORNIANA DA OBRA DE SCHOENBERG PARA UMA POSSÍVEL EDUCAÇÃO RESTAURADORA DO PROCESSO DE REFLEXÃO

Paolo Leif Birckholz Andersen Balão
Geraldo Balduino Horn

Resumo

Os movimentos artísticos provenientes do panorama pós Primeira Guerra Mundial já não mais poderiam ocupar-se de produzir uma estética voltada a um público selecionado e detentor da valoração e dos rumos que essa estética deveria produzir. As vanguardas modernas antecederam a decadência da sociedade liberal – burguesa muito antes que essa aparecesse com tal, sendo essas vanguardas responsáveis pelas inovações e críticas a uma nova estética modelada a partir de uma nova concepção de sociedade. É nesse contexto histórico que o compositor austríaco Arnold Schoenberg aparece. O objetivo desse estudo é o de poder ver se há, ou não, uma possibilidade, mesmo que remota, de unir o projeto de Schoenberg a um projeto que visa a educação das massas. A apresentação da filosofia de Adorno de não alienação e de criação individual, que tem como princípio a apresentação da verdade que permeia o homem e a sociedade é a base do projeto e a metodologia da música de vanguarda de Schoenberg. A estética de vanguarda de Schoenberg lida por Adorno é a possibilidade de ler a arte pela lente da crítica ideológica.

Palavras-chave: estética, música, educação, reflexão.

BETWEEN THE MUSICAL ESTHETIC AND THE EDUCATION: AN ADORNO'S OVERALL VIEW OF SCHOENBERG'S WORK TO A POSSIBLE RESTORED EDUCATION OF THE REFLECTION PROCESS

Abstract

The artistic movements originated from the panorama pos of the First World War could not to produce an esthetic turned to a selected public and holder of valuation and from such esthetic should produce. The modern vanguards anticipated the fall of liberal society – bourgeois way before originated as such been vanguards responsible for innovations and critics to a new esthetic, modeled from a new concept of society. In such historic context that Austrian composer Arnold Schoenberg appears. The objective of such study is the power to see if there is or not one possibility, even a remote one, to unit the project of Schoenberg to a project that aim education to the masses. The presentation Adornos Philosophy of non alignment and of individual creation, which has as principle the presentation of the truth that permeates man and the society, is the base of project and the methodology of vanguard music of Schoenberg. The Esthetic of Schoenbergs Vanguard read by Adorno is the possibility to read Art through the lens of ideological critic.

Key words: esthetic, music, education and reflection.

INTRODUÇÃO

Arnold Schoenberg percebe que a música não está sendo criada com o primor estético crítico que a primeira metade do século XX estava por exigir. A nova música deveria ser então a necessidade de uma crítica que denunciasses essa Europa decadente, “Ele (Schoenberg) denuncia um conformismo que se apropria da música como um parque natural de preservação de comportamentos infantis; em meio a uma sociedade que percebeu há muito tempo que só pode ser suportável se conceder aos seus prisioneiros uma quota de controlada felicidade infantil.” (Adorno, 1998, p.144). Uma exposição da forma crítica através da apresentação de seus próprios processos constitutivos é a direção para a formação de um processo que visa a passagem da aparência à essência estética. Esse processo então chamado de *desvelamento do processo de produção*, isto é, a negação da naturalização de sua aparência como totalidade funcional. “Trata-se de expor, através de uma passagem à essência, os modos de produção que determinam a configuração da aparência. (Safatle, 2007, p. 56-89). Não é o intuito desse estudo ater-se aos seus resultados estritamente técnicos, pois pretende-se aqui se voltar às conseqüências de ordem estética e toda a crítica que a permeia, e não a apontamentos de ordem musical.

É a partir daí que um projeto musical de vanguarda que quer a liberação dos instintos ameaçados, rompe com uma harmonia tonal e começa a desmistificar e mostrar o verdadeiro na necessidade do ouvinte chegar a um princípio do *Eu* suficientemente forte para então negar o instinto pelo racional estético. O projeto schoenberguiano não pretende manter uma postura de restauração plena da música, nem é esse o sentido. É necessário que os novos elementos renovadores se apliquem à estrutura conservadora e criem sentidos. O estranhamento inicial faz com que toda a negação da obra vanguardista como autoridade musical venha a ser por fim a elevação da própria obra à posição de autoridade. “Vanguardismo estético e mentalidade conservadora caminham de mãos dadas. Enquanto golpeia mortalmente a autoridade por toda sua obra ele quer ao mesmo tempo defendê-la de uma autoridade oculta,

para finalmente elevar a própria obra à posição de autoridade.” (Adorno, 1998, p.146) “Somente aquele que se nutre das seivas da tradição tem forças para confrontá-la autenticamente” (p.149). A preocupação de Schoenberg será em mostrar através da música atonal a *transparência da totalidade dos mecanismos de produção de sentido*; a constituição de um regime de reflexão da forma estética capaz de subjetivar a obra como totalidade a partir da objetividade de seus movimentos. A coerência da obra se dá pela estrutura interna de seus temas. A crítica na música schoenberguiana, se preocupa com o ‘quê’ e não com o ‘como’ na medida em que a riqueza e plenitude tornem-se essência e não um ornamento. Assim a música mostra sua beleza *subcutânea* na qual sua estrutura de eventos musicais individuais é objetiva. Mas é indispensável de sua totalidade subjetiva. Essa dependência do objetivo com o subjetivo faz com que percebamos o interior da música se exteriorizando; ou seja, a música de identidade na não-identidade.

Para uma análise mais detalhada e específica sobre Schoenberg, dividiu-se o desenvolvimento do assunto em duas partes: a primeira analisa a produção de Schoenberg e sua vanguarda, enquanto que a segunda foca a relação da educação com a música.

A ESTÉTICA MUSICAL E A EDUCAÇÃO: A VISÃO ADORNIANA DA OBRA DE SCHOENBERG

Theodor Adorno tem no projeto expressionista de Schoenberg sua crítica à sociedade de massas, pois é ali que vê uma ideologia estética livre da vontade de mercado, a arte como arte, livre de alienação. Na Nova Música a formação do confronto ante uma sociedade fetichista quando a estranheza de sua forma é elaborada de maneira tal a causar o impulso crítico nos ouvintes. O processo de composição se mede de acordo com a própria direção do artista e deixa de lado formas pré-moldadas, figuras de linguagem musical são descartadas, restando apenas a criação individual. A coerência não entra em acordo com as necessidades que satisfazem o público burguês, “as dissonâncias que o espantam [o público burguês] falam de sua própria condição e somente por isso lhe são insuportáveis.” (Adorno, 1989, p.17). A angústia

sentida pelo público se dá, na medida em que não há intermédio algum entre a composição e o ouvinte, o que há é esse movimento dialético da música abrindo-se nela mesma por meio do artifício da dissonância. A composição formatada pela indústria cultural é agradável aos ouvidos do público porque é um som já morto que envolve um patrimônio. E sendo um patrimônio, não é mais produção artística, mas antes um material de exposição indiferente ao conceito de arte, “As formas da arte registram a história da humanidade com mais exatidão que os documentos. E não há endurecimento da forma que não possa ser interpretado como negação da dureza da vida.” (Adorno, 1989, p.42).

O ideal estético de Schoenberg tem suas raízes fundadas no romantismo alemão, mais precisamente no conceito de “natureza absoluta” - conceito este que enxerga o material musical concluso em suas próprias imagens apresentadas, assim sendo, faz a crítica a partir de si mesmo. As imagens são compreendidas por um sujeito musical e por um material natural próprio: “As exigências feitas pelo material provêm antes do fato de que o próprio ‘material’ é espírito sedimentado, algo socialmente performado pela consciência do homem.” (Adorno, 1989, p.36).

É nessa volta ao romantismo que Adorno enxerga em Schoenberg um ideal de retorno a Wagner. E é nesse remeter-se ao romantismo que Schoenberg faz da *forma musical* uma janela de visibilidade integral da *idéia musical*. Sendo a forma musical a objetividade que cria nexos, através do ritmo, harmonia e melodia, para a compreensão estética do tema musical, a unificação da construção racional e expressão subjetiva - a idéia musical. A idéia musical de uma música absoluta levará a estética à *realização construtiva de exigências expressivas*. Assim, então, a transparência da obra musical deixará o compositor à procura pela “clarificação progressiva do material natural da música” (Safatle, 2007, p.56).

A dominação da natureza pelo homem faz dele um espírito que avança para a autonomia, um espírito crítico que compreende o mundo e domina sua forma. Esse espírito crítico de não-conformismo é o que mantém a identidade estética da obra enquanto tal, mantendo-se isolada dos meios em que a indústria cultural se insere. Porém, esse isolamento social da

arte de vanguarda acaba por ocasionar um afastamento em relação ao público; este isolamento é necessário, na medida em que o material estético é pura crítica representada em si, fazendo a crítica social em uma esfera externa à sociedade. A afirmação da autonomia da obra em seu processo constitutivo se dá na medida em que há obediência a certo rigor técnico, e é utilizado para com que a crítica venha a se tornar o próprio foco da obra. A crítica de vanguarda é sempre uma questão de um ‘correto distanciamento’ que vê um todo de fora. Um processo constitutivo de vanguarda é aquele que nega a naturalização de sua aparência como totalidade funcional, seu processo de produção é desvelado em si, fazendo assim a crítica na medida em que o processo de construção é apresentado.

O movimento dialético na obra de Schoenberg tem a maestria de realizar a transformação da força do conceito universal no auto desenvolvimento do objeto sedimentado como composição, resolvendo sua imagem social com toda a capacidade de individualização própria dela. No processo dialético, a relação da obra com a verdade aparece, na medida em que a clarificação progressiva do material permite mostrar a crítica social escancarada através do processo constitutivo da obra. A técnica dodecafônica tem um sentido de ser dialética¹, quando se mostra aprisionada pelo método, e ao mesmo tempo tem sua liberdade concedida através do mesmo. Isso porque o sujeito impera sobre a música mediante o processo racional, mas ao mesmo tempo sofre o esvaziamento quando se vê como sujeito vazio que enxerga o mundo. A música de vanguarda, ao obedecer ao impulso de sua própria coerência objetiva, dissolve a compreensão de música que havia sido construída e solidificada, até então, pois critica a idéia da obra redonda e compacta e, sobretudo corta a conexão do efeito coletivo, mantendo-se crítica em sua individualidade.

Com isso, Adorno apresenta a negação da arte como *mimesis*, como cópia de imagens já solidificadas. A dialética na estética de vanguarda prima pelo novo, pelo individual, pela negação da aparência como totalidade funcional. Para a produção composicional que visa elucidar uma sociedade decadente e um ser humano perdido em angústia, um processo dialético que exponha o nu de uma sociedade perdida em si mes-

ma, mostra suas deformidades através de artifícios racionais da obra, como a dissonância.

Schoenberg em sua vanguarda dissonante utiliza-se de dois recursos para a melhor transparência do material estético, esses são: o atonalismo e posteriormente o dodecafonismo. A proposta atonal tem o intuito de purificar aquilo que outrora foi contaminado por imposições industriais - culturais, o aparecimento da verdade na crítica produzida. A quebra da continuidade do fluxo harmônico é a forma libertadora que se utiliza para fazer transparecer o real no processo de construção. A autenticidade da obra é seu primado. Nas palavras do próprio compositor: “A música não deve enfeitar, mas deve ser verdadeira.” (Leibowitz, 1981, [s.p.]). Com a negação do jogo de aparências, a música tende ao conhecimento. É o atonalismo que fará a quebra da sonoridade ‘agradável’ tão apreciada pela ordem burguesa; o endurecimento do material despertará a angústia e a solidão, sentimentos esses comuns ao homem contemporâneo. Será o começo dessa nova arquitetura harmônica que irá vir a ser ainda mais verdadeira na medida em que Schoenberg fizer uso de formas seriais de notas. O pensamento musical que Schoenberg deseja atingir é a essência do processo composicional que sedimenta a verdade.²

Diferente do que se pensa, Schoenberg, um compositor tão radical em sua forma de pensar e compor, e responsável por uma das maiores transformações na história da música do século XX, considerava a si próprio como um ‘tradicionalista’, na medida em que bebeu dos ensinamentos dos grandes mestres, utilizando aquilo que cada um oferecia de mais verdadeiro. Com Bach aprendeu a arte de inventar figuras sonoras capazes de acompanhar a si próprias e a arte de fazer tudo derivar de uma só unidade, encadeando as figuras entre si. Com Mozart, a arte de formação de idéias secundárias. Com Beethoven vê a possibilidade na diversidade na construção de movimentos de grande fôlego. E em Richard Wagner³, o parentesco entre os sons e os acordes. (Leibowitz, 1981, [s.p.]).

É Principalmente em Wagner que Schoenberg tem a inspiração de continuação do ideal romântico, e é no artista de vanguarda que esse ideal evolui em uma tendência crescente das formas musicais e dos meios

orquestrais. A sinfonia cria novas cores com a harmonia e ritmo românticos e uma homogeneidade da autonomia dos objetos. Schoenberg cria então uma estrutura dramática, que tem a possibilidade de ultrapassar o dualismo drama/música, fazendo da obra puro sentimento de expressão. O domínio da dissonância parece romper com as relações lógico-racionais da estrutura musical, porém mostra de maneira mais articulada a relação dos sons em sua polifonia própria. O esgotamento do sistema tonal é também o esgotamento de uma gramática de expressões que fazem o papel de naturalizar as representações estéticas. A capacidade desse sistema de construir idéias musicais que se desvelam a si próprias na medida em que são críticas no próprio movimento de seu ser, é o princípio do ideal expressionista. É a dissonância que carrega todo o caráter documental expressionista, pois é no expressionismo que a subjetividade cria forma afirmativa de si e aparece como crítica.

O atonalismo criou uma maneira própria de fazer a crítica a uma sociedade completamente baseada em ‘fórmulas’ industriais – culturais; essa maneira de crítica partia do próprio processo composicional realizado com um olhar crítico externo. Mas Schoenberg percebe que a crítica atonal não é suficientemente sustentável como crítica, A forma crítica esgota-se porque a realidade internalizou as estratégias da crítica; a não obediência de um *distanciamento correto* fez com que a Ideologia Reflexiva esvaziasse todo seu conteúdo estético, na medida em que portava em si sua própria negação. Ao perceber que a forma crítica mais parecia forma cínica de um sistema tonal, Schoenberg reconstrói a ‘nova música’ introduzindo então outro elemento, o dodecafonismo, ou música serial, uma *naturalização* levada ao extremo. Esse recurso baseado em uma série de doze notas tocadas em série e seguidamente.

No que se refere à técnica dodecafônica, sua utilização acaba tornando-se necessária, pois se espera que com esse artifício, haja uma transposição direta da idéia musical (união da construção racional e da expressão subjetiva) para o propriamente executado. Esse recurso é o máximo da negação da naturalização da aparência da obra como totalidade funciona. O sistema dodecafônico é completamente racional, nada

nele deixa de seguir uma ordem, e é exatamente isso que alimenta o teor de crítica da expressão. Nas palavras do próprio compositor: “O ‘fabuloso animal da angústia’ obriga o homem à obediência...” (Adorno, 1989, p.19). A racionalidade é a base do vanguardismo que nos faz permitir enxergar o labirinto de medo e angústia que se encontra o homem do século XX.

Em Schoenberg o elemento realmente novo, é a expressão musical. Outro viés é apresentado esteticamente; o subjetivo dá vazão à interpretação e não faz a obra prisioneira de si mesma, permite um livre pensar. É a partir dessa estrutura musical, expondo seu próprio conteúdo, que Schoenberg produz uma composição estética vendo o sujeito acender seu espírito investigativo rumo à verdade que tem seu aparecimento moldado no plano construtivo. O ideal da razão musical deve pertencer ao pensamento estrutural das ciências e da matemática, pois é na progressiva racionalização da música que a construção integral de sua realização se dará. Os críticos da música racionalizada não cansam em afirmar que as composições de vanguarda nascem do cérebro, e não do coração, não podendo considerar esta produção como verdadeiramente estética. Adorno nos mostra como esses comentários intelectualistas são enganosos:

Argumenta-se como se o idioma tonal dos últimos trezentos e cinquenta anos fosse ‘natureza’ e como se fosse ir contra a natureza superar o que está bloqueado pelo tempo, sendo que o próprio fato de tal bloqueio é testemunha precisamente de uma pressão social. (Adorno, 1989, p.19).

A música acompanha o destino das políticas dominantes, indo de encontro à razão de ser da indústria cultural, faltando com a verdade, e não deixando de ser compreendida pelo coração. A construção racional em seu conjunto com as idéias musicais (construção de ritmo, harmonia e melodia) faz com que a expressão seja compreendida subjetivamente, mas toda sua construção segue uma objetividade estética. O expressionismo anula a si próprio, destruindo as aparências subjetivas, negando sua totalidade aparente, dando então um significado de *estesis*, onde antes não havia teor algum de movimento.

O que se considera como objeto, por mais exato que seja, torna-se indiferente: é sempre a mesma subjetividade que perde seu encanto frente à exatidão do olhar com que fixa a obra de arte. (Adorno, 1989, p.47).

O sujeito da Nova música é emancipado, vê quem é e onde está - enquanto que aquele que é educado pelos moldes da *mimesis*, nunca irá enxergar a fantasia que encobre o real a sua volta.

Todo o cenário de vanguarda idealista da primeira metade do século XX é encoberto por novas tendências que acabam se aliando à indústria cultural como meio para criticá-la. O idealismo do “correto distanciamento” é arruinado, a crítica esvazia-se, pois não é mais autônoma, faz parte de um todo constituinte da ruína. A vanguarda transforma-se em formamercadoria, insere-se no contexto fetichista das artes, e sua aparência naturaliza-se, alienando a consciência crítica por estar envolvida justamente com o material que deseja apresentar. A ideologia não mais opera quando o material a ser criticado é meio para o processo de composição, quando a individualidade do material se vê corrompida pelo apelo que a obra faz à sociedade. As vanguardas pós anos sessenta representam a crítica se curvando diante daquilo que critica e tornando-se parte daquilo que sempre negou, a razão de ser comercial. A ideologia se dá onde há relações de poder que entram em conflito, não são transparentes entre si. O que acontece é que o capitalismo contemporâneo transformou tais relações em transparência, colocando tudo à representação. Isso faz com que a crítica, antes fundamentada em ideologia, torne-se a transparência vazia e não crente em si mesma, pois perde seu material ideológico. A crítica é cínica e auto-irônica, não mais levada a sério, não consegue mais expor o seu processo de ser crítica, internalizando seu objeto como afirmação, não mais como negação, perdendo todo seu movimento verdadeiro de composição.

A forma crítica esgotou-se porque a realidade internalizou as estratégias da crítica. Ela esgotou-se porque nos deparamos atualmente (...) com uma ideologia reflexi-

va, *posição ideológica que porta em si mesma a negação dos conteúdos que ela apresenta.* (Saflate, 2007, p. 65-89).

Essa *ideologia reflexiva* transformou todo tipo de crítica estética nula e esvaziada de qualquer teor ideológico substancial, perdendo assim qualquer enraizamento com a verdade.

O filósofo Theodor Adorno tenta com o projeto estético de Schoenberg despertar o interesse da ideologia em uma classe intelectual já mergulhada em meio à indústria cultural e suas manifestações artísticas. Acredita-se que sua tentativa de transparência com a verdade e elucidação do método dissonante de Schoenberg, tenha dado certo de um ponto de vista estritamente acadêmico, pois traz a crítica à sociedade de massas por meio da produção estética vanguardista. Esforço semelhante fez Nietzsche, ao apresentar a crítica de Wagner para elucidar o teor de verdade presente na tragédia grega. De certo modo assim como Wagner foi um mestre para Schoenberg no desenvolvimento de sua crítica, assim foi Nietzsche para Adorno. Adorno, assim como Nietzsche, utiliza-se da estética e toda a crítica correspondente e molda o mundo a partir dela.

A forma estética apresentada como crítica é a maneira mais pedagógica para se compreender o mundo em que vivemos, e através de Schoenberg o trabalho de Adorno foi magnificamente construído. Por se tratar de um filósofo da Escola de Frankfurt, que tem o maior interesse pela práxis que a filosofia, a psicologia e as ciências sociais oferecem, pode-se compreender que o resultado do *Filosofia da Nova Música* é um tratado de estética muito bem elaborado para um público acadêmico instruído. Porém, as massas, como vimos, não teriam esse privilégio, por serem o público alvo da cegueira da indústria cultural. Como poderíamos, portanto redescobrir um Schoenberg mais acessível e que possa penetrar nas massas, assim como a vacina age em nosso sistema imunológico, curando-o? Esse capítulo destinou-se a apresentação da música de Schoenberg e de seu desvelamento da verdade através de seus artifícios e recursos, porém, pretendo encaixar a filosofia de Adorno em locais de complexidade pedagógica, e assim

então apontar talvez uma direção em que a educação possa se valer de tal sistema. O estudo daqui em diante irá voltar-se a como pode haver um desenvolvimento rumo à educação da massa que se contamina pelos produtos que a indústria cultural lança a venda, a partir de uma crítica ideológica que pretende abrir caminhos para o aparecimento da verdade e de como o engajamento do público junto à capacidade do querer pode se fazer efetiva.

EDUCAÇÃO E MÚSICA: DIÁLOGOS E POSSÍVEIS INTERFACES

Após a apresentação do panorama da música de vanguarda e do confronto desta com as imposições da indústria cultural, vamos analisar se é ou não possível que haja um diálogo da educação com a música visando a formação do pensamento crítico nos educandos manipulados pelo gosto da indústria cultural. As forças do mercado são mais fortes que o valor estético em si, isso é certo, mas como fazer interessante a busca pelo *belo* com a indústria cultural fazendo interessante tudo aquilo que é consumível?

O primor estético não envolve somente a busca incessante pelo *belo*, mas auxilia na vida afetiva, social e intelectual do indivíduo, fazendo esse deixar de ser uma marionete do sistema para tornar-se um ser pensante e crítico do mundo que o rodeia. O fim do ensino da música ao grande público seria a utilização da ferramenta musical como instrumento para a formação da identidade do educando, possibilitando a instrução de valores ao educando, deixando de ser esse mais um indivíduo levado pela correnteza das imposições de mercado; o educando torna-se um alguém com instrução estética e sobretudo um alguém crítico, na medida em que o mundo a sua volta representa não mais um conjunto de situações e coisas dadas desde sempre, mas antes um mundo de possibilidades onde atribui sentido e a significação para as coisas a sua volta, nada é entregue a esse indivíduo, o mundo que o permeia é buscado e recriado. É na possibilidade do aprendizado estético que o indivíduo encontra significação para sua existência.⁴

A percepção do mundo é de natureza estética, portanto o sentimento da *estesis* é a completude do mundo da *physis*; é a apresentação daquilo que é a partir do movimento estético. Tendo o primor estético o sentimento que dá movimento à existência do educando e sendo a educação um processo comunicativo, estabelecer uma relação entre esses campos do conhecimento seria a concretização do fundar sentimentos em formas expressivas. Conferindo assim ao educando o papel de cidadão imerso no mundo, estabelecendo um lugar que aponte sentido e significação a sua existência.

A aprendizagem do reconhecimento do primor estético musical teria lugar junto à escola, pois é lá que o desenvolvimento cognitivo do educando é avaliado e a educação, como desenvolvimento intelectual, é aprimorada.

Como a educação é um processo comunicativo, concepção de possibilidades de projeção semiótica de espaços cognitivos, devemos tirar partido de todas as condições circundantes, aprendendo a explorar ambientes e práticas que estimulem participação, comportamento criatividade, ação. (Sekeff, 2007. p. 129)

É de formas distintas que a música age sobre o ouvinte, sendo estas a *função criativa* e a *função cultural*. A música como função criativa possibilita um inter-relacionamento entre o que sentimos e o que pensamos. E para o aprendizado e a construção do perceptível na experiência estética a educação nunca deve opor sensibilidade à inteligência e emoção à razão, pois essas dimensões se completam mutuamente. Já a música como função cultural estabelece a relação com o mundo a sua volta através da experiência estética. É nessa relação que o indivíduo vai de encontro à *estesis* e proporciona novas possibilidades de ser a si próprio. É exatamente através dessa função que Schoenberg com sua proposta atonalista mostra o mundo como ele é em seu caos e em sua *estesis* própria. Aqui podemos entender a intenção do atonalismo através da educação; a quebra do sistema tonal dificulta a aceitação daquilo que se escuta. Desta maneira aquele que busca na música uma razão de existência, encontra na de Schoenberg uma leitu-

ra crítica do mundo. Aquela rigidez tonal não mais reflete uma sociedade hierarquicamente estabilizada e aburguesada. A sociedade do século XX não tem harmonia, e é isso que a música atonal quer mostrar. O reflexo crítico da sociedade contemporânea é Schoenberg e sua vanguarda.

A expressão musical contribui para a educação, na medida em que há a determinação da expressão com o movimento afetivo e cognitivo do educando. Ao mesmo tempo em que a experiência estética indica uma direção a ser seguida, o movimento artístico cria certo acolhimento, criando uma relação de sensibilidade e singularidade com o sujeito que dialoga com a expressão estética. Na relação educação/música nos deparamos com quatro distintas funções específicas: a *função cognitiva* cujo princípio é o reconhecimento sensível do conjunto estético e a possibilidade da transposição do belo em forma simbólica; a *função reflexiva* tem como princípio o ampliar da percepção das formas expressivas; a *função extensiva* faz a relação dos sentidos com os movimentos externos ao ser, e por final a *função expressiva* insere o ser em um contexto cultural determinado. (Sekeff, 2007. p. 138-139). A música combinada à educação estabelece sentido a tudo o que antes o educando só aprendia por dever. O real e o imaginário tomam forma de maneira sensível, tornando o processo educacional consistente, levando à articulação dos sentidos e ao despertar do sensível. A abertura de espaço para a reflexão através e junto com a experiência da arte transforma o educando naquele indivíduo que tem a possibilidade de relacionar assuntos nunca antes tratados de maneira análoga ou contínua. Por exemplo, a relação que o educando fará entre as disciplinas escolares a sensibilidade artística, cria uma corrente do dever com a paixão. A união do sensível com o inteligível cria um laço pedagógico no qual o educando se mantém interessado.

O interesse pela educação é sentido e apreendido pelo educando quando a leitura de qualquer material não mais é tida de modo autoritária e unilateral, toda leitura feita por esse indivíduo educado pela *estesis* é exercício de ambiguidade, ou seja, dá vazão à interpretação, sendo assim, a leitura se abre e se expande, proporcionando a liberdade de interpretação

do mundo de diversas maneiras; essa liberdade é que transforma o indivíduo formatado pelo sistema de consumo⁵ em criatura pensante e desveladora de um mundo real e cheio de possibilidades. A educação tendo a música como alicerce de projeto pedagógico, proporciona o aprimoramento, o exercício de criatividade, assim como a comunicabilidade. O processo de desenvolvimento de sentidos e de significados é explorado na medida em que a integração da educação e o primor estético se concretizam. A música como linguagem não – verbal é a causa da abertura e expansão de um mundo coisificado por imagens rígidas. A não verbalização da linguagem é condição para o conhecimento e ordenação do pensamento. O educando que tem sua formação fundada em bases estéticas constrói no imaginativo a base para o leque de possibilidades de um universo expansivo e sempre em movimento. O raciocínio lógico desse indivíduo torna-se vivo e alegre, pois o princípio da *estesis*, o contínuo movimento das relações do universo e da existência, é apreendido pelo seu *Eu* como o sentido e significado real de fluxo. O desenvolvimento cognitivo se dá pela percepção, a sensibilidade alimenta o espírito investigativo do educando e faz com que a educação seja um processo ativo de conhecimento, pois o educando busca com bases estéticas alimentar-se de um conhecimento integrado e interessante. A linguagem estética se comunica com as experiências humanas e auxilia nas discriminações intelectuais.

A transgressão que a experiência estética exprime excede o limite do pré-moldado e pré-estabelecido⁶, dando liberdade de pensamento e expressão através das atividades de criatividade, de intuição e de percepção. Segundo Maria de Lourdes Sekeff, o educando tem a percepção da “escuta poética da natureza” em si e à sua volta.

A grande, se não a maior, contribuição da estética para a educação é a forma de comportamento do educando em relação a si próprio e ao todo. A percepção de *singularidade* dá ao educando a possibilidade de se ver construtor de seu próprio conhecimento, o ato de olhar para si próprio e perceber-se alguém que é algo no mundo. Esse movimento dialético de olhar o mundo e se perceber nele é o processo de humanização da ação do educar. O estímulo não vem de um ele-

mento extrínseco ao ser, pelo contrário, o estímulo é o próprio ser enquanto se percebe ser no mundo, enquanto é sujeito detentor do processo de reflexão.

O senso estético se aprimora e ocorre o desenvolvimento de uma visão integradora que caminha para aquele anseio universalista, sistêmico, que se espera do novo cidadão. (Vanin, 1996, p.8).

CONCLUSÃO

A filosofia de Theodor Adorno e sua análise crítica do radicalismo atonalista de Schoenberg vêm com o intuito de esclarecer e iluminar a consciência humana que estava obscurecida (e continua sendo obscurecida) pelo processo da indústria cultural. O atonalismo é concebido na obra musical com o dever de “sincronizar” as linguagens, falada e musical.

Toda música orgânica surgiu do estilo recitativo. Imitou desde o início a linguagem falada. Hoje a emancipação da música é análoga à emancipação com relação à linguagem falada e é tal emancipação que resplandece em meio à destruição do ‘sentido’. (Adorno, 1989, p.103).

A libertação da música dos moldes pré-estabelecidos por uma mentalidade aburguesada e fetichista é concebida a partir do momento em que a vanguarda musical decide não mais aceitar uma *estesis* rígida e sem vida, decide então pela união das línguas. O descontentamento da crise pela qual o início do século XX e XXI está passando é transmitido tanto na fala do dia-a-dia como na linguagem estética. As vanguardas modernas optam por mostrar o mundo na qual estão presentes, através da *estesis* do caos. A reificação e a autonomia da arte se dão, na medida em que o mundo contemporâneo é visto e explorado por uma ótica crítica e verdadeira. O primor estético se dá pelo vislumbamento daquele mundo que aparece no movimento desenfreado, no crescimento expansivo, no desaparecimento da singularidade, no

obscurcimento da verdade. A estética de vanguarda tem por excelência a tentativa de esclarecimento de um mundo apagado e destruído pelas imposições de mercado; crê iluminar um mundo obscurecido pela falsidade da indústria cultural; e nessa tentativa de querer, faz-se ver na arte de vanguarda aquele mundo há tanto tempo perdido e agora reencontrado na razão de sua estética.

O atonalismo significou a perda de toda estrutura harmônica, antes base central da composição. Com a perda da harmonia, a melodia, o ritmo e a forma também se perderam; a perda de tantos elementos centrais da composição ocasionou a fragmentação da forma musical; deste modo a totalidade da obra abalase, deixando o material musical sem continuidade alguma, portanto sem eixo e compreensão harmônica: dá-se origem à produção atonal. Agora, sem harmonia, melodia e forma, a rigidez estética é destruída, dando lugar à flexibilidade da crítica nesse espaço caótico e livre chamado *espaço atonal e dodecafônico*. A *Nova Música* cria-se a partir da ruptura da estrutura, proporcionando liberdade total à nova linguagem.⁷ A arte de vanguarda se recusa a servir de modelo para uma identidade perdida, responsabilizando-se por uma tarefa de manter as massas informadas de seu real lugar no mundo. A frustração e a revolta contra a vanguarda se dão, na medida em que a expressão estética deixa de ser instrumento fetichizado. O que acontece é que não há lugar pré-estabelecido no mundo, a arte de vanguarda é autônoma e inteiramente subjetiva. Esta se libertou de sua própria aparência, é ela pura essência, pura autonomia e subjetividade. A função social dessa *estesis autônoma* é a de denúncia e desmistificação da falsa sociedade apresentada até hoje. A apresentação de uma estética sem aparência, ou seja, sem sentido nenhum que apareça, é justamente a verdade do mundo vindo à tona: a aparência do mundo é só essência quando esse mundo não mais apresenta uma identidade própria. A sociedade sem forma é justamente a atitude estética de Schoenberg. É justamente trabalhando na funcionalidade desse vazio ideológico que Schoenberg fará da negação da aparência a verdadeira aparência da existência; e é justamente aí que a educação e a música têm a união de seus

laços, pois educar é dar fundamento de existência ao indivíduo enquanto ser autônomo e ao mundo que o cerca enquanto *locus* de sua singularidade.

A educação enquanto processo de humanização tem a mesma função social que a música⁸, porque ambas constroem a auto-reflexão do educando. A reflexão do *eu* e do mundo em que se vive cria forma na subjetivação do olhar. A abertura de possibilidades de se enxergar a existência como tal tem sua origem no elo feito entre o inteligível e cognitivo (a educação com seu primor pedagógico) e o sensível (percepção realizada pela *estesis*). O sentido dado à vida é apreendido na medida em que o inteligível se junta ao sensível; o sensível por sua vez objetiva sua razão de ser reificação da existência quando junto com a prática da educação. É através do exercício da estética juntamente aos direcionamentos pedagógicos da educação que o educando cria raízes para sustentar sua própria existência, o *eu* no mundo, e como criar relações com a vida estabelecida ao seu redor. A educação musical acaba sendo a base de princípio para o educando, pois ativa o processo imaginativo, através das múltiplas significações carregadas em sua linguagem não-verbal, fazendo toda uma complexidade da existência ser possível, permitindo a criação de inúmeros *mundos possíveis* do vazio que se completa no imaginativo e no potencial criativo.

Assim ela [a música] parece possibilitar, com certo prazer, aquele trânsito progressivo pelos estágios de cognição, que iniciando na escuta envolve o perceber, analisar, deduzir, sintetizar, codificar, decodificar, abstrair, memorizar. (Sekeff, 2007, p.148).

Que a educação e a música são imprescindíveis uma à outra no processo de criação do educando capaz de refletir por si só sobre sua existência e da existência das coisas ao seu redor, isso conseguimos sustentar. Porém, a educação e o processo musical em Schoenberg, seriam bons companheiros nessa tentativa de educar o indivíduo ao ponto da auto-reflexão? Trata-se do mais complicado passo que a *estesis* enfrenta para poder-se afirmar como tal: a indústria cultural. Os jovens educandos do século XX e XXI

sofrem constantemente as imposições de mercado. Esse grande empecilho impossibilita o movimento crítico da *estesis*, produz a rigidez do pensar e acaba por acomodar os educandos no idealismo de consumo. O primor estético não consegue se estabelecer como parte do processo educativo do educando, pois para a indústria fonográfica a elaboração artística como parte do processo educativo não é rentável. A rentabilidade da música como entretenimento barato se dá na vulgarização da vida, na espera de retorno financeiro fácil, no empobrecimento da audição, na banalização da existência... A afirmação de Adorno, a respeito do cinema e do rádio, parece atual até os dias de hoje:

Eles não precisam mais se apresentar como arte. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos. (|Adorno, 1985, p.114).

Poder-se-ia dizer que qualquer que seja a música inserida no contexto educacional, não há possibilidade real de se chegar ao primor estético, pois as dificuldades expostas pelo mercado impossibilitam um tratamento responsável e sério das matérias educacionais. Se por exemplo trouxermos a *Sinfonia n.º 9 de Beethoven* ao ensino, certamente haverá alguma associação de mercado no imaginativo dos educandos. A obra deixa de ser algo que possibilita uma abertura para a reflexão, tornando-se matéria rígida e unilateral.⁹

A dificuldade de se chegar ao entendimento da estética é o que favorece a formação de um indivíduo reflexivo. Quando, porém tudo aquilo que se autodenomina arte é somente imposição mercadológica, o pensar não mais faz parte do processo estético. Não podemos tampouco chamar de processo estético aquilo que não acrescenta nada ao educando, não proporcionando a crítica; isso nada mais é do que comércio de prazeres vazios ou fetichização da música.

Ao pensarmos na produção artística de Schoenberg, pensamos imediatamente no esvaziamento completo de qualquer resquício da indústria-cultu-

ral. A harmonia, a forma e a melodia não mais atendem aos interesses mercadológicos. Se pensarmos, por exemplo, na composição atonalista *Pierrot Lunaire* do compositor de vanguarda, dificilmente enxergaríamos uma possibilidade de interesse por parte dos educandos, que já esperam toda uma obra construída, sem qualquer esforço de interpretação. Toda a possibilidade de enriquecer a reflexão, de trabalhar a educação no esforço de criar e imaginar possibilidades vê-se impossibilitada de ser concretizada em razão do mercado como estrutura mais forte que impõe a vontade de consumo acima de qualquer produção estética.

A produção atonalista e dodecafônica de Schoenberg é o estágio ideal a que deveríamos chegar. Se algum dia o primor estético superar as imposições da indústria-cultural, teremos quem sabe uma educação baseada na abertura e em possibilidades, capaz de proporcionar o espírito reflexivo e a formação do homem como conhecedor de si próprio, capaz de fazer relações que beneficiem sua própria existência no mundo. O dia em que chegarmos a um nível de existência compatível à música vanguardista de Schoenberg, quem sabe quais extraordinárias relações poderão ser observadas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Filosofia da Nova Música*. Tradução de Magda França. São Paulo: Editora Perspectiva, 1989

_____. *Prismas: Crítica Cultural e Sociedade*. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Editora Ática, 1998

_____. & HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1991.

ARZUA, G. *Reificação e Autonomia: A Dupla Face da Razão na Estética Musical de Adorno*. In: Newton Ramos-de-Oliveira, Antônio Álvaro Soares Zuin & Bruno Pucci (orgs.). *Teoria Crítica, Estética e Educação*. Campinas: Ed. Autores Associados; Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001, pp. 175 – 184

BOULEZ, P. *Apontamentos de Aprendiz*. Tradução de Stella Moutinho, Caio Pagano, Lídia Bazarian. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995

GÓMEZ, D. A. *Adorno y Schoenberg: La música ante La sociedad de masas*. Disponível em << <http://www.filomusica.com/filo79/sociedad.html>>> Acessado em 19/11/2008.

HOBBSBAUM, E. J. *A Era das Revoluções: 1789-1848*. Tradução de Maria L. Teixeira e Marcos Penchel. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005

LEIBOWITZ, R. *Schoenberg*. Tradução de Hélio Ziskind. São Paulo: Editora Perspectiva, 1981

NOGUEIRA, M. A. *Música, Consumo e Escola: Reflexões Possíveis e Necessárias*. In: Newton Ramos-de-Oliveira, Antônio Álvaro Soares Zuin & Bruno Pucci (orgs.) *Teoria Crítica, Estética e Educação*. Campinas: Ed. Autores Associados; Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001, pp. 185 – 195.

SAFATLE, V. P. *O Novo Tonalismo e o Esgotamento da Forma Crítica como Valor Estético*. In: Vladimir Safatle, Rodrigo Duarte. (Org.). *Ensaio sobre música e filosofia*. São Paulo: Editora Humanitas, 2007, p. 56-89.

SEKEFF, M. L. *Da Música, seus usos e recursos*. São Paulo: Editora UNESP, 2007, pp.127-179.

VANIN, J. A. *A Necessidade de se Preparar*. O Estado de S. Paulo, 28 de janeiro de 1996. p. D8.

WISNIK, J. M. *O Som e o Sentido*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, pp. 171- 202.

Sobre os autores:

Paolo Leif Birckholz Andersen Balão: Graduado em Filosofia pela UFPR (Universidade Federal do Paraná). Desenvolveu atividades de pesquisa e ensino no Programa Licenciador “Filosofia e Ensino” - UFPR (2008-2009). Pesquisador do NESEF/UFPR (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia - www.nesef.ufpr.br). E-mail: paolo@ufpr.br

Geraldo Balduino Horn: Graduado em Filosofia, especialista em Antropologia Filosófica, mestre em Educação (UFPR) e doutor em Filosofia da Educação pela FEUSP. É professor Adjunto do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da UFPR (Universidade Federal do Paraná). Atua com as disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino de Filosofia no curso de Filosofia e de Seminários de Pesquisa no curso de Mestrado e Doutorado em Educação. É coordenador do NESEF (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia/Educação Filosófica – UFPR). Entre outros trabalhos é autor das obras: “Ensino de Filosofia: fundamentos teóricos e metodológicos” (UNIJUI); “O Ensino de História e seu currículo” e “Orientações para elaboração de projetos e monografias” (VOZES). Organizador das obras: “Textos filosóficos em discussão” e “Discutindo textos filosóficos” (CHAIN). Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq “Ensino de Filosofia/Educação Filosófica” (www.nesef.ufpr.br). E-mail: gbalduino@gmail.com.br; gbalduino@ufpr.br

¹ “O método dialético, especialmente quando empregado em seu justo sentido, não pode consistir no tratamento de fenômenos particulares como ilustrações ou exemplos de algo que já existe solidamente, pois assim a dialética degenerou em religião de estado.” (ADORNO, T. Filosofia da Nova Música, p.30)

² A utilização do termo *verdade* é feita no sentido de abordar o real enquanto tal; a *estesis* como responsável pela crítica do mundo assim como este aparece.

³ Richard Wagner (Leipzig, 22 de maio de 1813 — Veneza, 13 de fevereiro de 1883) compositor, maestro, teórico musical, ensaísta e poeta alemão, considerado um dos expoentes do romantismo e dos mais influentes compositores de música erudita já surgidos.

⁴ “Ora, se, como lembra Rubem Alves, atribuir significação decorre de nossa dimensão simbólica (a música também envolve símbolos simbólicos), na gênese do conhecimento está a *palavra* que sustenta a *linguagem*, está a *consciência* que nasce com a *linguagem*, está a *música* que é *linguagem não-verbal*.” (Sekeff, 2007. p. 129)

⁵ A indústria cultural, massificadora e controladora dos meios de consumo.

⁶ Ruptura igual é executada na música de Schoenberg, aonde estruturas rígidas e pré-moldadas são substituídas pelo sistema de música atonal e dodecafônico.

⁷ “A música se volta contra o ouvinte, contestando as costumeiras concepções de imediaticidade e naturalidade.” (ADORNO, Filosofia da Nova Música, p. 152)

⁸ Em toda citação a respeito de música há a referência à música como forma artística de valor crítico e não às formas fetichistas de produção.

⁹ Na Sinfonia nº 9 está presente um poema de Friedrich Schiller intitulado *Hino à Alegria*, esse hino foi apropriado pela União Européia como hino local. Percebe-se aí a perda da *estesis* como tal.

O DESAFIO DA FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Cláucia Honnef

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão acerca dos processos de formação docente frente à educação inclusiva e baseia-se em alguns resultados oriundos de uma pesquisa realizada como trabalho de conclusão de curso de graduação (TCC) no ano de 2009. Tal pesquisa objetivou verificar a legitimação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e o que se pensava sobre o trabalho articulado entre o professor de educação especial e o professor de classe comum, trabalho que é referido na política acima citada e que pode constituir um valioso espaço de formação docente através da troca de saberes. Como resultado da pesquisa, pode-se observar que, embora sejam oferecidos processos de formação de professores, estes ainda encontram resistência por parte dos educadores, o que constitui uma barreira a ser ultrapassada para se efetivar uma educação inclusiva. Quanto ao trabalho em parceria entre professor de educação especial e professor de classe comum, este é visto como relevante, mas difícil de ser realizado devido, principalmente, à cultura do isolamento docente. Desse modo, pode-se observar que a formação dos educadores, essencial frente à educação inclusiva, mostra-se ainda um desafio a ser superado.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação de Educadores; Desafio.

THE CHALLENGE OF TEACHER TRAINING AHEAD TO INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

This article presents a reflection about the processes of teacher education referent to inclusive education and it is based on some results of a research conducted in my project of final graduation (TCC) in 2009. This study aimed to verify the legitimacy of the National Special Education in Inclusive Perspective (2008) and to know what it is thought about work realized between special education teacher and regular classroom teacher, which is mentioned in the policy cited above and can be a valuable area of teacher education through exchange of knowledge. We found that although were offered ways to train teacher, this encounter resistance from educators, which proves a barrier to be overcome for an inclusive education. In relation to partnership working between special education teacher and regular classroom teacher, this is seen as relevant, but difficult to be done, mainly due to the culture of teacher isolation. Summarizing, we could observe that the training of educators, essential to inclusive education, is still a limit to be overcome.

Key-words: Inclusive Education, Teacher Training, Challenge.

Introdução

As relações entre teoria e prática fazem parte do processo educacional na cotidianidade da vida escolar. Elas são desencadeadoras de problemas, questionamentos ou dúvidas que só podem ser respondidas através da investigação.

Nessa perspectiva, surge a motivação para se desenvolver, em 2009, uma pesquisa em nível de trabalho final de curso de graduação (TCC) em Educação Especial¹. Tal pesquisa teve como propósito analisar de que modo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, estava sendo implementada nas Secretarias de Educação dos municípios pertencentes à Associação dos Municípios do Centro do Estado do Rio Grande do Sul (AMCENTRO). Além disso, objetivou-se verificar de que forma o trabalho articulado entre professores de educação especial e demais professores de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) incluídos estava sendo pensando e organizando, tendo em vista que esta articulação é referida na PNEEPEI e é uma oportunidade de reflexão, de “troca de saberes”, de formação docente, essencial à concretização de uma proposta educacional inclusiva.

Para tanto, contatou-se por telefone as Secretarias de Educação dos 34 municípios da AMCENTRO, que, após, receberam por correio eletrônico um questionário. Destas, apenas cinco Secretarias retornaram o questionário respondido.

Ao se analisar o questionário referido, pode-se concluir, dentre outras coisas, que uma das iniciativas consideradas essenciais e que, ao mesmo tempo, se mostra um desafio para a concretização da educação inclusiva, é promover a formação dos educadores para que tal objetivo seja alcançado.

É essencial que o desdobrar dessa formação docente, segundo Freire (2003), aconteça através da reflexão sobre a prática, do diálogo, da troca de experiências entre os docentes e do trabalho coletivo entre eles, o que se pensa que possa ser desenvolvido entre o professor de educação especial e professor da classe comum. Entretanto, na pesquisa pode-se perceber que este trabalho coletivo se apresenta como um grande desafio das instituições e, conseqüentemente, dos processos de formação frente à educação inclusiva, pois como pontua Oliveira (2009 p.51-52):

... as novas competências para educar a todos, adequando o ensino às necessidades especiais de cada aluno, vem gerando conflitos pessoais e profissionais entre os atores educacionais, no interior da escola e além desta, nos diversos níveis de ensino. É comum se escutar entre os educadores, como ponto negativo desse processo, a não ‘preparação’ do professor e a falta de orientação e apoio para ensinar em salas de aula inclusivas.

Desse modo, o presente artigo traz um recorte do TCC, no qual se pode verificar, além da questão mencionada acima, outros aspectos interessantes referentes à formação de professores frente à educação inclusiva. Sendo assim, acredita-se que os escritos aqui oferecidos podem ser de grande relevância, já que apresentam realidades inclusivas, principalmente no que tange a formação de professores para tal e a articulação do trabalho entre professores de educação especial e professores das classes comuns.

Espera-se ainda que este estudo possa auxiliar os educadores, gestores e leitores a obterem maiores esclarecimentos quanto à relevância dos processos de formação docente pautados no diálogo e no trabalho coletivo, pois se acredita que somente assim será possível a efetivação de uma educação inclusiva.

A motivação da pesquisa

Nesse viés, torna-se relevante esclarecer, anteriormente à apresentação da pesquisa e seus resultados, quais as motivações que levaram a sua realização, pois conforme colocam alguns autores (WITTIZORECKI, 2006, GHEDIN e FRANCO, 2008, JOSSO, 2002), as escolhas dos temas pelos pesquisadores são, muitas vezes, atravessadas por suas práticas, são inquietações oriundas de experiências. Entende-se, assim, a pesquisa como prática social em que as experiências podem provocar conhecimentos e estes podem provocar experiências.

Dessa forma, baseando-se em Beyer (2005), o Sistema de Bidocência foi pensado como uma alternativa de atendimento à necessidade da educação inclu-

siva do ensino pautado no aluno, pois com esse sistema ter-se-ia o trabalho conjunto de dois professores: um pedagogo e outro profissional com formação especializada para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Esse trabalho pode ser desenvolvido tanto com a presença conjunta desses profissionais em sala de aula quanto com um planejamento educacional coletivo tendo em vista o ensino de todos os alunos.

Em um estágio com duração de quatro meses, ao tentar concretizar tal prática, verificou-se que essa tarefa, a Bidocência, como apoio em sala de aula não comporta um tratamento simples. A Bidocência apresenta-se como uma nova perspectiva de ensino que tem como princípio o trabalho coletivo entre o professor de educação especial e o pedagogo, o que implica compartilhamento de vidas profissionais, concepções e processos. Dessa forma, o planejamento e a sua implementação quando necessário, bem como pensar o desenvolvimento dos alunos, mais especificamente daqueles com NEE, não é uma atividade individual. Apesar de a Bidocência se apresentar como um desafio, acredita-se que ela contemple alguns dos pressupostos para a efetivação da educação inclusiva, como o trabalho coletivo entre os profissionais da educação, e que ela seja viável desde que se despenda especial atenção a forma como ela se dará, sendo necessário que professores de educação especial e professores da classe comum estejam dispostos a superar todos os desafios.

Partindo do proposto acima, foi possível verificar que, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008), a educação dos alunos com NEE passa a não ser mais de responsabilidade exclusiva da educação especial, mas também da educação regular. Na perspectiva inclusiva tem-se, então, a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, sendo sua atuação complementar ou suplementar ao ensino regular. Além disso, uma educação inclusiva, segundo Carvalho (2006), não pressupõe apenas inserir os alunos com NEE nas escolas comuns, distribuindo-os pelas turmas do ensino regular, mas pressupõe que eles estejam aprendendo os conteúdos curriculares e que se sintam motivados e integrados com todos os membros da comunidade escolar.

A partir dessa mudança, pode-se perceber, através da participação em projetos de pesquisa e extensão, o quanto se encontrava presente, principalmente, por parte dos professores de classe comum um sentimento de impotência, sendo que proporcionar maneiras adequadas de promover o saber aos alunos com NEE é considerada uma tarefa difícil de ser alcançada. Isso porque em uma sala de aula inclusiva deve-se oferecer olhar e atenção especiais àqueles com NEE, fato que, na opinião de muitos docentes, é algo quase impossível de se realizar.

Assim, a partir dessa mudança que a política de 2008 apresentou e do contato com os “desabafos” docentes, surgiu o interesse de, no TCC, investigar a respeito do modo pelo qual a PNEEPEI estava sendo implementada e legitimada nas Secretarias de Educação dos municípios da AMCENTRO. Além disso, objetivou-se também verificar o que as Secretarias pensavam acerca do trabalho articulado entre os professores de educação especial e os demais professores de alunos com NEE incluídos e como se organizava esse trabalho.

Escolheram-se os municípios da AMCENTRO em razão de que é nos arredores destes que se localiza a primeira e uma das únicas Universidades Federais de nosso país que possui um curso de graduação em Educação Especial, ou seja, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Desse modo, imaginava-se que os professores possuíam maior oportunidade para buscar cursos, orientação e esclarecimento sobre a temática da educação inclusiva e, conseqüentemente, sobre o trabalho articulado entre professores de educação especial e professores de classes comuns de ensino.

A pesquisa, alguns resultados e algumas discussões

A pesquisa, cujas motivações foram apresentadas acima, configurou-se como qualitativa, visto que permitiu investigar aspectos subjetivos focados nas concepções e nas vivências como também nos significados que as pessoas dão aos fenômenos (TRIVIÑOS, 1987). Além disso, optou-se pela prática da pesquisa qualitativa no trabalho final de graduação (TCC), visto que, segundo Ghedin e Franco (2008), vem incorpo-

rando novas concepções ao conhecimento educacional, sendo que duas delas são: o destaque para o cotidiano e o fato de o professor vir à cena.

Sendo assim, para obter uma leitura do cotidiano no que refere à legitimação da PNEEPEI e um aporte sobre a conjuntura do trabalho dos professores de educação especial e dos demais professores de alunos com NEE, desenvolveu-se um questionário, o qual foi encaminhado às Secretarias de Educação dos municípios da AMCENTRO a fim de conseguir um recorte abrangente sobre a implementação das diretrizes da PNEEPEI de 2008. Como meio de comunicação com as Secretarias de Educação, utilizou-se e-mail e telefone, sendo que foi possível se certificar de que todos os sujeitos da investigação receberam a carta de apresentação, que explicava a intenção de pesquisa, e o questionário para coleta de dados.

Somente cinco dos municípios contatados responderam ao questionário, que foi retornado via correio eletrônico, ficando o estudo restrito, assim, a estes municípios, o que não implica, porém, perda de relevância da pesquisa, pois, mesmo com este número de participantes, puderam ser suscitadas reflexões acerca do tema. Para uma melhor compreensão dos resultados apresentados a seguir, os municípios participantes do estudo serão aqui denominados A, J, N, R, S. Esclarecidos alguns aspectos metodológicos da pesquisa, passar-se-á à apresentação dos resultados e a discussões destes.

Entre os profissionais que responderam aos questionários, instrumento de pesquisa utilizado, encontram-se Educadores Especiais, Secretários de Educação e Supervisores Educacionais que trabalhavam nas Secretarias de Educação, sendo que suas respostas denotaram algumas iniciativas de formação continuada sobre educação inclusiva e que todas as Secretarias de Educação dos municípios ressaltaram a necessidade de formação dos educadores frente a essa temática.

Um dos objetivos da PNEEPEI (2008) é a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão” (PNEEPEI, 2008, p.14). Nesta perspectiva, é importante destacar que a questão da formação voltada à educação inclusiva é algo que deveria passar a realidade educacional brasileira tempos an-

tes da PNEEPEI de 2008, pois a formação docente para a educação inclusiva já foi enfatizada em outros documentos, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e no Decreto 3.298/1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e na Resolução CNE/CEB Nº 17/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

Sendo assim, uma das questões do instrumento de pesquisa utilizado fazia referência à existência ou não desta formação de professores e demais profissionais da educação. Quatro, dentre os cinco municípios participantes da pesquisa, responderam que estão propondo encontros de formação continuada aos professores com esta temática, o que mostrou um empenho do setor educacional na efetivação da educação especial na perspectiva inclusiva, sendo que para tanto é essencial que os professores estejam atualizados quanto a esse recente paradigma da educação especial. Contudo, segundo apontado por um dos municípios, “a participação dos professores ainda não é completa, pois encontramos muita resistência por parte de alguns professores, principalmente os dos anos finais” (S).

A partir disso, foi possível identificar a presença da resistência dos professores diante da educação inclusiva. Acredita-se que esta reação esteja alicerçada em fatores que dizem respeito a conceitos históricos relacionados às pessoas com deficiência, ao alunado da educação especial e, também, aos docentes dos anos finais, que acreditam que não se depararão com tais estudantes.

Para maior esclarecimento, serão apresentadas algumas concepções que permearam, e talvez ainda permeiem, as concepções sobre as pessoas com NEE. Segundo Mazzota (2005), na Antiguidade o homem deveria ser útil ao Estado e servir à guerra, e, desse modo, os indivíduos com alguma deficiência eram eliminados, pois se julgava que estes não serviriam nem ao Estado e nem à guerra. Na Idade Média, o homem era visto como imagem e semelhança de Deus e os sujeitos que nascessem com alguma “imperfeição” eram associados ao demônio. Já na Modernidade a deficiência passa a ser relacionada com aspectos médico-pedagógicos, de modo que se busca uma “normalização” do deficiente, sendo que este, muitas vezes, é tido como coitado por não ser “normal”. Mais recente-

mente, para romper com a questão da segregação do sujeito deficiente, surge o discurso sobre integração e inclusão dessas pessoas na sociedade e, conseqüentemente, na escola comum.

Percebe-se, assim, que o entendimento sobre as pessoas com NEE que se estende da Antiguidade até a Modernidade mostra a pessoa com NEE, geralmente, como sinônimo de incapacidade. Acredita-se que tal concepção sobre alunos com essas necessidades ainda se encontre bastante presente, podendo ser um fator de influência para a resistência que muitos professores apresentam em relação a discussões e estudos sobre a política de inclusão.

Além disso, como não havia, nos períodos mencionados acima, nenhuma valorização ou consideração da diferença, o sistema educacional foi pautado por uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento homogêneo. Entretanto, como afirma Beyer:

... as crianças diferenciam-se entre si enormemente (...) Assim, educar é confrontar-se com esta diversidade. O próprio professor que transita diariamente entre seus alunos conhece muito bem essa diversidade (...) pois sabe que são diferentes entre si, assim como não há ser humano igual ao outro (BEYER, 2005, p. 27).

Ao se desconsiderarem essas diferenças, a fuga à norma, tanto em aspectos físicos quanto intelectuais, foi e ainda é, muitas vezes, considerada como fracasso no meio escolar. Nessa perspectiva, a proposta de inclusão traz consigo a necessidade de mudanças no sistema educacional, mudanças de concepções e metodologias de ensino, de modo que se torna essencial a promoção de encontros de formação continuada sobre a temática da educação inclusiva.

No entanto, o fato da educação inclusiva suscitar mudanças pode ser outro fator de embate docente referente aos encontros de formação continuada que tratam desta temática, já que, com o acesso dos alunos com NEE à educação nas escolas e classes comuns, há a necessidade de rever concepções e práticas pedagógicas enraizadas, aparentemente impossíveis de serem modificadas. A mudança e os processos

de reflexão necessários implicam no reconhecimento de limites e deficiências da própria atuação docente e isso, de acordo com Garrido (2002, apud OLIVEIRA, 2009, p.36), significa:

... alterar valores e hábitos que caracterizem de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional (...) implica o enfrentamento inevitável e delicado de conflitos entre os participantes (...) originados de visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes (...) implica nas formas de relacionamento entre os participantes e isso pode gerar desestabilidade na estrutura de poder, riscos de novos conflitos, desgastes e frustrações para a comunidade escolar.

Percebe-se, assim, que a educação inclusiva é um assunto delicado a ser abordado nas escolas e especialmente nos encontros de formação de professores, pois gera uma desestabilidade estrutural em práticas constituídas há anos. Além disso, a discussão do tema pode gerar conflitos pessoais e é preciso motivação, desejo de mudar, para superar tais conflitos.

Segundo Carvalho (2004), para que nos cursos de formação docente a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva possa ser efetivada, faz-se essencial ainda uma articulação das reflexões realizadas pelos professores com a prática pedagógica cotidiana do ambiente escolar, pois, caso contrário, os cursos não repercutem os efeitos desejados e apenas “se finge” que há uma formação. A resistência dos professores, no que se refere à educação inclusiva, compromete seriamente o processo efetivo desta, que, segundo Carvalho (2004), baseia-se no princípio da igualdade, da solidariedade e da democracia, em que todos os membros de uma escola devem ser aceitos, respeitados e ter suas NEE atendidas.

Dessa forma, para que a educação inclusiva possa se concretizar, pode-se dizer que é imprescindível que os professores estejam engajados e dispostos para tal. Além desse desejo dos docentes, Garrido (2002, apud OLIVEIRA, 2009) aponta também o papel do coordena-

dor pedagógico como essencial para os processos de formação continuada, pois ele tem a função de dinamização das atividades de formação contínua dos professores.

Acredita-se importante trazer para esta reflexão o posicionamento dos professores perante a educação inclusiva, mapeada por Martins et al (2007), em que se encontram duas posturas docentes diante da política de educação inclusiva. Em uma delas, o professor apresenta-se como refém do processo inclusivo, ele acredita que há uma forma única de ensinar tudo a todos e espera que outros lhe digam o que fazer com sua turma, com seus alunos problemas, criando estigmas e legitimando preconceitos sobre seus alunos. A segunda postura é a do professor autônomo, ou seja, daquele que assume a autoria do fazer pedagógico, que busca conhecer seu aluno, suas NEE e, assim, procura caminhos melhores para ensiná-lo. Isso porque “sabe que ninguém terá tanto tempo para conhecer seu aluno do que ele mesmo e que em ninguém mais a criança confiará tanto para abrir seu universo de sonhos e dúvidas do que nele” (MARTINS et al, p. 269).

Pensa-se que essas posturas distintas dos professores fazem referência à questão da responsabilidade que cada educador tem sobre seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, pois também cabe a ele e não só ao Estado o encargo pela sua formação. Conforme a PNEEPEI (2008), a educação especial deve orientar o ensino comum para o atendimento às NEE dos alunos, realizar o atendimento educacional especializado, disponibilizar recursos e serviços próprios desse atendimento e orientar os alunos e professores quanto à utilização desses recursos e serviços nas turmas comuns do ensino regular. A política objetiva também a formação docente para o atendimento educacional especializado e a formação dos demais profissionais da educação para inclusão, mas não afirma que é tarefa dos professores de educação especial conduzir esta formação.

As Secretarias de Educação que responderam ao questionário, quando indagadas sobre a orientação dada por elas para o trabalho dos professores de educação especial, responderam que os orientavam à realização de formação dos demais docentes, das equipes técnicas, dos diretores, dos pais e de toda a comunidade escolar no que se refere à inclusão. Em rela-

ção a essa problemática, DUK (2006) afirma que o profissional especializado pode suscitar a formação de professores, equipes técnicas, diretores, pais e de toda a comunidade escolar, organizando palestras, oficinas e reuniões que visem ao desenvolvimento de comunidades educacionais sensíveis à diversidade.

Acredita-se que a formação de toda a comunidade escolar quanto à educação inclusiva seja de grande relevância, pois sendo a escola um espaço educativo, todos os seus membros têm responsabilidade sobre a educação que é ali propagada. Assim, todos eles se constituem educadores, alguns de forma direta, como equipe diretiva e professores (ressaltando o papel decisivo destes últimos no processo educativo), outros de forma indireta, como funcionários, alunos e pais. Já na Declaração de Salamanca (1994), isso pode ser constatado:

Toda escola deve ser uma comunidade coletivamente responsável pelo êxito ou fracasso de cada aluno. O corpo docente, e não cada professor deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais (...) Os professores, todavia, desempenhando um papel decisivo como gestores do processo educativo... (BRASIL, 1994, p.35).

Analisando respostas das Secretarias de Educação municipais a outras questões, foi possível perceber a não menção ao modo pelo qual o professor de educação especial realiza essa formação, mas acredita-se que ela ocorra no próprio espaço da escola. Em relação a isso, Oliveira (2009) ressalta a importância dos processos de formação continuada dos educadores se constituírem na própria escola, tendo em vista que nela se efetiva a ação educativa. Ainda segundo Oliveira, destaca-se a relevância da presença do professor de educação especial nas escolas, para que o grupo escolar tenha a quem recorrer quando sentir necessidade de informação e para reforçar o apoio pedagógico aos demais professores. Entretanto, a autora coloca que “não há clareza para o grupo de educadores das escolas, nem para o grupo de especialistas, quanto ao seu papel e atuação no processo de formação continuada dos professores...” (ibidem, 2009, p.44).

Acredita-se que o trabalho articulado entre professor de educação especial e professor de classe comum possa constituir um momento de formação continuada dos professores. Esse trabalho é referido na PNEEPEI (2008) quando esta traz que, ao longo de todo processo de escolarização, o atendimento educacional especializado deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

Desse modo, ao objetivar o desenvolvimento de todos os alunos da escola, crê-se que esta articulação não deva se restringir somente ao que a política coloca, mas deva ampliar-se, no sentido de ter uma orientação, uma troca mútua de informação entre os professores. Essa troca de saberes e de orientações pode ser em relação às especificidades do educando com NEE incluído, à adaptação de materiais e atividades e, inclusive, se necessário, o professor de educação especial acompanhar o professor em sala de aula comum para a realização de alguma atividade em que seja necessária uma atenção mais específica ao aluno com NEE incluído.

Todos esses momentos podem se configurar momentos de formação docente, porque “o compartilhar da ação pedagógica entre professores e demais educadores no ambiente escolar proporciona o desenvolvimento profissional de ambos, pois neste processo estão presentes o conhecer e o agir.” (OLIVEIRA, 2009, p.45). Esse compartilhamento tem por fundamento o diálogo, apontado pela autora como elemento principal dentro do processo de formação continuada dos educadores.

Outra pergunta do questionário, agora referente à importância que os membros das Secretarias de Educação municipais conferiam à existência de um trabalho em parceria entre o professor de educação especial e o professor da classe comum, gerou resposta unânime dos municípios, que julgavam importante a prática conjunta entre esses profissionais, tendo em vista “uma troca de saberes e práticas para que a Educação Inclusiva possa ter maior sucesso.” (A). As Secretarias de Educação dos municípios S e R, respectivamente, acrescentaram ainda: “Acreditamos que através do trabalho articulado entre Educador Especial e professor da classe comum é o suporte para que a inclusão se efetive por completo, favorecendo a aprendizagem dos alunos.” (S), “Com certeza esse di-

álogo é fundamental não só com o professor regente de turma, mas com a equipe diretiva e supervisão escolar para realização de um trabalho em rede compartilhado e cooperado entre todos os envolvidos.” (R).

Nas afirmações acima é possível perceber a relevância que é conferida ao trabalho mútuo entre professor de educação especial e professor da classe comum para efetivação da inclusão. Esse reconhecimento constitui-se um ponto positivo rumo à efetivação desta parceria e, conseqüentemente, da educação inclusiva. Outro ponto a ser ressaltado refere-se à resposta de R, que destaca a relevância da existência de um diálogo também entre os professores de educação especial e do ensino comum com a equipe diretiva, supervisão escolar e com toda a comunidade escolar. Pois, como já afirmado anteriormente, pouco é resolvido se somente parte do grupo escolar estiver engajado neste trabalho, se o currículo e o Projeto Político Pedagógico da escola não estiverem de acordo com a proposta inclusiva, já que a construção social, moral, cultural e cognitiva do aluno se dá a partir do contato com todos os membros da comunidade escolar, nos mais variados eventos e situações de aprendizado que esta possa propiciar.

Outra questão aplicada à Secretaria de Educação dos municípios objetivou verificar como se apresenta a posição dos professores dos municípios frente à necessidade de um trabalho articulado destes profissionais. As afirmações de R e J em relação a essa questão mostraram que um trabalho conjunto entre os profissionais da educação, quando há uma realidade inclusiva, apresenta-se como uma prática essencial, pois “essa prática trás bons resultados que exige dedicação e comprometimento para que realmente possa fazer acontecer essa proposta.” (J). Os municípios de N, A e S apresentaram observações semelhantes, afirmando que as práticas articuladas entre educadores especiais e professores do ensino comum são necessárias, mas difíceis de serem concretizadas. Isso pode ser observado na respostas dadas por tais municípios: “Os professores sentem-se desamparados, precisamos trabalhar a formação e a capacitação de pessoal” (N),

Existem outros cursos de formação continuada e há a necessidade de mais profes-

sores da educação especial para efetivar-se melhor a prática de formação para a educação inclusiva, principalmente o interesse dos professores em dispor o seu tempo para tal” (A).

Os professores consideram a prática importante, embora ainda não tenham efetivado por completo ações que promovam a articulação necessária para tal. Certamente, temos casos em que esta articulação acontece na íntegra e o motivo do sucesso da mesma está condicionado à abertura desses professores em aceitar a inclusão e sua predisposição pela troca de saberes (S).

Nas respostas dos municípios A e N torna-se visível a importância conferida à formação para a educação inclusiva, sendo que essa formação suscita a necessidade do professor de educação especial. Tal necessidade e o trabalho articulado deste profissional com o professor do ensino comum é mencionado tanto na PNEPEI (2008) como também na Resolução CNE/CEB nº 17/2001, no Art. 18, que recomenda aos professores especializados em educação especial e aos professores do ensino comum o trabalho em equipe (BRASIL, 2001). Nas afirmações dos municípios A e S é possível verificar de que modo a predisposição dos professores se mostra um fator essencial no que se refere ao trabalho articulado e à formação para a educação inclusiva. Essa predisposição, já abordada anteriormente, ficou implícita na resposta de S, quando a Secretaria de Educação deste município fala na resistência que enfrenta por parte dos docentes em relação à formação para a educação inclusiva.

Como a prática da educação especial na perspectiva inclusiva é algo relativamente recente e sugere mudanças, essa reação de resistência por parte dos professores torna-se uma forma de defesa. Carl Roger (apud LA ROSA, 2003, p. 154), aponta que: “tudo o que é novo é considerado uma ameaça a pessoa e, por isso, ocasiona resistência. A pessoa tem resistência à mudança e, por se sentir ameaçada pela novidade, não quer modificar-se.”

Assim, a educação inclusiva aponta à necessidade da articulação entre a educação especial e o ensino comum, entre o atendimento educacional especializado e a proposta pedagógica do ensino comum. Esse trabalho conjunto, de acordo com o que foi verificado na pesquisa, mostra-se um instrumento eficaz para que possa haver um processo de educação inclusiva. Conforme Duek:

Ao que tudo indica, a existência de uma equipe de trabalho integrada é tida como uma condição sine qua non para que o atendimento dispensado ao aluno com necessidades educacionais especiais seja de melhor qualidade... Percebe-se que o apoio mútuo e o estabelecimento de “parcerias pedagógicas” são apontados como significativos no enfrentamento das dificuldades e problemas que surgem no cotidiano escolar. (DUEK, 2006, p. 150 e 151).

Percebe-se, assim, o quanto uma prática conjunta entre os profissionais da educação pode se configurar como um importante espaço de formação docente. Isso porque esse estabelecimento de “parcerias pedagógicas” entre educadores especiais e professores, essa “troca de saberes”, pode proporcionar uma excelente oportunidade de aperfeiçoamento profissional e pessoal para os professores, pois há a possibilidade de discussão com um colega capacitado sobre as experiências do cotidiano escolar. Essa reflexão crítica sobre a prática é o que Freire (2003) aponta como o fundamental do processo de formação continuada dos professores. Para ele “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 2003, p.39).

Contudo, esse trabalho mútuo entre o professor de educação especial e o professor da classe comum alude a uma transformação de práticas metodológicas, sendo que, como referido por Carl Rogers (apud LA ROSA, 2003), toda transformação pode gerar resistência. Acredita-se que a relutância dos professores apontada pelos municípios S, A e N em relação ao trabalho em parceria deve-se ainda e talvez principalmente ao que Gómez (2001) aponta como a cultura escolar do isolamento docente:

O isolamento do docente, vinculado ao sentido patrimonialista de sua sala de aula e seu trabalho, pode ser considerado uma das características mais difundidas e perniciosas da cultura escolar... Esse isolamento passionadamente defendido não conduz à afirmação das diferenças, à estimulação da criatividade, à busca de alternativas originais e está impedindo, pelo contrário, a colaboração e enriquecimento mútuo dos docentes (GÓMEZ, 2001, p.168).

Desse modo, o trabalho conjunto entre educadores especializados e professores de classes comuns, essa formação a partir da troca de saberes enfrenta muitos desafios, apesar de se mostrar relevante para promover uma educação inclusiva de qualidade a todos, que extrapole a mera inserção física de alunos com NEE e lhes garanta aprendizagem. Por esse motivo, pode-se perceber claramente nas informações colhidas com os questionários que a efetivação de um trabalho conjunto como instrumento de formação docente para poder-se promover uma educação inclusiva de qualidade para todos depende da predisposição do coordenador pedagógico da escola, mas, principalmente, da predisposição dos professores.

Considerações Finais

A partir da reflexão aqui apresentada, pode-se afirmar que a proposta de educação inclusiva ainda é algo recente, e, desse modo, sua efetivação ainda levará um considerável período de tempo, visto que faz-se necessário modificar um sistema de ensino instituído e considerar novos princípios e conhecimentos. Nesta perspectiva, a formação docente apresenta-se como essencial. No entanto, apresentam-se ainda desafios a essa formação, pois há resistência por partes dos docentes em participar de encontros de formação sobre a educação inclusiva.

Um ponto positivo visualizado nos recortes da pesquisa do TCC é que, apesar dos obstáculos à formação dos professores, alguns passos já estão sendo dados pelas Secretarias de Educação dos municípios na perspectiva de proporcionar ensino de qualidade a

todos os alunos. São exemplos disso a própria promoção de encontros de formação continuada aos professores, a afirmação da importância desses encontros e o reconhecimento da relevância do trabalho articulado entre professores de educação especial e professores do ensino comum, o qual pode se constituir, se bem aproveitado e dinamizado, em um importante espaço de formação para os docentes.

Acredita-se que os processos de mudança na educação ocorram de médio a longo prazo e que, por isso, as mudanças exigidas acontecerão de forma gradual e, como já afirmado, levando um considerável período de tempo para se efetivarem. Este tempo pode colaborar para que os professores e as equipes educacionais das escolas discutam e analisem suas práticas, suas formações enquanto profissionais e enquanto pessoas. Assim, têm-se nos obstáculos uma possibilidade de colaboração para o estabelecimento de reflexões, comparações e apreciações, as quais são importantes para o crescimento, a transformação.

Por fim, essas análises necessárias ao processo de transformação poderão estabelecer um novo entendimento sobre os processos de formação ante a educação inclusiva, os quais suscitam mudanças atitudinais internas e externas daqueles que têm como função potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento de todo e qualquer estudante.

REFERÊNCIAS:

- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BEYER, Hugo. O. *Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP, Brasília, 2008.
- _____. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN*, 9394/1996.

_____. Decreto nº 3.298/1999, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial- MEC; SEESP, 2001.
 BUENO, José. G. S. *Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?* In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED), 21, 1998, Caxambu. Anais da 21ª Reunião Anual da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Caxambu, 1998.

CARVALHO, Rosita. E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto alegre: Mediação, 2004.

_____. *Educação inclusiva com os pingos nos is*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

DENZIN, Norma. & LINCOLN, Yvonna. *Adisciplina e a prática da pesquisa qualitativa*. In: DENZIN Norma & LINCOLN Yvonna [et al]. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 16 – 42.

DUEK, Vivien.P. *Docência e Inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva*. Dissertação de Mestrado/UFSM. Santa Maria, 2006.

DUK, Cynthia. *Educar na diversidade: material de formação docente*. 3º ed./Brasília: [MEC, SEESP], 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 28º ed./São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GHEDIN, Eduardo; FRANCO, Maria. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

GÓMEZ. Pérez. A. I. *A Cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002.

MARTINS, Lúcia. A. R. [et al]. *Inclusão e Educação Social de Pessoas com Necessidades Especiais: desafios e perspectivas*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

MAZZOTTA, Marcos. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Luzia. F. M. *Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ROSA, Jorge. L. (org). *Psicologia e Educação: o significado do aprender*. 7ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

WITTIZORECKI, Elisandro Shultz et al. *Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a)*. *Movimento*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 9-33, maio/ago., 2006.

Sobre a autora:

Cláucia Honnef: Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, pesquisando sobre o trabalho dos professores frente à educação inclusiva. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva (GEPEIN). Tem estudos na área da educação, mais especificamente da educação especial, nas temáticas: formação de professores, altas habilidades/superdotação, inclusão no ensino regular e no ensino superior. E-mail: clauciahonnef@yahoo.com.br; clauciah@hotmail.com.

¹ Este trabalho foi realizado sob orientação da Professora Leandra Bôer Possa, professora assistente da Universidade Federal de Santa Maria no Departamento de Educação Especial. Possui mestrado e atualmente está cursando doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria.



A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: UM ESTUDO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS.

Jucélia Brasil Gomes de Oliveira

Resumo:

A problemática que envolve a educação da pessoa com deficiência data de muitos anos, e muitas foram as estratégias, hoje denominadas Políticas Públicas, traçadas com o intuito de atender as expectativas da sociedade em relação a essas pessoas. A Educação Especial pode ser entendida a partir de três períodos: o primeiro, conhecido como Pré-história da Educação Especial, um período marcado pela rejeição e abandono às pessoas deficientes e a total exclusão social; o segundo, denominado como “Era das Instituições”, um período influenciado pelas idéias iluministas, que marca a criação de instituições e iniciativas voltadas à educação do deficiente; e o último período, uma fase marcada pela obrigatoriedade e expansão da educação básica no país, pela busca de mecanismos capazes de detectar o tipo de deficiência e da utilização de métodos capazes de atender essas pessoas numa proposta inclusiva. Assim justificamos este estudo bibliográfico, construído a partir da análise e do ordenamento de dispositivos legais que dão sustentação teórica a esta pesquisa, objetivando fornecer informações históricas acerca da temática, que nos leve a reflexões capazes de fomentar o desejo de buscar mudanças que condigam com o princípio da liberdade.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação Inclusiva; história.

Abstract:

PERSPECTIVE FROM THE SCHOOL INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN BRAZIL: A STUDY ON PUBLIC POLICY.

The issue involving the education of the disabled person is old, and many were the strategies, now called Public Policy, outlined in order to meet society’s expectations in relation to them. Special education can be understood from three periods: the first, known as Prehistory of Special Education, a period marked by rejection and abandonment of disabled persons and the total social exclusion, the second named “Era of Institutions”, a period influenced by Enlightenment ideas, which marks the creation of institutions and initiatives focused on education of the handicapped, and the last period, a period marked by expansion and compulsory basic education in the country, the search for mechanisms to detect the type of disability and the use of methods to meet these people in a proposed inclusive. Thus we justify this bibliographical study, built from the analysis and planning of legal provisions that give theoretical support to this research, aiming to provide historical information about the theme that leads to reflections that will encourage the desire to seek changes which match the principle of freedom.

Keywords: Public Policy, Inclusive Education; history.

Introdução

Ilha de Santa Cruz, Terra de Santa Cruz, Brasil. O dia 22 de abril de 1500, data para os portugueses, o descobrimento do Brasil. O dia da chegada triunfal das remanescentes embarcações que teriam conseguido se salvar da tempestade que desviara Pedro Álvares Cabral e parte de sua esquadra do destino ao qual objetivavam chegar (às Índias) quando saíram, de Portugal, ovacionados pela população daquele lugar, abençoados pelas autoridades religiosas da época, incentivados pelo então rei, motivados pelo dever ou pela simples falta de opção, amados e/ou odiados por suas esposas, partiram com destino ao Ocidente.

A história do Brasil assemelha-se a tantas outras histórias de países aculturados, ou seja, de países que não têm em suas raízes a base para sua formação cultural e sim, fragmentos da cultura de outros povos. Em 1500, o Brasil foi “descoberto” por um povo que demonstrou durante muito tempo, apenas o interesse de se intitular dono daquele então, espaço geográfico perdido no ocidente, sem esboçar a menor preocupação em conhecer suas reais proporções territoriais, seus habitantes, riquezas, sua cultura. Anos se passaram e muitos outros povos europeus também visitaram as terras brasileiras, quando em fim, Portugal, sentindo-se ameaçado, resolveu “cuidar” daquilo que considerava seu. A essa altura, espanhóis, franceses, holandeses, já conheciam parte do território brasileiro e, certamente, não apenas as belezas e o mistério que cercava os povos nativos, a exuberância das praias e matas virgens, as riquezas naturais sofreriam mudanças. Influências culturais já faziam parte da vida daquele “povo selvagem”, o Brasil jamais poderia ser o mesmo.

A forma como se origina uma cultura, define bem a evolução do processo educativo de um determinado lugar. Entendemos cultura não apenas pelo conjunto de descobertas que a escola transmite enquanto cultura letrada, e sim como tudo aquilo que a sociedade, determina como valores a serem passados de geração em geração. As trocas culturais, as influências mútuas são consequência da variedade de culturas existentes e do contato entre elas. Quando esse contato ocorre com o intuito de trocar e não de ani-

quilar ou sobrepor-se à cultura do outro, os resultados são favoráveis e promotoras de mútuo enriquecimento. No colonialismo iniciado na Idade Moderna, as trocas culturais se fizeram das mais diversas formas, e no tocante ao Novo Mundo, elas praticamente aniquilaram a cultura indígena, transferindo para as Américas os padrões culturais dos europeus, seus colonizadores.

Tendo em vista todo o processo de colonização e formação cultural do Brasil, podemos entender com certa clareza, a realidade da educação brasileira, fruto de um processo educativo que nunca favoreceu o fortalecimento de nossa cultura materna, a cultura indígena. Ao contrário, o que muitos sabem sobre a cultura indígena é o que o “homem branco” escreveu e ainda escreve sobre ela, o mesmo “homem branco” que há anos classificou o índio de preguiçoso pelo simples fato de o mesmo não aceitar ser escravizado, o mesmo “homem branco” que morando nessas terras, mandava seus filhos estudarem na Europa ao invés de investir na educação do país. O que fora vivenciado com o passar dos anos apenas justifica e fundamenta a atual situação educacional do Brasil, quando já se passaram mais de quinhentos anos de seu “descobrimento”.

Enfim, o que a história nos mostra é que a educação no Brasil apenas fora levada em consideração, na medida em que as classes dominantes passaram a sentir necessidade de fazê-la alcançável às classes menos favorecidas. Quando o mundo passou a exigir mão-de-obra menos desqualificada, quando ao não alfabetizado tirou-se o direito de votar pondo em risco o “voto de cabresto” (ainda tão utilizado), quando o número de alunos matriculados na escola passou a determinar a verba que a escola teria direito a receber, a partir de então, passou-se a conceder educação popular, sendo esta um aparelho ideológico do Estado, na medida em que ela se fazia necessária ao fortalecimento e sustentação dos interesses das classes mais favorecidas. Ainda que a população, através dos movimentos sociais, venha tentando se estruturar e se fortalecer em busca da conquista e defesa dos direitos adquiridos, o que observamos na verdade é o enfraquecimento desses movimentos a partir do equívoco de suas lideranças que, filiando-se a partidos políticos, representam e tem interesses político-partidários, o que conseqüentemente fragmenta e enfra-

quecem os movimentos, entre eles os voltados aos interesses das pessoas com deficiência.

A problemática que envolve a educação da pessoa com deficiência data de muitos anos, BAUTISTA (1997), divide a Educação Especial em três períodos: o primeiro, conhecido como Pré-história da Educação Especial, data do fim do século XVII, um período marcado pela rejeição e abandono às pessoas deficientes e a total exclusão social, educacional e até familiar dos mesmos; o segundo, denominado pelo autor como Era das Instituições no século XIX, consiste num período que a partir de influências iluministas, uma época marcada pela preocupação e valorização do ser humano, marca a criação de instituições e iniciativas voltadas à educação do deficiente; o último período, já no século XX, compreende uma fase marcada pela obrigatoriedade e expansão da educação básica no país, pela busca de mecanismos capazes de detectar o tipo de deficiência e da utilização de métodos capazes de atender essas pessoas. É um período que marca também a criação das classes especiais, e a partir de 1960, dos centros de reabilitação e das Oficinas Protegidas de Trabalho e escolas especiais.

Assim, como podemos pensar o processo educacional das pessoas com deficiência no Brasil? Que avanços podemos observar que possam justificar, ou melhor, demonstrar melhorias na educação brasileira, um país cuja constituição garante que a educação é um direito de todos? Que ações podemos observar em favor da construção permanente de um espaço democrático onde todos têm o direito de ir e vir livremente e com autonomia? Essas são algumas reflexões que faremos com o intuito não de apenas encontrar respostas, mas, acima de tudo, de fomentar o desejo de lutar pela mudança de realidades que não condigam com o princípio da liberdade.

Para facilitar a leitura e o entendimento, o trabalho foi dividido em três partes. Na primeira parte faz-se uma síntese da história da educação especial no Brasil. Na segunda abordamos questões relacionadas à educação inclusiva e na terceira e última parte é tecida algumas considerações finais sobre o eixo central do trabalho: as políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência.

Educação Especial: uma história de poucos avanços.

Inválido, anormal, descapacitado, indivíduo de capacidade limitada, incapacitado, o que apresenta anomalia... São apenas alguns dos muitos termos ou expressões, que segundo organismos internacionais como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), foram usados para se referir as pessoas com deficiência, infelizmente, nomenclaturas ainda usadas por muitos quando se refere aos mesmos.

No Brasil, no fim do século XVIII e início do século XIX, estimuladas pelas idéias liberais, tem início, de maneira muito tímida, a institucionalização da educação das crianças deficientes. Sabemos, no entanto, que o liberalismo ou as idéias e ideais liberais que fomentaram a sociedade brasileira daquela época, provocou mudanças pouco significativas, seja nas questões educacionais, políticas ou sociais. Foi um liberalismo elitizado onde suas idéias ou a concretização destas não poderiam prejudicar a camada dominante da época. Assim, os movimentos sociais que lutavam pelo direito à liberdade e igualdade de direitos foram sucumbidos pelas ambições e interesses da elite. A educação e a instrução de um povo sempre constituíram uma ameaça aos interesses de qualquer classe dominante, sendo assim, a educação da sociedade brasileira, principalmente das pessoas menos favorecidas, deficientes ou não, não sofrera avanços consideráveis ou capazes de provocar qualquer mudança social.

A Constituição de 1824, a primeira do Brasil, garantia o direito a “instrução primária e gratuita a todos”. No entanto, o seu artigo 8º, item 1º, privava do direito político o incapacitado físico ou moral (BARCELOS, 1933), ficando assim o atendimento, para não dizer acolhimento, das pessoas com deficiência às irmandades e as Santas Casas de Misericórdias surgidas no Brasil desde o século XVI em Santos (1543), Salvador (1549) entre outras. Escritos revelam crueldades sofridas pelas crianças deficientes que porventura não fossem acolhidas por essas instituições, e que teriam sido abandonadas por seus familiares em lugares distantes, isolados e habitados por

animais selvagens onde estas sofriam mutilações ou eram mortas. Este fato nos trás à realidade, ao mundo contemporâneo, onde o abandono é algo vivido por muitas crianças desprovidas de seus direitos, sejam elas deficientes ou não.

É de 1854 a construção do Instituto Imperial dos Meninos Cegos, posteriormente Instituto Benjamin Constant, e de 1856 o Instituto dos Surdos Mudos, hoje INES (Instituto Nacional de Educação dos Surdos). Há ainda registro de outras ações, durante o Império, voltadas ao atendimento médico-pedagógico dos deficientes: o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, oferecia assistência aos doentes mentais. A teoria que orientava as ações em torno dos serviços oferecidos a essas pessoas embasava-se nos pressupostos médicos, e com o rigor do Ensino Militar. As ações desses serviços ressaltavam em si mesmo, a sua deficiência, levando-os assim, a procurar ajuda em teorias educacionais vindas da Europa principalmente da França, país preferido pelas elites, que lá iam estudar ou passear. Foi uma época marcada pelos asilos, mais tarde resultando nas classes anexas a hospitais psiquiátricos, seguidos das anexas às classes regulares, no início da República.

Na primeira metade do século XX, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público: um federal e os demais estaduais, todos prestando atendimento escolar especial aos então denominados deficientes mentais. Paralela a essas instituições de ensino havia outros espaços, estaduais e particulares, que atendiam deficientes mentais/intelectuais, e outras oito que trabalhavam com o atendimento de outras deficiências. Após a década de 1930 com o avanço e advento da psicologia, o enfoque médico/doença atribuído ao deficiente fora abrandado, intensificando com isso o processo educacional, de ensino para alunos deficientes em escolas públicas (JANNUZZI, 2004). No entanto, os dois enfoques, o médico e o psicopedagógico, prosseguiram pelas décadas de 1950-1970, através da criação pela sociedade civil de centros de reabilitação, clínicas psicopedagógicas, tendo continuidade às classes anexas a hospitais, serviços geralmente privados, portanto pagos, que empregavam profissionais da área da saúde (fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas educacionais, etc.) e os da educação.

Inspirado na concepção da Pedagogia Social do educador suíço Henrique Pestalozzi, foi criado, no ano de 1926, em Porto Alegre, o Instituto Pestalozzi que hoje funciona em regime de internato, semi-internato e externato, atendendo parte de seus alunos mediante convênios com instituições públicas estaduais e federais. Helena Antipoff, pedagoga russa residente na França que viera ao Brasil a convite do governador de Minas Gerais em 1934, organizou cursos de formação de professores para o trabalho com crianças que apresentassem “desvio de conduta”, e fundou em 1935, a Sociedade Pestalozzi, criada como órgão oficial da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, atendendo crianças mentalmente retardadas e com problemas de conduta. Em 1948 foi fundada a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, caracterizando-se como uma instituição particular de caráter filantrópico com o trabalho voltado ao “amparo de crianças e adolescentes deficientes mentais, reeducando-os para uma possibilidade de vida melhor” e em 1952 foi criada a de São Paulo, como uma entidade particular, sem fins lucrativos, de Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal.

Á partir do ano de 1950, o governo da início, não a uma política de educação especial, mas a promoção de ações voltadas ao atendimento de “pessoas portadoras de deficiência”, órgãos foram criados, campanhas foram organizadas que objetivavam conscientizar e sensibilizar a sociedade acerca dessas pessoas e suas necessidades: Campanha para Educação de Surdos e Mudos, Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes de Visão, Campanha Nacional de Reabilitação do Deficiente Mental. Por se tratar de campanhas, estas tinham caráter provisório, passageiro, ou seja, poucas foram às mudanças observadas. Fora uma época de avanços tecnológicos, com a criação de instrumentos que auxiliavam os surdos...

Com serviços de saúde gratuitos e atividades pedagógicas, em 1954 foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, APAE, instituição que atualmente passa por dificuldades de caráter, principalmente financeiro. Naquela época, era incentivado pelas organizações governamentais, o trabalho voluntário, prática desenvolvida pelos movimentos de edu-

cação popular, fundando campanhas de educação principalmente para surdos e cegos. A educação desse alunado vai estar presente na primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, LDB n.4024/1961, com dois artigos (88, 89) determinando que o aluno com deficiência devesse enquadrar-se no sistema geral da educação, no que fosse possível. Na LDB n.5692/1971 a educação dos deficientes esteve sob as normas fixadas pelos Conselhos de Educação, reafirmando a necessidade de se conferir tratamento adequado às pessoas com deficiência.

A nova LDB n.9394/1996 reservou-lhe todo um capítulo (V), e usa a expressão “preferencialmente na rede regular de ensino” e ainda, a condicionante “no que for possível”, deixando implícita a existência de um sistema paralelo destinado exclusivamente aos alunos deficientes que não tenham “capacidade” acadêmica, física, comportamental, entre outras, para freqüentar escolas regulares. Assim, instituições de ensino e serviços especializados seriam indicadas sempre que não fosse possível a integração deste aluno na rede regular. Na verdade, no que diz respeito à política de educação especial do Estado, o que fica claro é a fragmentação e a inoperância de suas medidas e ações ao longo dos anos, o que demonstra o descaso e a discriminação com que era tratada a questão da educação de pessoas com deficiência. Hoje, diante de uma proposta educacional que se intitula inclusiva, nos deparamos com um desafio que ultrapassa a esfera educacional ou organizacional vivenciada na educação especial onde os deficientes ficavam à parte, para não dizer à margem da sociedade. Trata-se da mudança de valores já enraizados e incorporados no seio da sociedade, do desafio de inserir no contexto social e educacional diversidades antes excluídas. As ações, leis, regimentos, declarações, a legislação em geral que fundamenta a educação inclusiva em nosso país demonstra o interesse em se fazer acontecer de fato e de direito a inclusão, no entanto, os investimentos previstos para que tais ações sejam viabilizadas ainda são insignificantes diante da complexidade exigida para sua real efetivação. Aprovar leis e exigir seu cumprimento sem oferecer as condições financeiras e organizacionais necessárias à viabilização do que é proposto, consiste

num “ciclo vicioso” bastante conhecido que nos faz dar voltas e voltas: debates, discussões, congressos, estudos, reuniões... e chegar a lugar algum. Mas, deixemos esta questão para o próximo capítulo deste trabalho onde teremos a oportunidade de refletir sobre a educação inclusiva.

Em 1973, foi criado o primeiro órgão federal de política específica para este alunado: o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Em 1986, é criado um novo órgão, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Em 1988 a Constituição Brasileira elaborou artigos de proteção a essa população, e em 1999, junto aos Conselhos ligados ao Ministério da Justiça, é proposto à criação de um órgão específico, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), que tem como uma das funções, a de avaliar e aprovar o plano anual da CORDE.

No ano de 1981, foi instituído o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, apoiado pela ONU (Organização das Nações Unidas), onde na oportunidade foi defendida a “igualdade de oportunidade para todos”. Essa discussão foi bastante positiva para o Brasil, pois a partir de então, vários planos foram elaborados e metas foram traçadas: Plano de Ação da Comissão Internacional de Pessoas Deficientes (1981); Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1985). Centrada na garantia de direitos e conseqüentemente no exercício da cidadania e no rompimento do caráter benevolente e assistencialista que até então vivenciávamos, podemos concluir que esses planos provocaram rupturas e mudanças em favor da pessoa com deficiência e o processo de inclusão da mesma no meio social e educacional.

Em 1994, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) promove a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, da qual participaram noventa e dois países, entre os quais, o Brasil. Deste evento, redundou a elaboração da “Declaração de Salamanca”(1994) documento norteador do movimento pela inclusão e o conseqüente reconhecimento e aceitação dos “sujeitos especiais”, em escolas regulares; a recomendação de uma gestão eficiente, que aten-

da aos princípios de eficácia e de eficiência, à partir do respeito. A partir de então, segundo os gestores das políticas públicas, iniciava-se assim, um momento de transição e discussões, no qual se procurava romper com a tradição educacional seletiva e excludente, que reduzia a função da instituição escolar, à transmissão de conhecimentos aos alunos capazes de serem instruídos. Em outras palavras, considerava-se que a pessoa com diferenças e necessidades especiais não seria escolarizável, a elas deveria, apenas, ser oferecida algumas oportunidades no âmbito da denominada “escolarização especial” onde o professor, ou melhor, o sistema educacional determinava o que a PcD (Pessoa com Deficiência) deveria ou seria capaz de aprender. Na inclusão desejada, todos os alunos passam a ser educáveis, e a educação deixa de ter o caráter apenas instrutivo/cognitivo, entendendo-a como um processo contínuo, mas acima de tudo, único, particular e com um leque de particularidades. Esta vertente define bem a diferença entre integração e inclusão.

No paradigma da integração, buscava-se preparar, o sujeito especial para promover sua adaptação, ao meio no qual estava inserido. Dessa forma, a integração visava capacitar o “indivíduo especial” para fazer sua adaptação, ao seu meio social; nessa perspectiva, o aluno especial é que deveria adaptar-se à escola regular, tendo como pressuposto, o princípio da normalização, que objetiva possibilitar às pessoas com deficiências, condições e ambientes menos restritivos. Para que isso ocorra, são demandados serviços e estipulados os requisitos necessários para a escolarização de alunos com deficiências. Assim, segundo esse paradigma, o aluno especial é quem deve, reitera-se, adaptar-se a escola e à sociedade como um todo. Essa postura acaba impondo exigências para os alunos especiais e seus professores, o que dificulta, ou impede o ingresso dos mesmos, nas escolas regulares. Já o princípio da inclusão escolar desloca a responsabilidade do processo para a escola, pois res-

peita e defende o direito inalienável à escolarização de todos alunos, nos espaços educativos. Em síntese, esse paradigma preconiza a abertura da escola, com e a partir da diversidade. (MANTOAN, 1998).

O Decreto n. 3.298, de 1999, determina “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino” (art. 24, inciso I), também reforçada pela Resolução n.º 2, do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (2001). O inacreditável, é que o conceito que se tinha dessas pessoas ainda fundamentava-se no modelo médico da deficiência, segundo o qual o problema está na pessoa com deficiência e, por esta razão, ela precisa ser “corrigida” (melhorada, curada etc.) a fim de poder fazer parte da “sociedade normal”. Na ideologia liberal e capitalista, o outro é apreciado, “medido”, “avaliado”, a partir de sua capacidade de produzir e render frutos. A oportunidade é “oferecida a todos” e a lei é a garantia disso (ou deveria ser). No que diz respeito a educação do deficiente, do diferente, dos menos favorecidos como um todo, o pensamento é o mesmo: o problema, a não adaptação, o “insucesso” destes não me diz respeito, não é um problema meu (sistema educacional e político), apenas algumas pessoas continuam, enquanto outras param.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Especial (Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE, n. 2, 2001) representam um progresso na definição das Políticas para a Educação Inclusiva e nas propostas para a sua operacionalização, embora sua viabilidade esteja associada a liberação de recursos e financiamentos específicos que seriam usados na estruturação e atendimento às demandas relativas ao Atendimento Especializado e à formação inicial e continuada de professores, questões que serão abordadas no próximo capítulo deste trabalho.

Inegavelmente, a escola/educação, tem um papel de destaque na formação dos cidadãos. As pessoas ditas “normais”, tendem a creditar que as PcD não são capazes de aprender, ou que a aprendizagem no seu sentido mais amplo, é desnecessária. Há ain-

da quem acredite que o convívio social entre pessoas diferentes/deficientes, tem como único beneficiário a pessoa com deficiência, não conseguindo perceber as vantagens e o aprendizado que o convívio com o “diferente” proporciona. A escola, sendo uma instituição voltada para a informação e formação, consiste no meio coletivo mais eficaz e favorável à construção de um ambiente saudável, acolhedor, onde todos fazem parte do mesmo processo educacional a partir do respeito às individualidades e como um membro valorizado, pois a educação se processa através do contato e troca de experiências.

“O ser humano pode modificar-se por efeitos da educação e, ao mudar a sua estrutura de informação, formação e transformação do envolvimento, pode adquirir novas possibilidades e novas capacidades.”
(FONSECA, 1995)

Portanto, seja no aspecto educacional, político ou social, é preciso acreditar na possibilidade de todas as pessoas, sem distinção, viver em sociedade tendo seus direitos respeitados. As políticas públicas em favor da educação especial, quando fazemos uma comparação no que diz respeito ao tratamento, ao respeito, à atenção atribuída às questões relacionadas a educação dos mesmos, percebemos sua grande contribuição. O novo que nos chega se intitula Educação Inclusiva: respeito às diversidades, nova legislação, desafios, inclusão social e educacional, trabalho, acessibilidade... Educação que ultrapassa as fronteiras do que é normal ou convencional, que convida toda comunidade escolar (docentes, discentes, pais, equipe de apoio e diretiva...) a “ser” o movimento contínuo de construção da aprendizagem e de uma sociedade menos injusta. Utopia? Não. Essência humana.

“Há momentos na vida em que a questão de saber se podemos pensar de outro modo que não pensamos e perceber de outro modo o que não vemos é indispensável para continuar a olhar e refletir.”(FOUCAULT,1996)

Acreditamos que reflexão, desejo e ação em conjunto, associados a políticas públicas coerentes e investimentos adequados, consistem no primeiro e importante passo na viabilização da tão emergente inclusão.

Educação inclusiva: o novo paradigma da educação brasileira

Durante muito tempo, a prática educacional da pessoa com deficiência, exigia ou requeria um sistema educativo paralelo e na maioria das vezes marginalizado. A educação integradora ou integrada exigia a adaptação do aluno com deficiência ao sistema escolar e quando o mesmo não atendia as expectativas, não conseguia se adaptar ou acompanhar o ritmo e os objetivos impostos era excluído do meio educacional e, conseqüentemente, da sociedade. A educação contemporânea determina a inserção ou inclusão dos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular e em salas regulares (não classe especial em escolas regulares). Trata-se da mudança de paradigmas, de mudança de olhares, de renovação, da reestruturação do sistema educacional num processo que deverá contribuir para a formação de um novo tipo de sociedade através da renovação na mentalidade humana, sendo este um fator determinante na viabilização deste novo educar.

Muitas questões permeiam o movimento de inclusão das PcD. Trata-se de um movimento que exige a mobilização de vários seguimentos da sociedade contemporânea. As rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem com bastante força na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista efetivamente democrática. Não é tarefa simples, transformar as escolas, com suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas, em escolas que eduquem as crianças e os jovens, proporcionando-lhes um desenvolvimento cultural, científico, tecnológico e emocional que lhes assegure condições de enfrentar as exigências do mundo contemporâneo com humanidade. Sabemos que a construção de uma escola desse nível, formada por pessoas que não exclua e negue ao

outro e nem a si mesmo, a oportunidade de aprender na diversidade, exige o esforço de toda comunidade escolar – professores, funcionários, diretores e pais de alunos –, dos sindicatos, dos governantes e de outros grupos sociais organizados.

Sabemos que esse desafio precisa ser prioritariamente enfrentado no campo das políticas públicas. Todavia, não é menos certo que os professores são profissionais essenciais na construção dessa nova escola. Entendemos que a democratização do ensino passa pela formação e valorização desses profissionais e pelas condições de trabalho oferecidas aos mesmos. Compreendemos as políticas públicas como uma gama de ações que quando interligadas, viabilizam a inclusão, na sua amplitude. Ações fragmentadas, políticas eleitoreiras, descontinuidade de projetos, corte e/ou redução de investimentos, consiste em ações que fragilizam o sistema educacional democrático e conseqüentemente o processo de inclusão e a construção de uma sociedade em favor dela.

“A inclusão social é um dos princípios que, atualmente, norteiam as políticas públicas educacionais pautadas no reconhecimento dos direitos e deveres civis, sociais e políticos que todas as pessoas merecem exercer, independente de suas diferenças, necessidades e de seus potenciais”.
(TRAVASSOS, 2003).

Como já dito anteriormente neste trabalho, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, em Salamanca (Espanha), em junho de 1994, tivera como objetivo específico a discussão, a atenção educacional aos alunos com deficiência, sendo este o marco inicial e um importante documento norteador na luta pela inclusão. Os noventa e dois países signatários acordaram sobre direitos essenciais para o desenvolvimento da criança, seja ela deficiente ou não: direito à educação, direito a individualidade, ou seja, a ser única, com necessidades, características e interesses próprios, e de ter assegurado seu direito a viver em sociedade a começar pela escola regular. A Declaração exige dos governos que

viabilizem ações capazes de promover a educação, vista como “um direito humano e um fator fundamental para reduzir a pobreza e o trabalho infantil e promover a democracia, a paz, a tolerância e o desenvolvimento” (Declaração de Salamanca, 1994).

A partir de então, tem-se início um período contínuo, de mudanças de uma prática educacional secular excludente, que determina e rotula quem é ou não capaz de “aprender”, reduzindo a educação/escola às questões meramente cognitivas, conceituais e de caráter preparativo para o mercado de trabalho, para uma visão “holística” de educação: a de que sendo um processo constante de preparação para a vida, ela exige por conseqüência, uma infinidade de conhecimentos, vivências e experiências que ultrapassam o livro didático e as “quatro paredes protetoras” de uma sala de aula, constituindo-se a escola no ambiente favorecedor dessa aprendizagem.

No Brasil, tem-se elaborado dispositivos legais que, tanto explicitam a opção política pela construção de uma sociedade democrática, como orientam as políticas públicas e sua prática social. Citemos algumas:

- Lei nº. 7.853/1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, assegurando à PcD, o acesso ao trabalho através do preenchimento, por parte das empresas de 2 a 5% de suas vagas de emprego por pessoas com deficiência; o direito a inscrever-se em concursos públicos, em condições de igualdade e o acesso aos locais de práticas desportivas e espaços públicos para o lazer;

- Lei nº. 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação estabelecendo objetivos e metas para a educação de pessoas com deficiência como a disponibilização de recursos didáticos especializados de apoio a aprendizagem nas áreas visual e auditiva, a formação inicial e continuada de professores, a infraestrutura das escolas para o atendimento dos alunos com deficiência, entre outras;

- Resolução CNE/CEB nº. 02/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, na qual manifesta o compromisso do país com “o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos”, sendo considerada como um avanço na perspec-

tiva da universalização do ensino, quando ratifica a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos, deficientes ou não, determinando que os sistemas de ensino organizem-se, assegurando a todos uma educação de qualidade;

- Lei nº. 4857/2002, que reconhece a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), como a língua oficial dos surdos brasileiros, marcando o início de uma nova e promissora era no que diz respeito à pessoa surda, sua capacidade, identidade e formação;

- Decreto nº 5.296/04 – que regulamenta a lei 10.098/00 estabeleceu condições em favor de uma política nacional de acessibilidade, favorecendo práticas que induzem a mudança de postura por parte da sociedade;

- Decreto 5.626/05 – inclui LIBRAS como disciplina curricular na formação do professor, tradutor/intérprete, a certificação da proficiência em LIBRAS, o ensino da Língua Portuguesa como segunda Língua para os alunos surdos e a inclusão destes com a organização da educação bilíngüe nos sistemas de ensino.

A nova Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2007), objetiva assegurar a inclusão escolar das pessoas com deficiência promovendo o acesso a aprendizagem no ensino comum. No turno contrário, é oferecido a este aluno, o Atendimento Educacional Especializado, em salas que devem estar preparadas física e estruturalmente, com recursos didáticos e profissionais capacitados, para receber alunos com dificuldade de aprendizagem, alunos cegos, surdos, deficientes físicos e intelectuais, superdotados entre outros, que necessitem desse serviço. Este serviço deve ser um meio, um mecanismo na promoção da aprendizagem e da permanência, de fato, do aluno com deficiência na escola regular. Além do Atendimento Educacional Especializado, fica assegurada nesse documento, a acessibilidade universal e a formação continuada para professores e profissionais da educação.

Em conformidade com os instrumentos legais anteriormente mencionados, elaboraram-se no Brasil, documentos norteadores para uma prática educacional menos segregadora e mais eficaz objetivando a inclusão educacional e social de crianças, jovens e adultos com deficiência:

- Saberes e Práticas da Inclusão – Publicado em 2003, um documento que abrange desde as creches até o ensino fundamental. Apontam para a necessidade de se apoiar as creches e as escolas de educação infantil e ensino fundamental, a fim de garantir, a essa clientela, condições de acessibilidade física recursos, materiais e técnicos apropriados para suas necessidades. O documento se refere à necessidade de “disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial [...] para dar suporte e apoio ao docente [...], assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada...” Reconhece que o acesso à escola extrapola o ato da matrícula, entre outras;

- Educação Profissional – Indicações para a ação: interface educação profissional/educação especial – Visa remover barreiras atitudinais, arquitetônicas e educacionais para a aprendizagem e destaca a importância da articulação e parceria entre as instituições de ensino, trabalho e setores empresariais para o desenvolvimento do Programa de Educação Profissional;

- Direito à Educação – Subsídios para a Gestão do Sistema Educacional Inclusivo, que apresenta um conjunto de textos que tratam da política educacional no âmbito da Educação Especial, que devem embasar a construção de sistemas educacionais inclusivos. Este documento é constituído de duas partes: **Orientações Gerais** (política educacional no âmbito da Educação Inclusiva, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, entre outros), e **Marcos Legais**, ou seja, Ordenamentos Jurídicos incluindo leis que regem a educação nacional e os direitos das pessoas com deficiência. Assim, entre outros encontramos: a Constituição da República Federativa do Brasil/1988, a Lei nº. 10845/2004, que institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas portadoras de deficiência, o Decreto nº. 3596/2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (Convenção da Guatemala), as Portarias – MEC 3.284/2003, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamentos de instituições, a Resolução 01/04 –

Conselho Nacional de Educação que estabelece Diretrizes Nacionais para a realização de Estágios de alunos do Ensino Profissionalizante e Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

O fato é que, principalmente a partir de 2003, percebemos um movimento mais consistente e organizado em favor da inclusão. O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, por meio da Secretaria de Educação Especial, assume mais uma vez o compromisso de apoiar estados e municípios na tarefa de ajudar as escolas brasileiras a se tornarem inclusivas, democráticas e de qualidade. Os Referenciais que acompanham o programa constituem um importante subsídio que nos seus volumes, apresentam a gestão educacional sob diferentes enfoques: o papel do município, o papel da escola e da família, numa concepção da educação da PcD tendo como pressuposto os direitos humanos.

Assim percebemos que a educação da pessoa com deficiência no Brasil avança no sentido de reconhecer e conceber a educação como direito de todos e de recomendar a integração da educação especial, ao Sistema Nacional de Educação. Já é “um bom começo”, mas sabemos que além da legislação, dos documentos, pareceres, cursos e prazos dados para que a escola seja ela pública ou não, faça as adaptações físicas e estruturais necessárias a um fazer pedagógico que contemple a todos, envolve acima de tudo consciência política, social e moral, questões complexas que dizem respeito ao SER humano que nem sempre É humano, sendo esta uma questão que nos preocupa quando observamos os valores políticos, sociais e morais que principalmente a família cultiva e dá como exemplo aos “futuros cidadãos”, que devem ou deveriam ser os construtores de mundo melhor, mais justo, tendo como princípio a certeza de que:

“Temos o direito de ser igual, sempre que a diferença nos inferioriza. Temos o direito de ser diferente, sempre, que a igualdade nos descaracteriza”. (BOAVENTURA, 1996).

Considerações finais

De início, acreditamos ser relevante concordar com o autor, quando este expõe seu pensamento revela que nenhuma política é neutra, pois estão inseridas num campo de representações codificadas e decodificadas, engendradas, em determinado contexto histórico e espaço geográfico, de uma forma complexa e multifacetada, por meio de conflitos, lutas e correlações de força. (BALL, 1997)

Sabemos que não há nenhuma receita milagrosa que venha amenizar os desafios e obstáculos enfrentados pelo professor e/ou profissional da educação no seu dia-a-dia. Na prática, a educação inclusiva consiste num desafio que ultrapassa as barreiras da sala de aula. Uma educação “mais humanizada”, num sistema de educação que prima pelo conteúdo e incentiva a concorrência e a individualidade em nome de um “futuro promissor” num mundo cada vez mais capitalista e materialista, faz da inclusão das pessoas com deficiência com seus ritmos, objetivos e necessidades, na maioria das vezes fora dos “padrões normais”, no maior desafio da contemporaneidade. Mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura com a estruturação de disciplinas voltadas à fundamentação teórica, ao conhecimento acerca das deficiências e as práticas pedagógicas que envolvem essa clientela, além da garantia de formação continuada, de uma política de valorização do profissional da educação, de estrutura física e humana capazes de auxiliar o trabalho do professor, consiste em requisitos básicos e fundamentais à viabilização, de fato, da inclusão.

Gradativamente, avança-se para uma nova concepção de escola, alicerçada no princípio do direito à educação, onde esta deva ser o ambiente, o local privilegiado da inclusão social, superando, a tão antiga, e ao mesmo tempo, tão atual acepção restrita, limitada que reduz sua missão, ao instruir e principalmente a aquisição do conhecimento científico sistematizado. Nessa perspectiva, todos os alunos passam a ser educáveis, escolarizáveis, pois todos eles têm direito legítimo à educação.

Por outro lado, percebemos com preocupação, a carência de políticas públicas coerentes e viáveis que contemplem as PcDs que já não mais se encon-

tram em idade escolar (Educação Infantil, Ensino Fundamental) e que não possuam autonomia suficiente para estudar à noite em programas de ensino como o EJA (Educação de Jovens e Adultos). Por não acreditar que exista uma idade que determine o fim da busca pelo conhecimento e da aprendizagem, questionamos o sistema de oficinas proposto pelos órgãos competentes da educação brasileira, em alguns lugares já implantados, onde o adulto deficiente apenas “faz” as atividades propostas nas oficinas, seja ela de artes, música, dança, capoeira, entre outras, sem que dela se explore todo conhecimento existente. Ao nosso entender, esta proposta está limitada a apenas “preencher o tempo” daqueles que deveriam ser educandos. Como podemos entender e aceitar, diante da “ousadia”, do desafio da educação inclusiva, uma proposta inserida no contexto escolar, que não universalize, interligue o conhecimento utilizando todos os possíveis e diversos assuntos que podem ser trabalhados a partir de uma oficina/aula de biscuit, por exemplo. É inaceitável o não aproveitamento deste momento para trabalhar o nome (escrita) dos materiais que foram trabalhados, para fazer relações temporais, contar, identificar cores, seqüenciar letras que formem o nome do produto produzido..., construir o conhecimento. O caráter escolar deve continuar e contemplar também essas pessoas é bom que elas se vejam numa escola e não numa oficina, ainda mais quando esta objetivar a formação profissional, visto que, o mundo globalizado, exige muito de um profissional.

Dessa forma, deve-se ressaltar que promover a inclusão, não significa, apenas, permitir que o aluno especial adentre em uma escola regular, mas, principalmente, garantir que lhe sejam dadas condições de aprendizagem, desenvolvimento social, cognitivo e afetivo, por ele ser sujeito de direitos e cidadão (CURY, 1999). É imprescindível que, cada pessoa com deficiência, não importando idade, tipo de deficiência, classe social, com todas as suas peculiaridades, receba atenção e acompanhamento necessários ao pleno desenvolvimento de suas habilidades e capacidades. É assim que entendemos educação inclusiva, uma proposta desafiadora que não só pregue a igualdade de condições, mas a promova em suas ações e

relações, a partir de uma escola que contemple a diversidade e a diferença.

REFERÊNCIAS:

BALL, STEPHEN. *Education Reform*. Londres: Open University Press, 1997.

BARCELOS, MILTON *Evolução constitucional do Brasil: ensaio de história constitucional do Brasil*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional. 483p. 1933.

BAUTISTA, RAFAEL, *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro, Lisboa, 1997.

CURY, C. R. J. Direito à diferença: um reconhecimento legal. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 15, 1999.

FERREIRA, MARIA E. C. & GUIMARÃES, *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FONSECA, VITOR. *Educação especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Feuerstein*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FOUCAULT, MICHEL. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1996.

JANNUZZI, GILBERTA DE MARTINO. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP; Autores Associados, 2004. – (Coleção educação contemporânea)

MANTOAN, MARIA T. E. Ensino inclusivo/ Educação de qualidade para todos. *Revista Integração*, Brasília, n. 20, 1998.

SOUZA, B. S. *Pela mão de Alice*. São Paulo: Cortez, 1996.

JANNUZZI, GILBERTA DE MARTINO. *Políticas Públicas de Inclusão Escolar de Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais – Reflexões*. Disponível na internet via WWW. Arquivo capturado em ...

OLIVEIRA, CRISTINA BORGES DE & PINTO, *Um olhar para as políticas educacionais inclusivas e educação infantil no Brasil*. Disponível na Internet via [HTTP://www.efdeportes.com/Revista Digital](http://www.efdeportes.com/Revista_Digital) - Buenos Aires – Año 10 – nº 70 – Marzo de 2004. Arquivo capturado em maio de 2009.

Legislação Federal Básica na Área da pessoa com Deficiência. Secretaria Especial dos Direitos Humanos/CORDE. Brasília – DF, 2007.

Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial. Brasília, setembro de 2007.

Declaração de Salamanca / 1994

SEESP/MEC. *Programa de Educação Inclusiva: Fundamentação Filosófica*. Brasília, 2004.

Sobre a autora:

Jucélia Brasil Gomes de Oliveira: Pedagoga com especialização em Educação Inclusiva. Funcionária Pública da Rede Estadual de Ensino. Professora da sala de Atendimento Educacional Especializado, coordenadora da Renovar Apoio Pedagógico em Educação e auxiliar de coordenação do PRÉ SEED (Pólo Dom Luciano). Membro do Grupo de Pesquisa em Inclusão Educacional da Pessoa com Deficiência (UFS), onde desenvolve estudos/pesquisas relacionadas a educação da pessoa com deficiência, principalmente da pessoa surda. E-mail: jucelia-brasil@hotmail.com



O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL NA CIDADE DE ARACAJU NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Antônio Carlos Nogueira Santos
Verônica dos Reis Mariano Souza

Resumo

Esta pesquisa tem por objetivo identificar o trabalho da educação física nas escolas municipais de ensino fundamental de Aracaju, a partir da nova política educacional a respeito da proposta de inclusão e consequentemente do atendimento educacional especializado, para a partir de então confirmar a efetividade da transição dos Paradigmas da Educação Especial. Para tanto se realizou primeiramente uma investigação bibliográfica a respeito da implantação do Atendimento Educacional Especializado no Brasil desde o século XIX e acompanhou-se sua evolução ao longo da história, chegando às informações de como se demonstra esse tipo de atendimento nas escolas, nas aulas de educação física na cidade de Aracaju, nos dias atuais, para enfim confrontarmos com a realidade, através de uma investigação etnográfica intensiva em duas escolas de ensino fundamental na cidade de Aracaju. Conclui-se que as escolas do município de Aracaju não são inclusivas no que tange à área de educação física, e que não há motivação dos docentes e consequentemente da escola para desenvolver um trabalho de inclusão.

Palavras-chave: Escola inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Educação Física Escolar, Paradigmas Educacionais.

THE PARADIGM OF SPECIAL EDUCATION IN MUNICIPAL SCHOOLS OF BASIC EDUCATION IN THE CITY ARACAJU IN THE AREA OF PHYSICAL EDUCATION

Abstract

This research has for objective to identify the work of the physical education in the municipal schools of fundamental teaching of Aracaju, starting from the new education politics regarding the inclusion proposal and consequently of the specialized education service, for since then confirm an effectiveness of the Transition Paradigm of Special Education, for so much we will accomplish a bibliographical investigation firstly regarding the implantation of the Specialized Education Service in Brazil since the century XIX, and we will accompany his evolution along the history, arriving the information of as that service is demonstrated at the schools, in the classes of Physical education in the city of Aracaju, in the current days, for then we confront with the reality, through an investigation intensive etnográfica in two schools of fundamental teaching in the city of Aracaju. It was concluded that schools in the city of Aracaju are not inclusive with respect to the area of physical education, and that there is no motivation for teachers and hence the school to develop an inclusive working.

Key-words: Inclusive school; Specialized Education Service; school physical education; Paradigm Education.

O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL NA CIDADE DE ARACAJU NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

INTRODUÇÃO

A Política Educacional no Brasil, a respeito do Atendimento Educacional Especializado-A.E.E., vem sendo instituída desde o século XIX, quando o então imperador D. Pedro II criou o Instituto Nacional dos Meninos Cegos, e logo após o Instituto Imperial dos Meninos surdos, mas foi na década de 50 do século XX, a partir do surgimento das instituições especializadas, a exemplo da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE, que esta política vem se firmando e ganhando espaço nas então chamadas “escolas especiais”. Podemos afirmar que as políticas educacionais nesse momento estavam se firmando perante a questão do que podemos afirmar como “educação especial” no sentido de pedagogia institucionalista, com uma visão orgânica desta educação especial, estabelecendo um paradigma¹ dominante dessa modalidade de ensino, o que podemos caracterizar como a ordem educacional hegemônica da educação especial.

As práticas educacionais e sua legitimação estão ancoradas no paradigma da ciência moderna, o que significa trazer para a educação um determinismo, tanto no nível da produção dos conhecimentos quanto nos diferentes aspectos das relações institucionais (BARROS, 2000, P.34).

A partir daí, essa ordem educacional evolui e conseqüentemente vai se afirmando nesse paralelo educacional, até então entrar em crise determinada pelas próprias necessidades culturais que a sociedade estabelece a partir da lei dos direitos humanos, ganhando força na constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/1996), o que podemos determinar o ponto culminante dessa crise, que estabelece a transição dos paradigmas da educação especial.

E já na primeira década deste século XXI, a política educacional rompe com a concepção orgânica da educação especial, utilizando-se do instrumento do A.E.E. para pensar nessa educação com bases eminentemente educacionais, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino, visto que, se a escola consegue organizar-se para atender a toda e qualquer pessoa, ela devidamente estará mais preparada e conseguirá atender às demandas da sociedade e implantar um impacto no sentido da cidadania, da diversidade e do aprendizado.

Ao mesmo tempo, as camadas populares passaram a reivindicar melhores condições de vida, entre elas o acesso à escola, o que obrigou o governo a ampliar sua rede de ensino, além da exigência de maior qualificação de setores da classe trabalhadora, em razão do desenvolvimento industrial (BUENO, 1993, p. 37).

Este estudo tem como objetivo geral identificar como as escolas municipais de ensino fundamental de Aracaju encaram a transição dos paradigmas da educação especial, com base na nova política educacional acerca da proposta de inclusão a partir da área da educação física.

Para tanto, neste estudo pretendemos:

- Levantar a história das políticas públicas a respeito da proposta de inclusão, e do A. E. E. na rede básica de ensino no Brasil e em Sergipe;
- Conhecer o que as políticas públicas investem na proposta de inclusão, e no A. E. E. na rede regular de ensino e qual a intenção deste investimento;
- Investigar o trabalho, da educação física escolar nas unidades de ensino fundamental do município de Aracaju, a partir da proposta de inclusão e do A. E. E. instituída de acordo das políticas públicas, para poder entender como está se estabelecendo a transição dos paradigmas da educação especial.

Este trabalho fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e etnográfica. Na intenção de se realizar este estudo foi estabelecido o questionamento sobre como as escolas municipais de ensino fundamental na cidade de Aracaju entendem a transição dos

paradigmas da educação especial, baseados no trabalho realizado pela área da educação física, a partir do processo de inclusão, estabelecido pelas políticas públicas atuais, na proposta do A. E. E.?

A investigação ocorreu em duas escolas de ensino público da rede municipal, na cidade de Aracaju, que trabalham com a proposta atual das políticas educacionais, estabelecendo o A. E. E. com sala de recurso funcional em plena atividade. E para alcançar tal resultado, constitui-se um registro sistemático dos modos de trabalhos dos professores de educação física nestas escolas, com a educação especial e com o A. E. E. O intento inicial foi criar-se um diário em que se anotarão todos os trabalhos efetuados, criando-se fichas descritivas da comunidade observada, trabalhando através do método da etnografia intensiva. E após realizar todos os registros necessários, faz-se a interpretação das atitudes dos professores, busca-se abordar as atividades práticas, as circunstâncias práticas e o raciocínio sociológico prático desenvolvido pelos atores (professores e alunos) no curso de suas atividades cotidianas, sejam estas ordinárias ou extraordinárias, partindo de um raciocínio profissional ou não, na intenção de que se possa esclarecer todo o funcionamento educacional da escola fundamentado na visão da proposta atual das políticas educacionais.

Para bem caracterizar-se esta pesquisa no campo da observação etnográfica estabeleceram-se conceitos como a prática e a realização. “Considerando que a realidade social é construída na prática do dia-a-dia pelos atores sociais em interação; não é um dado pré-existente” (VOTRE & FIGUEIREDO, 2003, p. 4).

O mundo social é constituído de ações interacionais entre os agentes, que são desenvolvidas pelo uso da linguagem, estabelecendo outra característica da observação etnográfica. As intenções, ações, pedidos, ordenamentos, ensinamentos, aprendizados, trocas de auxílio, etc. são comunicados através da linguagem estabelecida entre os atores, uma linguagem que não é ordenada e radicalmente fixa, mas que é flexível e adaptável, conforme o grupo de agentes que a desenvolve. Para os etnometodólogos, compreender o mundo social, antes de tudo, é compreender a linguagem de que este mundo se utiliza para se fazer compreensível e transmissível. As ações sociais somente

adquirem sentido neste contexto, ou seja, somente têm significação, quando são compreendidas pelos atores que interagem no mundo social.

Portanto, para se capturar o mundo social nas análises sociológicas, é necessário estar atento e levar em conta as redes de significações que são estabelecidas pelo uso da linguagem.

A linguagem que interessa aos etnometodólogos não é a linguagem culta, dos lingüistas eruditos ou aquela dos discursos estruturados, mas aquela do dia-a-dia, utilizada pelo cidadão comum, nas suas ações práticas do cotidiano. Os etnometodólogos utilizam em suas pesquisas, em suas descrições e interpretação da realidade social, os mesmos recursos lingüísticos que o homem ordinário, a linguagem comum (COULON, 1995, p. 32).

Os atores sociais, ao desenvolverem e praticarem suas atividades cotidianas, descrevem o quadro em que estão inseridos a partir de uma operação mental onde correlacionam o cabedal de experiências adquiridas, os conhecimentos, a capacidade criativa e adaptativa e as trocas de intenções do processo interacional. Segundo Coulon (1995), a reflexividade designa as práticas que ao mesmo tempo descrevem e constituem o quadro social. Descrever uma situação é constituí-la. A reflexividade designa a equivalência entre descrever e produzir uma interação, entre a compreensão e a expressão dessa compreensão (COULON, 1995, p. 42); ou seja, na medida em que desenvolvemos nossas ações práticas, estamos envolvendo uma série de atividades racionais motivadas tanto pelos reflexos dos sinais que recebemos do exterior como daqueles produzidos em nosso próprio interior. Esta reflexividade de sinais produzida pelos atores é que dá origem às ações sociais; e é este o produto social que deve ser analisado pelos sociólogos.

Procurou-se também analisar as reflexões que os atores fazem de seus processos reflexivos. “A relatibilidade é a propriedade que permite que os atores tornem o mundo visível a partir de suas ações, tornando as ações compreensíveis e transmissíveis” (COULON, 1995, p. 46).

Dessa feita, confrontou-se essas interpretações com a bibliografia estudada para se chegar a uma conclusão.

A questão epistemológica da etnografia apresenta-a como possibilidade de elaboração de um conhecimento que possa captar o modo de pensar, agir e organizar o mundo dos sujeitos investigados e, mais do que isso, exige que o pesquisador veja o mundo do ponto de vista deles. Trata-se de trabalho extremamente difícil, pois requer deixar de lado os preconceitos e pôr-se no lugar daqueles que se está procurando conhecer. A questão central, segundo Geertz (1978; 1989), relaciona-se com os papéis desempenhados na relação investigativa. No fundo, o trabalho da etnografia constitui um registro sistemático de informações e ações dos sujeitos pesquisados que implica, imediatamente após, a interpretação do modo pelo qual eles agem (GHEDIN, 2008, p. 179).

REFERENCIAL TEÓRICO

Apresentadas como marcos históricos da educação especial, foi a criação de Institutos para cegos e para surdos, ainda na época do Brasil República.

(...) podemos localizar a participação de pessoas com deficiência na educação brasileira na época do Império, mas em instituições especializadas, no Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854, e no Instituto dos Surdos e Mudos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES), em 1856 (...). Ainda no final do século, temos a participação de crianças com retardo mental em instituição pública especializada em Salvador, criada em 1814. (KASSAR, 2000, p.4)

O que podemos considerar como o modelo hegemônico do pensamento a respeito do atendi-

to especializado para as pessoas em situação de deficiência, a partir do século XIX e início do século XX, eram instituições que realizavam esses atendimentos, com base nos preceitos médicos, com uma base totalmente orgânica.

I. IDENTIFICANDO O PARADIGMA DOMINANTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Este estudo buscou fundamentação na história, sobre a evolução do que hoje entendemos como atendimento especializado para pessoas em situação de deficiência, e quando nos reportamos ao século XVIII, podemos entender que o deficiente era visto com muito preconceito.

[...] sobre o atendimento educacional dos portadores de deficiência, pode-se constatar que, até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas (MAZZOTTA, 1996, P. 16).

No século XIX, a educação especial começou a tomar outros rumos, pois nesse século identificamos determinadas pessoas mais sensibilizadas com a figura do deficiente na sociedade, sejam elas profissionais específicos, pessoas comuns ou os próprios deficientes, que então iriam discutir sobre as necessidades das pessoas com deficiência. Alguns documentos demonstram que os deficientes estavam na escola, mas totalmente isolados.

(...) os alunos com desenvolvimento atípico eram segregados em diferentes salas de aulas para que não ocorressem interferências no ritmo de aprendizado dos demais alunos. Durante esse período histórico, educava-se em nome da “ordem e do progresso”, na tentativa de evitar que deficientes não educados se tornassem criminosos ou perturbadores da ordem social (ZANFELICI, 2008 p.254).

Foi na Europa que ocorreram as primeiras discussões sobre essas necessidades. Tais discussões posteriormente se propagaram para os Estados Unidos e Canadá, e no Brasil, somente no final da década de 1950, a educação especial passa a fazer parte da política educacional inspirada nas iniciativas norte-americanas e canadenses, refletida por uma preocupação higienista. “No Brasil, até a década de 1950, praticamente não se falava em educação especial, mas sim na educação de deficientes” (BUENO, 1993, p. 37).

A medicina teve grande influência sobre a educação especial, com ênfase na busca da cura, já que a deficiência mental, por exemplo, era considerada uma doença (oligofrenia).

Dessa forma, o Estado passou a oferecer, de maneira essencial, serviços especiais, não disponíveis no programa educacional comum, para indivíduos com deficiência. A educação especial passou a existir porque se acreditou haver pessoas com diferenças excessivas para o educador lidar sem atendimento diferenciado. E assim, segundo Mazzotta (1996), foram surgindo as instituições especializadas, desde o século XIX, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamin Constant-IBC, especializado em deficientes visuais e o Instituto Nacional da Educação dos Surdos-INES, (1857)²; especializado em deficiência auditiva. No século XX, precisamente em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, especializado na deficiência intelectual. Em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, também especializada na deficiência intelectual, dando sequência ao surgimento de outras instituições Brasil afora.

Outro ponto a se destacar, no tocante ao A. E. segundo Mazzotta (1996), é que diversas expressões foram utilizadas para fazer referência a esse tipo de atendimento, são elas: pedagogia dos anormais, pedagogia teratológica, pedagogia curativa ou terapêutica, pedagogia da assistência social, pedagogia emendativa;

Como visto anteriormente, somente no final dos anos 50 e início dos anos 60 do século XX é que ocorreu a preocupação dos dirigentes políticos e gestores públicos com a educação especial no Brasil, que era vista como algo indesejável.

A despeito de figurar na Política Educacional brasileira desde o final da década de cinquenta deste século até os dias atuais, a educação especial tem sido, com grande freqüência, interpretada como um apêndice indesejável. Numerosos são os educadores e legisladores que a vêem como meritória obra de alguns “abnegados” que se dispõem a tratar de crianças e jovens deficientes físicos ou mentais (MAZZOTTA, 1996, p. 11).

Em outras palavras: as pessoas envolvidas com o setor educacional nessa época entendiam, diante da dificuldade e do trabalho que representavam, ser impossível trabalhar a educação para as pessoas em situação de deficiência, principalmente se se tratasse de um deficiente intelectual. “Como educar uma pessoa que não tem limites e não pode entender o que deve ser aprendido?”. E a desculpa era a falta de condições e de preparo dos profissionais da escola. Mas a lei nº 4.024/61 fundamentava o atendimento educacional a essas pessoas, falando sobre o direito dos excepcionais à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Percebemos muitas dificuldades também por parte dos educadores, que se questionavam constantemente a respeito de alunos surdos: se eles forem “surdos”: “Pois então como vamos nos comunicar com uma pessoa que não consegue nos escutar?”; “como poderei fazer com que ela entenda o conteúdo a ser ministrado?”. E em relação aos “cegos”: “Como eles poderão estudar se não conseguem nem aprender a ler?”. Para completar esse quadro, os problemas de acessibilidade que cercavam a vida educacional do deficiente físico, dando-se início, desta forma ao paradoxo inclusão/exclusão, que esse segmento da educação de cunho orgânico estabelecia nas instituições que tratavam do atendimento especializado, na intenção de constituir a pessoa em situação de deficiência na sociedade.

Dessa forma, a justificativa seria sempre a falta de condição da escola, e conseqüentemente as pessoas em situação de deficiência, não conseguiam se matricular nas classes regulares de ensino, o que fazia com que elas se matriculassem nas escolas especiais.

Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também a alunos com outras deficiências (MAZZOTTA, 1996, p. 31).

Confirmando a hegemonia do atendimento especializado, este era realizado nas instituições especializadas, que eram segregativas, seguindo os princípios básicos da normalização³, integração⁴ e individualização⁵, na perspectiva de integrar os deficientes na sociedade, visto que a escola normal não teria capacidade de expandir a essas pessoas oportunidades educacionais. Portanto, segundo Bueno (1993), a educação especial era uma modalidade de ensino voltada às crianças em situação de deficiência, única e exclusivamente, configurando-se assim a educação especial.

Ou seja, as leis determinavam que todos teriam direito à educação, princípio este calcado na Declaração dos Direitos Humanos (1948). Todavia diante deste direito, devido à falta de condição e preparação dos meios de ensino, as pessoas deveriam ser incluídas na rede escolar, mais preferencialmente na rede escolar especializada; E assim era feito.

Podemos, pois, determinar a dominância desse paradigma, entendendo como sendo hegemônico o pensamento através do qual o modelo de racionalidade prescindia que a pessoa em situação de deficiência deveria ser matriculada nas instituições onde se estabelecia um atendimento especializado, voltado para as questões orgânicas, e onde se tratariam as pessoas com deficiência num ambiente segregado, totalmente despreparado para as situações de um mundo real.

Eu me formei... Totalmente despreparado para o mundo real. Então, ficava em casa o dia todo, trancado, achando que conseguir um emprego era algo completamente fora de questão... Acredite, um ambiente segregado não prepara para uma vida integrada... (STAINBACK E STAINBACK 1999, p.24)

II- A CRISE DO PARADIGMA DOMINANTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os locais segregados não preparam o cidadão para a sua vida independente e nem o preparam para a realidade proposta pela sociedade. E na escola, todo cidadão busca a sua formação plena, para poder contribuir de uma forma positiva com o seu ambiente de convívio. Com este pensamento, identificamos a crise do paradigma dominante da educação especial, pois assim também deveria acontecer com a pessoa em situação de deficiência, a qual deveria ser matriculada no ambiente da escola regular.

[...] os locais segregados são prejudiciais porque alienam os alunos. Os alunos com deficiência recebem, afinal, pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes. Em contraste, o ensino inclusivo proporciona às pessoas com deficiência a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade [...] (STAINBACK & STAINBACK, 1999, P. 25).

Uma das várias afirmações era a de que a pessoa em situação de deficiência fizesse parte do sistema educacional, em que a escola deveria se preparar para atender a qualquer pessoa, independentemente de sua condição física, intelectual, social, emocional, etc., diferente do contrário, que era a pessoa adequar-se ao sistema de ensino.

[...] todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Deveriam incluir todas as crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas

ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A Constituição Federal de 1988 traz como um de seus objetivos principais: “promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, e garante como dever do Estado a oferta do Atendimento Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). A partir de então, entendemos que o processo de inclusão passa a criar corpo através das diversas ações relacionadas a seguir.

O Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, Lei nº 8.069/90, em seu artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou os responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino.

Em 1994, com base na Declaração de Salamanca, é publicada a Política Nacional de Educação Especial orientando o processo de “Integração Institucional”.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, em seu art. 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências.

Em 1999, o Decreto nº 3298, que regulamenta a Lei nº 7853/89, ao dispor sobre a política nacional para integração da pessoa com deficiência, define educação especial como uma modalidade transversal. Com esse decreto a educação especial deixa de caminhar paralelamente ao ensino regular.

Em 2001, acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

Ainda em 2001, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

Pode-se afirmar então, que, conforme as dessas determinações da política educacional, o Paradigma Dominante da Educação Especial entra em crise para estabelecer a transição para o Paradigma Educacional Emergente, que se figura conforme determinadas ações das políticas educacionais.

III - ESTABELECENDO O PARADIGMA EMERGENTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

E a partir de então se destacam várias ações que irão ser determinantes para a implantação do A. E. E. na nova perspectiva da educação especial, com o intuito de sairmos da ética da individualidade para adentrarmos a ética da diversidade, como as relacionadas em seguida.

Também em 2001 foi promulgada no Brasil a Convenção de Guatemala (1999), pelo Decreto nº 3956/2001.

A resolução CNE/CP nº 1/2002 estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica.

A portaria nº 2678/01 - MEC aprovou diretrizes e normas para o uso o ensino e difusão do Sistema Braille.

A Lei nº 10.436/02 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Em 2003, foi implementado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC o Programa Educação

Inclusiva: direito à diversidade, e a partir de então se iniciam nos municípios de todos os estados brasileiros os cursos de qualificação de professores das redes municipais e estaduais de ensino. A proposta inicial era que os professores e gestores que participassem do curso se tornassem multiplicadores ao retornarem aos seus estabelecimentos de trabalho. Com isso o MEC injeta recursos nas secretarias de educação inclusiva dos municípios, dando toda condição para o aparelhamento dos cursos. No mesmo momento, o Ministério da Educação envia a essas secretarias o material didático, como livros, vídeos e DVDs; e nesses cursos começam também as propostas para a criação das salas de recurso multifuncionais, o A. E. E. e a Tecnologia Assistiva⁶-T.A.

Segundo o Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2007), o A. E. E. deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência nas escolas comuns da rede regular, e sua base legal são a Constituição Federal de 1998 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que sofre modificações a partir do Decreto nº 3.956/2001. Para que este atendimento aconteça, as escolas devem tomar no mínimo algumas providências e diretrizes, como por exemplo, eliminar as barreiras arquitetônicas (adaptando banheiros, melhorando as salas de aula e instalando rampas), estabelecendo práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e que não avaliem para excluir ou categorizar as crianças, sendo também muito importante estabelecer parcerias.

A partir daí, se instituiu o A. E. E. e desta forma entendemos que o desafio da inclusão nas escolas brasileiras vem garantir uma educação de qualidade para todos, pois na escola inclusiva os alunos aprendem a conviver com a diferença e se tornam cidadãos solidários. Para que esse atendimento seja concretizado, ele conta com o suporte das Tecnologias Assistivas assim como das salas de recursos funcionais.

IV- ANÁLISE DO SISTEMA EDUCACIONAL DA CIDADE DE ARACAJU

Conforme abordado na metodologia, o objetivo deste estudo foi realizar a observação do trabalho dos professores de Educação Física em duas escolas de ensino

fundamental na cidade de Aracaju, para então determinar-se como a escola se porta em face da transição dos paradigmas da educação especial. Como o estudo se pauta na observação etnográfica, priorizamos conceitos essenciais para esta pesquisa, como os da “prática/realização”, a “indicialidade”, a “reflexividade” e a “relatabilidade”.

Na escola A, havia no seu quadro funcional, na época (2009), seis professores de Educação Física, enquanto que na escola B, havia na época (2009), cinco professores de Educação Física. Pretendíamos realizar quatro observações nas aulas de cada um desses professores, totalizando quarenta e quatro observações, com anotações densas no diário de campo, observando número de alunos, distribuição por gênero, alunos em situação de deficiência, metodologia adotada pelo professor nas aulas, relações do trabalho do professor de educação física com a proposta de inclusão diante da sala de recursos em que atuava na escola e participação do(s) aluno(s) em situação de deficiência nas propostas da aula, determinando assim as categorias a serem trabalhadas.

Em cada uma das unidades escolares, na época (2009), estava em funcionamento apenas uma sala de recursos, cuja organização contava com dois professores, sendo que um atuava no turno da manhã e o outro no turno da tarde, e onde foram feitas duas visitas, com observação a cada professor, estabelecendo um total de oito observações.

DIÁRIO DE CAMPO

DIA 13 DE MAIO de 2009 - Visita à Escola de Ensino Fundamental A, turno vespertino:

* Chegada ao colégio às 13 horas;

* Observação às aulas de Educação Física das turmas 2ºB; 3ºD; 3ºF; 3ºH; 4ºE; 4ºG e 4ºH.

Na turma do 2º B estava inserido um deficiente auditivo, que não se comunicava com seus pares, e o professor, que não dominava libras e estabelecia uma comunicação rudimentar com esse aluno.

Na turma 3º H, deveria estar incluído um deficiente intelectual, mas este não estava mais participando das aulas de educação física.

No 4º H deveria estar incluído um cadeirante, mas este não estava presente, e o professor informou que a escola não disponibilizava ao cadeirante possibili-

dades de acessibilidade ao ambiente, o que nos fez perceber, na verdade, que a maior questão era a acessibilidade atitudinal.

- Metodologia dos dois professores que estavam ministrando a aula:

Os professores juntaram as classes do 3º e 4º ano de todas as turmas nos respectivos horários, e depois separaram os alunos por gênero. As meninas jogavam queimado em um lado da quadra que, estava dividida ao meio, e os meninos jogavam futebol, em número máximo de dez. Por certo tempo, os outros, aproximadamente quinze, ficavam na arquibancada aguardando sua vez.

Isso nos permite concluir que a escola não estava adequada à proposta do documento da Política Nacional de Inclusão Escolar, que determina ao aluno surdo um intérprete e ao aluno deficiente físico um cuidador, visto que este era um paralisado cerebral, que necessitava deste serviço. Faltava também a flexibilidade do currículo para atender às questões referentes ao deficiente intelectual.

Quanto à metodologia utilizada pelo professor, essa prática de colocar os meninos para jogar futebol, determinando tempo, e às meninas somente o jogo do queimado, está bem aquém da que se deve ser utilizada segundo os PCNs atuais, que estabelecem para a disciplina educação física a proposta de uma prática pedagógica democrática, humana e diversificada, ampliando sua visão biológica e incluindo o social, a afetividade do aluno, entre outros é requerido ainda dos professores de educação física que explorem os temas transversais em suas aulas pautadas nos princípios da inclusão⁷ e da diversidade⁸.

O trabalho de Educação Física nas séries finais do ensino fundamental é muito importante na medida em que possibilita aos alunos uma ampliação da visão sobre a cultura corporal de movimento, e, assim, viabiliza a autonomia para o desenvolvimento de uma prática pessoal e a capacidade para interferir na comunidade, seja na manutenção ou na construção de espaços de participação em atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções. Ressignificar esses elementos da cultura e construí-los coletivamente é uma proposta

de participação constante e responsável na sociedade (PCN, nº5, 1998, P. 15).

- DIA 27 DE MAIO de 2009 - Visita a Escola de Ensino Fundamental B, turno matutino:

* Chegada à escola às 9 horas;

* Observação às aulas de educação física das turmas 6ºA1; 7ºB1 e 7ºD1 .

Só havia nessas classes uma cadeirante com paralisia cerebral.

A escola comunicou que haviam alguns deficientes auditivos, mas estes não foram identificados nas aulas.

As aulas foram ministradas nas salas devido às chuvas, visto que a quadra não é coberta e totalmente fora dos padrões de acessibilidade.

Nesse primeiro contato, observamos as aulas de fora da sala e conversamos com os professores sobre a possibilidade das observações, que foram autorizadas por eles.

Metodologia:

O professor da turma 7D1 falou um pouco sobre a atividade desenvolvida em sala de aula e o mesmo aplicou uma avaliação de três perguntas:

- 1) Fale sobre o São João.
- 2) A oftalmologia pertence a que área?
 - a- Dentes
 - b- Visão
 - c- Audição
- 3) Qual a célula central da sociedade?
 - a- Política
 - b- Dinheiro
 - c- Família

Nas repostas, as crianças falaram bem sobre o São João. E em sua maioria, para a segunda questão marcaram a letra "a" e para a terceira questão, a letra "b", segundo informação do próprio professor.

O docente titular da turma relatou que esse formato de aula está previsto nos PCNs atuais, que ele procura seguir. Nota-se muita boa vontade dele em relação à proposta da inclusão. Ele explicou que os alunos surdos estavam na sala, mas que ele não estabelecia uma comunicação efetiva por não saber libras. Informou também que o professor da sala de recursos, o ajudou para que ele mantivesse alguns códigos básicos de comunicação com esse aluno.

Mas uma vez identificamos pela escola o não cumprimento do que determina o documento da Política Nacional de Inclusão Escolar, visto que, falta intérprete para os surdos e cuidadores para os cadeirantes, o que dificulta as ações dos professores em suas aulas.

- DIA 03 de Junho de 2009 - Visita à Escola de Ensino Fundamental B, turno matutino:

* Chegada à escola às 9 horas

* Observação às aulas de educação Física da turma 7°C1

Neste dia o professor desta turma resolveu se dedicar a nos prestar esclarecimentos sobre o seu trabalho. Encontrava-me com dois alunos do curso de educação física da Universidade Federal de Sergipe. Nesses esclarecimentos, ele simplesmente virou as costas para sua turma e ficou durante toda a aula conversando conosco, os garotos caíam, brigavam, agrediam-se, ocasião em que o docente permanecia na conversa.

Um aluno da UFS perguntou onde estavam as meninas da turma, e o professor respondeu que elas não gostam de ficar suadas, devido à correria das aulas, pois a escola não disponibiliza um banheiro para elas tomarem banho. Na verdade percebemos que realmente ficaria impossível a participação das meninas no jogo de futebol, pois os meninos são bem violentos e levam a sério a partida de futebol. O professor relatou que de vez em quando participa do jogo, como jogador, o que já se traduz numa forma de exclusão. Percebemos também que não são todos os alunos que participam do jogo (somente os dez que iniciaram a partida jogaram). Alguns ficam de fora, somente observando. O professor relatou que às vezes fica sem paciência e coloca-os “rolando a bola”, como o caso do dia em questão, pois assim eles extravasam suas energias.

Outra pergunta do acadêmico de educação física da UFS foi sobre o contexto do processo de avaliação, se existe algum preconceito por parte da escola em relação a ele reprovar ou não. A resposta dele foi que isso não acontece com ele porque é muito atuante nas reuniões, tanto da escola quanto do sindicato. Mas a questão é se a resposta é pertinente à pergunta. Ele aproveitou para falar das aulas que ele faz no laboratório de informática, quando oportuniza a pesquisa aos temas transversais, oportunidade em que o acadêmico do curso de educação física da UFS pergun-

tou se a pesquisa era aos temas transversais. Ele respondeu que não; que a pesquisa era sobre algum conteúdo mesmo, que segundo nosso entendimento deve ter sido escolhido de qualquer forma sem nenhuma referência.

Outra pergunta foi sobre a relação dele, o professor, com a sala de recursos da escola, ao que ele relatou se dar muito bem com a pedagoga desta sala. Inclusive nos levou à sala para conversarmos com a pedagoga, mas esta não estava no momento. Ele nos falou que já teve aluna com paralisia cerebral (cadeirante) e algumas deficientes auditivas nas suas turmas, inclusive nos apresentou a uma, que, no entanto não frequenta mais as suas aulas por conta das questões citadas anteriormente.

Diante do relato surgem as questões:

Este professor tem um bom relacionamento com a pedagoga da sala de recursos, mas será que ele solicita as suas orientações?

E por que será que as meninas não participam mais das aulas dele? Por causa da logística das turmas ou por causa de uma possível exclusão devido às metodologias utilizadas nas aulas.

O professor relatou achar um absurdo a forma como as questões são colocadas. Colocam alunos deficientes auditivos nas aulas dele sem um devido suporte. Ele não sabe a língua de sinais, e a escola não disponibilizou um intérprete. Disse também que por conta disso, tentava se comunicar da melhor forma com as meninas. Em relação à cadeirante, ele relatou que esta não podia participar das aulas na quadra, por questões de acessibilidade, mas arriscou algumas idas da cadeirante à aula, embora o acesso seja péssimo, como realmente foi confirmado. Portanto, as participações da cadeirante foram somente na sala de aula. Esse professor relatou sobre a inteligência da cadeirante, que era muito superior, inclusive à das duas deficientes auditivas que estavam segundo relato dele na mesma turma.

Outra observação interessante foi quanto ao trabalho exposto nos corredores de acesso da escola. Eram trabalhos de educação física, do sétimo e oitavo ano, das turmas da tarde, os quais, segundo informação do professor, versavam sobre o valor nutricional dos alimentos, seguindo a linha de que a área da educação

física agora pode e dever ser trabalhada em sala de aula, referenciando-se os temas transversais dos PCNs.

O docente M. C. afirmou que se sente motivado para trabalhar as aulas de Educação Física naquela escola, mas que o salário do professor poderia melhorar.

DIA 09 de JUNHO DE 2009 - Visita a Escola de Ensino Fundamental A, turno matutino:

* Chegada à escola às 9 horas

* Observação às aulas de educação física das turmas 6°C e 6°D.

O professor estava trabalhando o futebol com os meninos da seguinte forma: a cada dois gols trocava-se o grupo, e no campinho ao lado, as meninas jogavam queimado. Ele argumentou que dessa forma conseguia atender a todos, com a possibilidade de observá-los, caso ocorresse alguma violência.

Estava acompanhado de alguns alunos do curso de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, os quais fizeram várias perguntas a respeito, por exemplo, de se unir as turmas, misturando meninas com meninos, e o profissional respondeu que antigamente, na época dele, era bem diferente; que os meninos tinham professor do sexo masculino e as meninas do sexo feminino.

Perguntaram também sobre sua relação com a sala de recursos, ao que se respondeu ser boa. Ele passa para a professora da sala as suas avaliações, no caso de alunos surdos, por entender que ela tem mais prática. Já no tocante à cadeirante, ele assumiu que não tem conhecimento para ministrar aulas para ela.

Logo após visitamos a sala de recursos da escola, onde estava sendo ministrada aula para deficientes auditivos em número de quatro, oportunidade em que a professora fazia atividades para eles. Conversamos com ela a respeito de seu contato com os professores de educação física, a qual disse que tal contato acontecia dentro do normal. Ela os ajuda a eles dentro do possível, sendo intérprete em alguns momentos. Agora, em relação à cadeirante, ela argumentou que não poderia ajudar muito, no caso da educação física, por não conhecer muito bem essa área.

Podemos nesse momento abrir um questionamento em relação ao conhecimento do professor de educação física para trabalhar com o aluno em situação de paralisia cerebral, que cabe a sua área. A professora

da sala de recursos sugere ao professor que adquira esses conhecimentos, para ela dar o suporte em relação ao A.E.E.; mas cabe a ele, trabalhar a inclusão dessa aluna na sua aula de educação física.

A professora nos apresentou seus alunos surdos, e perguntamos-lhe se gostavam das aulas de educação física, e responderam que sim. Somente o rapaz afirmou que não muito. Uma delas já ganhou várias medalhas de ouro no judô e na natação, agora devido ao treinamento de um professor de fora da escola, relatou que também gosta de futebol e fazia parte das aulas, mas como agora seu tempo está escasso, pois começou a trabalhar em um grande supermercado da cidade.

Perguntamos a essa professora se o relacionamento deles com os demais alunos da escola é normal. Ela nos relatou que é limitado, pois nem todos os entendem, por conta disso eles são bem unidos.

Outra pergunta foi referente ao relacionamento deles com os demais professores, ao que a professora respondeu que também existe uma limitação, mas que ela dá o suporte.

Esses são alguns dos principais dados referentes ao diário de campo, que nos mostra a realidade das escolas de ensino fundamental da cidade de Aracaju. A análise dos demais dados do diário de campo seguirá no trabalho final desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório e real que o paradigma dominante ainda está impedindo a efetivação do paradigma emergente, e conseqüentemente afetando a inclusão de pessoas em situação de deficiência no ambiente escolar na cidade de Aracaju. Esta confirmação surge a partir da pesquisa realizada, conforme podemos destacar na análise do sistema educacional da cidade de Aracaju, no qual percebemos que as práticas escolares estabelecidas pela escola estão totalmente aquém do que determina o documento que sugere a Política Nacional de Educação Inclusiva e os PCNs escolares. Constatamos que a dificuldade ainda é muita, e o que se percebe na verdade é um entrave muito grande determinado pelo paradigma dominante da educação especial.

Esse é um dos principais questionamentos que surgem. Como interesse desta pesquisa, e segundo as investigações já realizadas, podemos observar que

o professor nas escolas pesquisadas não faz idéia de como as T.As. podem ajudá-los no processo de inclusão dos alunos na escola. Podemos afirmar que a maioria dos professores nem sequer imagina do que seja a T.A. Quanto às leis que foram criadas para ajudar o trabalho docente, estas estão sendo totalmente descumpridas, não sabendo o docente, como intervir nessa situação.

Observamos também que o contato do professor com a sala de recursos na escola é mínimo. Na maioria das vezes, o contato ocorre por parte do professor da sala de recursos, na intenção de ajudar o aluno na participação das aulas. Contudo, como ela não entende muito do funcionamento das aulas de educação física e ainda percebe certa repulsão por parte do professor da disciplina, tem seus objetivos frustrados.

Neste estudo, o maior intuito é observar se as escolas, acompanhando o processo histórico instituído pela política educacional atual, a partir da identificação da transição dos paradigmas da educação especial, iniciam suas reformulações na intenção de se tornarem inclusivas, mas especificamente na área da educação física, sendo esta inclusão observada em todos os aspectos. E os resultados esperados com as investigações até agora realizadas, são de que, as escolas no município de Aracaju, estão longe de ser inclusivas. No que tange à área da educação física. Percebemos também que não há motivação por parte dos docentes, e conseqüentemente por parte da escola, para se iniciar o trabalho de inclusão nas aulas. Na verdade, o que podemos perceber é o paradoxo da inclusão/exclusão, uma vez que o docente relata que não existe condição de se estabelecer o processo de inclusão, por vários motivos, tanto estruturais como pedagógicos e atitudinais da instituição, e que diante disso, eles tentam fazer o melhor que podem, pois lhes falta inclusive, a continuidade da formação docente.

REFERÊNCIAS

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. *Procurando outros paradigmas para a educação*. Revista Educação & Sociedade, Agosto/2000, ano XXI, n.º 72, artigo publicado na revista scielo, <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4192.pdf>, acesso em 02/05/2010.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel, et. all. *Atendimento Educacional Especializado*, Deficiência Física. São Paulo, 2007

BIELER, Angélica Wantuil. *Ética e Legislação: Os Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência no Brasil*. Rio de Janeiro, 1990.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/96. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Câmara dos Deputados. 2000.

_____. Portaria n.º 1973, de dezembro de 1994. *MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO*. Brasília, 1994.

_____. Portaria n.º 3284. *MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA*, Brasília, 2003.

_____. Portaria Normativa Interministerial n.º 18, de 24 de abril de 2007. *MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO*, Brasília. 2007.

_____. Resolução n.º 2, de 24 de fevereiro de 1981. *CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO*. Brasília, 1981.

_____. Revista Integração: Educação Especial Ano 13 - N.º 23/2001. *MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO*, Brasília, 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. *EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA* Integração/Segregação do aluno diferente. São Paulo, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino. *DEFICIÊNCIA E ESCOLARIZAÇÃO: novas perspectivas de análise*. Brasília, 2008.

- COULON, Alan. *Etnometodologia*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis,
- GUESSER, A. H. / *Em Tese*, vol. 1, nº 1 (1), p. 149-168, Vozes, 1995.
- _____. *Etnometodologia e Educação*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, Vozes, 1995b.
- ESPANHA. *DECLARAÇÃO DE SALAMANCA*. Disponível em WWW.mec.gov.br/seeps. Acesso em 12 de setembro de 2008.
- FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga, et. all. *Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas*. Brasília, 2007.
- FOUCAULT, M. *História da Loucura, na idade Clássica*. São Paulo, 1997.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *A Etnografia com paradigma de construção do processo de conhecimento em educação*. In: *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Participação dos Alunos com Deficiência na História da Educação Brasileira*. Revista Ponto de Vista. v.2, nº2:p. 4-8, 2000.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér et. all. *Atendimento Educacional Especializado, deficiência Mental*. Brasília, 2007.
- MAUSS, Marcel. *MANUAL DE ETNOGRAFIA*. Paris, 1972.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas*. São Paulo, 1996.
- MEC/UNESCO. *O Processo de Integração Escolar dos Alunos Portadores de Necessidades Especiais no Sistema Educacional Brasileiro*. Séries diretrizes 11, Brasília, 1995.
- NAÇÕES UNIDAS. *DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS*. 1996-2005, Disponível em: <http://www.unhchr.ch/udhr/lang/por.htm>. Acesso em 12 de setembro de 2008.
- RICHARDSON, Roberto Jarry et all. *Pesquisa Social Métodos e Técnicas*. São Paulo, 2008.
- SANTOS, Antônio Carlos Nogueira. *A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM SERGIPE*. Monografia apresentada como conclusão do Curso de Pós-Graduação Latu Sensu em Docência do Ensino Superior da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto, 1987.
- SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. *GÊNESE DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS EM ARACAJU*. Tese de doutorado apresentada na Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2006.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. *Inclusão*. Um guia para educadores. Porto Alegre, 1999.
- VOTRE, Sebastião Josué & FIGUEIREDO, Carlos. *Etnometodologia e Educação Física*. Disponível em <http://www.geocities.com/Athens/Styx/9231/etnometodologia.html>, acesso em 26/06/2008.
- ZANFELICI, Tatiane Oliveira. *A Educação do Deficiente no Brasil*. Revista Educar. nº.32: p.253-256. Ed. UFPR. 2008.

Sobre os autores:

Antônio Carlos Nogueira Santos: Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialização em Treinamento Desportivo pela UFRJ. Mestrando em Educação no Núcleo de Pós-Graduação em Educação (NPGED/UFS). Bolsista FAPITEC. Membro do Grupo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência (NUPIEPED). Área de pesquisas: educação especial, especificamente sobre acessibilidade no ensino superior. E-mail: acnsufs@yahoo.com.br.

Verônica dos Reis Mariano Souza: Professora adjunta do Departamento de Educação da UFS. Doutora em Educação pela UFBA. Líder do Grupo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência. E-mail: veromar@infonet.com.br.

¹ Paradigma é uma palavra de origem grega que significa exemplo, padrão a ser seguido. Nos seus diferentes usos, o termo representa código, lei, que, como referência, serve à organização e atribuição de sentidos à realidade (BARROS, 2000, p.34).

² Encontram-se algumas afirmações, Santos Filho (1910, p. 484), Fontes 91992, p. 94), Blake (1902, p. 312) e Bitencourt (1913, p. 312), de que se pode considerar o sergipano Tobias Rabello Leite como fundador do Imperial Instituto dos Surdos-mudos, mas na verdade este sergipano chegou a essa instituição para realizar uma intervenção e ser seu diretor interino no ano de 1868 (SOUZA, Verônica dos Reis Mariano, GÊNESE DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS EM ARACAJU. Tese de doutoramento, UFBA, 2007).

³ Significa proporcionar-lhes condição de vida, compatíveis com às da sociedade. JUNCKEN, Jorge Tadeu, O Esporte na vida do Deficiente Mental, Rio de Janeiro 1987.

⁴ Do deficiente no seu meio ambiente, sua conscientização, bem como direito à instrução e à socialização. Idem. Respeito às diferenças individuais, suas necessidades, possibilidades e limites pessoais. Idem.

⁵ Tecnologia Assistiva é uma expressão utilizada para identificar todo arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão. (BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel, et all. Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física, São Paulo, 2007, P. 31).

⁶ Princípio da inclusão- A sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência. (PCN, n° 5, 1998, p. 19).

⁷ Princípio da diversidade -O princípio da diversidade aplica-se na construção dos processos de ensino e aprendizagem e orienta a escolha de objetivos e conteúdos, visando a ampliar as relações entre os conhecimentos da cultura corporal de movimento e os sujeitos da aprendizagem. Busca-se legitimar as diversas possibilidades de aprendizagem que se estabelecem com a consideração das dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais dos alunos. Idem

Normas para publicação

O Conselho Editorial da Revista TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO, publicação do Núcleo de Pós-Graduação em Educação (NPGED) da Universidade Federal de Sergipe torna público que recebe trabalhos, sob a forma de artigos, resenhas, conferências e comunicações que contemplem as suas áreas de interesse: História, Sociedade e Pensamento Educacional; Formação de Educadores: Saberes e Competências. Os trabalhos deverão ter caráter inédito e serão encaminhados para apreciação do Conselho Editorial da Revista.

As colaborações para a *Revista Tempos e Espaços em Educação* da UFS, resultados de investigação ou ensaios científicos devem respeitar as seguintes especificações: artigos inéditos de autores brasileiros e estrangeiros, escritos em Português, Inglês e Espanhol, relacionados à educação, formatados em corpo 12, Times New Roman, espaço 1,5.

As menções de autores no texto devem subordinar-se ao modelo (autor-data) ou (autor-data-página), como nos exemplos: (Adorno, 1983) ou (Adorno, 1983, p. 80). Para obras sem autoria, entrar pela primeira palavra do título em maiúsculo. Exemplo: (DISCURSO de Theodor W. Adorno, 1963). Aos diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, adiciona-se uma letra depois da data. Exemplo: (Adorno, 1963a), (Adorno, 1963b) etc. Notas e bibliografia no final do texto. As referências bibliográficas devem seguir as normas da ABNT. Os trabalhos devem apresentar três palavras-chave, título em português e inglês, além de resumo/abstract que não ultrapasse 15 linhas. Os textos devem ser escritos com no mínimo 15 e no máximo 30 laudas, em papel tamanho A4. O autor deve também fornecer dados relativos à sua formação acadêmica e área de atuação profissional, bem como endereço eletrônico para correspondência com os leitores.

O envio de qualquer colaboração implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à Revista *Tempos e Espaços em Educação* da UFS. A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.

O Conselho Editorial se reserva ao direito de recusar os trabalhos que não atendam as normas explicitadas. A Editora da Revista comunicará ao autor (a) se o trabalho foi aceito sem restrições, aceito com sugestões de alteração parcial, ou se foi recusado, enviando o parecer emitido.

Caso o número de artigos enviados e aprovados pelo Conselho Editorial ultrapasse a quantidade prevista de artigos para a publicação na Revista *Tempos e Espaços em Educação* de um número, o Conselho Editorial se reserva ao direito de aproveitá-los para a publicação de um próximo número. Os autores dos textos selecionados receberão três exemplares do número que contiver sua colaboração.

Os trabalhos, com devido endereço postal do remetente, deverão ser enviados para o endereço eletrônico **npged@ufs.br**, gravados em Word, ou remetidos com CD para o endereço: NPGED – Núcleo de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Sergipe, Didática II, sala 103, Jardim Rosa Elze, São Cristóvão, CEP: 49100-000.

Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos

Profa. Dra. Eva Maria Siqueira Alves (Editora da Revista *Tempos e Espaços em Educação*)

