



## **Educação e Pesquisa**

Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

### ***Education and Research***

*Journal of the School of Education, University of São Paulo*

### **Universidade de São Paulo / University of São Paulo**

Reitor/Rector: Marco Antonio Zago

Vice-Reitor/Vice-Rector: Vahan Agopyan

### **Faculdade de Educação / School of Education**

Diretora/Dean: Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno

Vice-Diretora/Vice-Dean: Diana Gonçalves Vidal

### **Editoras / Editors**

Denise Trento Rebello de Souza - Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Teresa Cristina Rego - Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

### **Editores Assistentes / Assistant Editors**

Cláudia Pereira Vianna - Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Cláudia Valentina Galian - Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Êmerson de Pietri - Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Lucia Helena Sasseron Roberto - Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Maria Ângela Borges Salvadori - Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Maria Isabel de Almeida - Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Marília Pinto Carvalho - Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Maurilane de Souza Biccás - Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Rosângela Gavioli Prieto - Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

### **Secretaria de Edições / Editions Office**

Anna Cecília de Paula Cruz

José Aguinaldo da Silva

Roseli Souza Barros

### **Conselho Editorial / Editorial Board**

Antônio Nóvoa

Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

Belmira A. de Barros O. Bueno

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

Carlos Roberto Jamil Cury

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil

Elsie Rockwell

Instituto Politécnico Nacional, Zacatenco, Distrito Federal, México

Frederick Erickson

University of California, Berkeley, California, EUA

Gilles Brougère

Université Paris-Nord, Villeteneuse, Paris, França

Josep Maria Puig Rovira

Universidad de Barcelona, Barcelona, Espanha

Jürgen Schriewer

Humboldt Universiät, Berlin, Alemanha

Lucia Emília Nuevo Barreto Bruno

Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil

Luiz Antônio Cunha

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Magda Becker Soares

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil

Maria Isabel da Cunha

Unisiños, Rio Grande do Sul, São Leopoldo, RS, Brasil

Maria Machado Malta Campos

Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, Brasil

Marie-Christine Josso

Université de Genève, Genève, Suíça

Marília Fonseca

Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil

Martin Carnoy

Stanford University, Stanford, EUA

Nelly Stromquist

University of Southern California, Los Angeles, CA, EUA

Olgária Matos

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

Silvina Gvirtz

Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina

Yves de La Taille

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

Zaia Brandão

Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Zeila de Brito Fabri Demartini

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil

Revista financiada com recursos de



Ministério da Educação

Ministério da Ciência e Tecnologia



PROGRAMA DE APOIO AS  
PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS  
PERIÓDICAS DA USP  
COMISSÃO DE CREDENCIAMENTO

# Educação e Pesquisa

revista da faculdade de educação da usp

Educação e Pesquisa

São Paulo

v. 41

n. 3

252 p.

jul./set. 2015

**Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, 252 p., jul./set. 2015.

EDUCAÇÃO E PESQUISA publica artigos inéditos na área de educação, em especial resultados de pesquisa de caráter teórico ou empírico, bem como revisões da literatura de pesquisa educacional.

---

Educação e Pesquisa. São Paulo, FE/USP, 1975.

Trimestral

Publicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Continuação da Revista da Faculdade de Educação da USP

ISSN 1517-9702

1. Educação.

---

Indexada em / *Indexed in:*

AERA SIG - Communication of Research (EUA, [www.aera-cr.asu.edu](http://www.aera-cr.asu.edu))

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, INEP)

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

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Suécia)

EDUBASE (Brasil, FE/Unicamp)

ERA - Educational Research Abstracts (Inglaterra, [www.tandf.co.uk/era](http://www.tandf.co.uk/era))

IRESE - Índice de Revistas de Educación Superior y Investigación Educativa (México, UNAM)

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

PSICODOC - Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid (Espanha)

SCIELO - Scientific Electronic Library Oline (Brazil)

SCIMAGO - SCImago Journal and Country Rank (Elsevier)

SCOPUS - Scopus citation database of peer-reviewed literature.

SIBI- Portal de Revistas da USP ([www.revistas.usp.br](http://www.revistas.usp.br))

SOCIOLOGICAL ABSTRACTS (EUA, [www.csa.com/factsheets/supplements/sociossl.php](http://www.csa.com/factsheets/supplements/sociossl.php))

Versões *on-line* / *Online versions:*

<http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br>

<http://dialnet.unirioja.es>

<http://www.redalyc.com>

<http://www.scimagojr.com>

<http://www.scielo.org>

<http://www.scopus.com>

Copidesque e revisão / *Copy desk and proofreading:* Ana Paula C. Renesto

Editoração eletrônica / *Desktop publishing:* Anna Cecilia de Paula Cruz

Versão para o inglês / *English version:* Ana Paula C. Renesto e Luiz Ramires Neto

Projeto gráfico e ilustrações / *Graphic design and illustrations:* Daniel Bueno e Fernando de Almeida

E-mail: [revedu@usp.br](mailto:revedu@usp.br)

Solicita-se permuta / *Exchange is requested*

Tiragem: 600 exemplares

### Editorial

- 589** Dos processos de ensinar e aprender  
Maria Isabel de Almeida

### Artigos

- 601** Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações  
Maria Amélia Rosário Santoro Franco
- 615** La formación de conceptos : una comparación entre los enfoques cognitivista e histórico-cultural  
Gerardo Ramos Serpa; Adriana López Falcón
- 629** *La argumentación en clase de ciencias, un modelo para su enseñanza*  
Francisco Javier Ruiz Ortega; Oscar Eugenio Tamayo Alzate; Conxita Márquez Bargalló
- 647** *A formação de conceitos em adultos não escolarizados*  
Delma Barros Filho; Ana Cecília de Sousa Bittencourt Bastos
- 663** O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo padrão às simultaneidades  
Ana Sueli Teixeira de Pinho; Elizeu Clementino de Souza
- 679** O ensino de arte na educação de jovens e adultos: uma análise a partir da experiência em Cuiabá (MT)  
Gustavo Cunha Araújo; Ana Arlinda Oliveira
- 695** Análise sociológica da didática museal: os sujeitos pedagógicos e a dinâmica de constituição do discurso expositivo  
Martha Marandino
- 713** *A aprendizagem contextualizada: análise crítica dos seus fundamentos e práticas pedagógicas*  
Maria Isabel Ferraz Festas
- 729** ¿Qué y cómo observar interacciones para comprender la autoridad pedagógica del profesor en su ejercicio?  
Marisa Meza; Pilar Cox; Guillermo Zamora
- 743** Aspectos da resistência na atividade docente  
Almir Martins Vieira; Octavio Ribeiro de Mendonça Neto; Maria Thereza Pompa Antunes
- 757** *Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais*  
Tufi Machado Soares; Neimar da Silva Fernandes; Mariana Calife Nobrega; Alexandre Chibebe Nicolella
- 773** Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres  
Ana Luisa de Marsillac Melsert; Ana Mercedes Bahia Bock
- 791** O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios  
Cláudia Pereira Vianna

### Entrevista

- 807** Processos migratórios e letramento na era digital globalizada: entrevista com Catherine Vieira  
Entrevistadores: Emerson de Pietri; Aline Akemi Nagata

### **817** Instruções aos colaboradores

### **829** Leia também

## Contents

### *Editorial*

- 589** *Título em inglês*  
Maria Isabel de Almeida

### **Articles**

- 601** Pedagogical practices of teaching-learning: amid resistances and resignations  
Maria Amélia Rosário Santoro Franco
- 615** Concept formation: comparing cognitive and cultural-historical approaches  
Gerardo Ramos Serpa; Adriana López Falcón
- 629** A model for teaching argumentation in science class  
Francisco Javier Ruiz Ortega; Oscar Eugenio Tamayo Alzate; Conxita Márquez Bargalló
- 647** Concept formation by unschooled adults  
Delma Barros Filho; Ana Cecília de Sousa Bittencourt Bastos
- 663** School time and the encounter with the other: from standard rhythm to simultaneities  
Ana Sueli Teixeira de Pinho; Elizeu Clementino de Souza
- 679** Teaching art in youth and adult education: an analysis of an experience in Cuiabá city, Brazil  
Gustavo Cunha Araújo; Ana Arlinda Oliveira
- 695** Sociological analysis of museum didactics: educational subjects and the dynamics of constitution of exhibition discourse  
Martha Marandino
- 713** Contextualized learning: foundations pedagogical and practices  
Maria Isabel Ferraz Festas
- 729** What and how to observe interactions to understand teachers' educational authority  
Marisa Meza; Pilar Cox; Guillermo Zamora
- 743** Aspects of resistance in teaching  
*Almir Martins Vieira; Octavio Ribeiro de Mendonça Neto; Maria Thereza Pompa Antunes*
- 757** Factors associated with dropout rates in public secondary education in Minas Gerais  
Tufi Machado Soares; Neimar da Silva Fernandes; Mariana Calife Nobrega; Alexandre Chibebe Nicolella
- 773** The subjective dimension of social inequality: studying life projects of rich and poor young people  
Ana Luísa de Marsillac Melsert; Ana Mercedes Bahia Bock
- 791** The LGBT movement and gender and sexual diversity education policies: losses, gains and challenges  
Cláudia Pereira Vianna
- Interview**
- 807** Migration processes and literacy in the global digital age: an interview with Catherine Vieira  
Entrevistadores: Emerson de Pietri; Aline Akemi Nagata
- 817** *Instructions to authors*
- 829** *See also*

## Dos processos de ensinar e aprender

*Educação e Pesquisa* traz a público neste número um conjunto de artigos que abordam temas importantes e complementares na perspectiva de se compreender, analisar e empreender esforços para a transformação dos processos educativos contemporâneos e para o avanço das pesquisas educacionais. A partir de diversas perspectivas, eles trazem contribuições ao campo da formação e atuação de professores, da organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico e estruturação do espaço-tempo escolar, das contradições presentes na vida escolar e pessoal dos estudantes e dos seus projetos futuros, da evasão escolar, das questões de gênero, dentre outras, colocando em evidência as novas possibilidades para a reorganização dos processos formativos, com vistas a assegurar uma formação de melhor qualidade nos diferentes sistemas de ensino.

Subjacente ao conjunto de artigos está a questão da qualidade da educação, tema que tem ocupado lugar de destaque dentre os que se dedicam a pensar para contribuir para a formação dos brasileiros. Avançarmos nessa direção requer a análise dos muitos nós presentes nos espaços formativos, desde as universidades e faculdades até as escolas, para que se possam criar oportunidades – tempos, espaços de interlocução – para a constituição de outros processos educativos, sustentados por novas práticas capazes de ultrapassar os limites existentes hoje. Nesse contexto, a questão de como se ensina e como se aprende continua a desafiar pesquisadores, formadores de professores e professores. Se o ensino é atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação pedagógica voltada especialmente para esse fim, e atualização constante das abordagens dos conteúdos e das maneiras didáticas de ensiná-los (ALMEIDA, 2012), é vital o aprofundamento das investigações e reflexões a respeito de como se formam e como atuam os professores e professoras. Afinal, formar pessoas é atividade de grande complexidade, e pouco ainda sabemos sobre os processos de desenvolvimento psicológico e de aprendizagem no indivíduo adulto.

Marcelo Garcia (1995) considera que o processo de formação sustenta-se em ações voltadas para a aquisição de saberes – *saber-ser* e *saber-fazer*. Trata-se de um processo de desenvolvimento pessoal, de um esforço de construção de si, que se dá em estreita articulação com o mundo social. Em perspectiva complementar, Chauí (2003, p. 12) considera a formação como uma relação com o tempo, pois significa “introduzir alguém ao passado de sua cultura, [...] despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte”. Já Morin (2009) fala-nos da relação dos professores com uma *profissão pedagógica*, que pode ser entendida como portadora das contribuições do campo da pedagogia (como ciência da educação) e da didática (como teoria do ensino).

Essa compreensão do fazer docente traduz-se no entendimento do ensino como fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, que se modificam pela ação e relação que estabelecem entre si (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). É uma perspectiva frontalmente contrária a muito do que se vê presente

há algumas décadas nas políticas e práticas educacionais. Franco (2010) enfatiza o risco – decorrente das políticas atuais – de perpetuação do caráter tecnicista orientador da formação e da atuação docente, com o conseqüente desinteresse pelas perspectivas pedagógicas da docência. E esse risco é ponderado por Saviani quando caracteriza essas diretrizes atuais como *pedagogia da exclusão*, por objetivarem

[...] preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E caso não consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. (2007, p. 429).

Confrontar-se com essas proposições excludentes tem sido o propósito dos esforços que historicamente *Educação e Pesquisa* vem empreendendo. Mais que nunca, é necessário que invistamos para que, nas práticas docentes,

[...] estejam contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, o alargamento de visão, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora. (PIMENTA et al., 2010).

É justamente dessa perspectiva que tratam os textos aqui apresentados ao leitor, com a esperança de que o ajudem a se situar no complexo universo dos conhecimentos produzidos no campo das pesquisas educacionais.

O primeiro conjunto de artigos é composto por nove textos que abordam múltiplas facetas de tema bastante antigo, mas de extrema pertinência na atualidade – os processos de ensinar e aprender. Posteriormente, seguem outros quatro artigos, que tratam de temas igualmente relevantes e atuais. Finalmente, há a entrevista com a Professora Kate Vieira, pesquisadora do Departamento de Língua Inglesa, na Universidade de Wisconsin-Madison.

O artigo que abre o primeiro bloco é de autoria de Maria Amélia Santoro Franco e tem como título “Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações”. Nele a autora retoma o caráter contraditório e, ao mesmo tempo, possibilitador de novas relações entre os sujeitos envolvidos no processo de *ensinoaprendizagem* e indaga: “posso planejar o *ensinoaprendizagem* ou apenas será possível planejar atividades que talvez conduzam à aprendizagem?”. Apoiada na ideia de que “as aprendizagens ocorrem nos caminhos tortuosos, lentos e dinâmicos das trajetórias dos sujeitos”, processo esse que para Deleuze jamais será passível de controle ou apreensão, Maria Amélia busca discutir o processo de *ensinaraprender* a partir de dados coletados por meio de pesquisa-ação pedagógica desenvolvida com docentes do ensino fundamental e analisados com base na hermenêutica crítica. Com o objetivo de discutir a abrangência e as possibilidades da prática pedagógica como espaço de contradição e de resistência, ela procura também compreender a



importância da pedagogia como ciência que pode esclarecer e indicar reflexões para as resistências que inexoravelmente se impõem às práticas, e investe ainda nas possibilidades da pesquisa-ação pedagógica como instrumento de mediação das contradições e como dispositivo formativo na negociação de sentidos que emergem das práxis. Defende a tese de que as práticas pedagógicas operam a partir do diálogo fecundador, crítico e reflexivo que se estabelece entre os múltiplos sujeitos, entre intencionalidades e ações, e alerta para o risco de que, se ausentes as condições para a realização da reflexão crítica e do diálogo, ocorra o empobrecimento da prática educativa, elemento preocupante e bastante assente em muitos contextos escolares.

Em perspectiva complementar à da primeira reflexão, Gerardo Ramos Serpa e Adriana López Falcón abordam, no artigo “La formación de conceptos: una comparación entre los enfoques cognitivista e histórico-cultural”, a questão da formação de conceitos, aspecto essencial dos processos educativos. Os autores buscam ressaltar os fundamentos lógico-gnosiológicos da temática e o fazem a partir da perspectiva cognitivista de David Ausubel e da histórico-cultural de Lev S. Vygotsky. Sem deixar de ressaltar as limitações das proposituras de ambos os autores, Gerardo Serpa e Adriana Falcón buscam dar ênfase às suas contribuições, de modo a favorecer a compreensão mais aprofundada do complexo processo de formação de conceitos. Apontam que desenvolver essa capacidade possibilita aos estudantes captar a realidade, entendê-la e melhorá-la na perspectiva dos fins humanos e coletivos. E, para tanto, destacam a importância da formação dos professores no que toca aos conteúdos a serem ensinados, bem como à dimensão pedagógica e filosófica do seu fazer profissional. E alertam que a capacidade de formação de conceitos não se resume a um fenômeno intelectual, mas é, antes de tudo, uma dimensão humana.

Em sintonia com o artigo anterior, Francisco Javier Ruiz Ortega, Oscar Eugenio Tamayo e Conxita Márquez Bargalló, autores do artigo “La argumentación en clase de ciencias, un modelo para su enseñanza”, consideram que a argumentação em ciências é um processo dialógico e uma ferramenta essencial para a coconstrução de compreensões mais significativas dos conceitos trabalhados em aula. É essa importância que justifica para eles que a argumentação esteja presente nos processos de ensinar e aprender ciências. E, para tanto, definem como objetivo central do estudo em pauta propor um modelo de ensino da argumentação em ciências. Para dar sustentação a esse propósito, analisam as práticas de uma professora que realiza uma reflexão crítica sobre a argumentação e sobre seu próprio desempenho. Como resultados, reafirmam a importância que tem para o professor aprofundar seus conhecimentos em três dimensões: o epistemológico, o conceitual e o didático. E sustentam que a identificação desses aspectos tanto no pensamento como na atuação docente permite que se avance numa proposta para o ensino da argumentação em ciências.

Ainda sobre a questão da formação de conceitos, Delma Barros Filho e Ana Cecília de Sousa B. Bastos nos trazem, no artigo “A formação de conceitos em adultos não escolarizados”, a análise da abstração no complexo processo de formulação de conceitos cotidianos

e científicos por sujeitos analfabetos e semianalfabetos em sociedades letradas. Tendo como referência teórica a proposição de Vigotsky de que a escolarização visa centralmente a possibilitar a passagem da formulação conceitual cotidiana para a científica, os autores buscaram colocar em discussão dados de uma investigação a respeito de como se dá o desenvolvimento de estruturas conceituais por sujeitos fora do universo escolar e que residem em centros urbanos. Os achados do estudo identificam, em primeiro lugar, que os adultos não escolarizados exibiram uma modalidade de pensamento que, em termos desenvolvimentais, ainda não os coloca em condição de utilizar as formas mais sofisticadas de desenvolvimento do pensamento humano. E reafirmam a importância da escola para tanto, pois, a despeito de alguns dos sujeitos pesquisados terem alcançado o patamar da formulação científica de conceitos, a maior parte deles apresentou mais capacidade para formular conceitos alicerçados no cotidiano. A escola coloca-se, assim, como o espaço mais voltado para o desenvolvimento das capacidades de abstração e compreensão teórica.

Em “O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo padrão às simultaneidades”, texto de autoria de Ana Sueli Teixeira de Pinho e Elizeu Clementino de Souza, a questão do ensinar e aprender é vista pelas lentes temporais, quer sejam as da escola, as da sociedade ou as dos próprios sujeitos. A partir de narrativas (auto)biográficas de professoras de escolas multisseriadas e de sujeitos radicados no estado da Bahia, a questão do *tempo* foi pensada com as contribuições de Elias, Faraco, Bakhtin e Levinas, o que permitiu a formulação da compreensão do tempo como *simultaneidade*, concebida como coexistência e interação da diferença. Para os autores, foi praticamente impossível compreender o tempo escolar sem fazer referência a outros tempos sociais, como o tempo do trabalho, o tempo das práticas simbólicas e o tempo livre, e as temporalidades dos sujeitos. As contribuições do estudo apontam que o tempo escolar carece de ser compreendido pelo viés de um olhar atento para os outros tempos sociais que se fazem presentes na escola e pelas interações que ocorrem entre os sujeitos no interior da sala de aula. Ou, em outras palavras, está posta a necessidade de se pensar o tempo escolar como simultaneidade, que pressupõe não a imposição, mas a coexistência de múltiplos tempos e temporalidades, sejam eles individuais, sociais ou naturais. Como afirmam os autores, “o tempo escolar é acontecimento que se dá no encontro com o outro”.

O artigo “Ensino de arte na educação de jovens e adultos: uma análise a partir da experiência da cidade de Cuiabá (MT)”, de autoria de Gustavo Cunha de Araújo e Ana Arlinda de Oliveira, coloca em discussão as práticas desenvolvidas no ensino de artes em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por meio de pesquisa qualitativa, entendendo o ensino numa perspectiva construtivista e tendo por base a proposta da triangulação – que visa a trazer o real, realizar sua leitura e a sua contextualização no interior das aulas –, os autores enfocaram o papel mediador do professor na construção do conhecimento da arte. Centralmente foi possibilitado que os alunos expandissem suas compreensões a respeito da arte por meio do contato com as diferentes expressões artísticas, de modo a

chegar ao conceito de que a arte é uma produção humana e tem sido parte da vida humana desde o seu princípio. A pesquisa também permitiu perceber que, quando os alunos conseguem ler uma obra de arte, eles tornam-se leitores competentes para produzir interpretações significativas do mundo. Finalmente, os pesquisadores concluem que os conceitos e práticas no campo da arte constituem-se em importantes possibilidades de construção do conhecimento com base em suas experiências de vida.

Martha Marandino, estudiosa dos museus enquanto espaços educativos, no artigo “Análise sociológica da didática museal: os sujeitos pedagógicos e a dinâmica de constituição do discurso expositivo”, tem como foco evidenciar os processos de recontextualização e as relações de poder e controle sobre a produção do discurso que aparece para o público nas exposições, bem como as especificidades da didática museal. Tendo como referência as proposições teóricas de Basil Bernstein, Marandino analisa os discursos expositivos produzidos por cinco museus de ciências. E o faz a partir de entrevistas realizadas junto a seus elaboradores e/ou coordenadores, da análise de documentos e da observação das exposições. Tendo como referência teórica os conceitos de *recontextualização* e *campo recontextualizador*, ela trabalha com o discurso expositivo como uma modalidade de discurso pedagógico. Descendo às minúcias dessa análise, caracteriza os vários discursos constituintes da exposição (o discurso da ciência, o museológico, o educacional, o da comunicação), bem como os sujeitos pedagógicos participantes desse movimento. E, como não poderia deixar de ser, ao mergulhar nessa investigação sobre os sujeitos e os discursos expositivos por eles formulados, Marandino evidencia as relações de poder estabelecidas entre eles e entre os campos de conhecimento participantes desses discursos expositivos, o que permite a aproximação e compreensão das dinâmicas de seleção e distribuição do poder na elaboração das ações educativas dos museus. A investigação empreendida nesse estudo possibilita sustentar com maior clareza as ações formativas dos profissionais que atuam nos museus e, conseqüentemente, qualificar as ações de educação museológica.

Maria Isabel Ferraz Festas aborda outra faceta da questão do ensinar/aprender de grande evidência na atualidade. Trata-se da contextualização do conhecimento, do ensino e da aprendizagem. No artigo “A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas”, Festas empreende investigação acerca dos fundamentos pedagógicos e psicológicos desse processo. Tendo como balizas estudos sobre o funcionamento cognitivo humano e alguns resultados de investigações empíricas, a autora investiga alguns dos princípios e práticas desses pressupostos teóricos: os currículos devem basear-se na experiência dos alunos; a aprendizagem necessita partir de atividades autênticas; é preciso recorrer aos métodos da descoberta ou não diretivos. Visando a uma discussão crítica com esses campos teóricos, Festas aponta os limites de estudos do campo da psicologia cognitiva, como o da *teoria da carga cognitiva*, que não aceitam a ideia de uma aprendizagem baseada em atividades autênticas, por considerarem que essa não propicia a aquisição e automatização de conhecimentos num domínio de

especialidade, nem reduz a carga cognitiva imposta pelas tarefas. Também aponta que os estudos empíricos revelam que a descoberta acompanhada de orientações pode se constituir meio eficaz na aprendizagem. Como conclusão, a autora reafirma a importância da continuidade dos estudos acerca dos dois métodos e a importância de se reforçar o diálogo entre diferentes concepções de educação, o que certamente agregará contribuições inovadoras ao campo.

Os autores Marisa Meza, Pilar Cox e Guillermo Zamora problematizam a questão da autoridade docente no mundo contemporâneo, onde os procedimentos e crenças válidos em outros contextos históricos parecem não ser mais capazes de sustentar a autoridade dos professores em classe. Os autores reconhecem que “atualmente os professores não têm garantido nem o respeito, nem a escuta e nem mesmo o reconhecimento de seus estudantes”. No artigo “¿Qué y cómo observar interacciones para comprender la autoridad pedagógica del profesor en su ejercicio?”, eles propõem-se a tratar do tema a partir de novos pressupostos teóricos e práticos presentes na formação de futuros professores. Buscam identificar em que consistem os desafios teórico-práticos decorrentes da formulação de uma “proposta de protocolo de observação da autoridade docente”. Para tanto, utilizam-se de metodologia qualitativa que considera tanto as opiniões dos especialistas como os resultados de uma prova-piloto por eles aplicada. Convergem para um modelo de tomada de decisões deliberativo, com foco tanto na figura do professor como nas interações que se estabelecem com os alunos. A dimensão das interações é significativamente importante, porque possibilita a observação das novas formas de legitimação da autoridade docente dentre os jovens, permitindo a superação de possíveis enviesamentos do olhar de observadores originários de outra geração.

Numa outra perspectiva, mas não menos importante, os autores Almir Martins Vieira, Octavio Ribeiro de Mendonça Neto e Maria Thereza Pompa Antunes trazem, no artigo “Aspectos da resistência na atividade docente”, a discussão dos comportamentos de professores do ensino superior frente aos modelos de gestão institucional pautados na calculabilidade do desempenho docente. Com base nos conceitos foucaultianos de *dispositivos de vigilância e de controle*, e nas contribuições de Hodson a respeito das *relações entre poder e resistência* no cotidiano de trabalho, eles colocam em destaque os sistemas de informação e de gestão educativa que acabam por tratar a atividade docente como algo “transparente e calculável”, além de atenderem aos objetivos financeiros institucionais, especialmente no setor privado. Analisam os comportamentos de resistência individual e coletiva dos docentes – marcadamente o humor, a negligência e a prática de esquivar-se do trabalho –, que se prestam a expressar a insatisfação e o desconforto frente às formas de controle e ao discurso gerencialista, e que se materializam pela adoção de práticas de indisciplina que visam a restaurar a dignidade e a autonomia no trabalho. Ressalta-se assim que os professores não são agentes passivos frente a propostas de mudança nas práticas do trabalho acadêmico. No entanto, a resistência é entendida como volátil, contextual e também contraditória, pois também convive com comportamentos de aceitação.

Um outro olhar sobre a problemática escolar – agora sobre as contradições vividas pelos que frequentam o sistema escolar público – é oferecido pelo artigo “Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais”, de Tufi Machado Soares, Neimar da Silva Fernandes, Mariana Calife Nóbrega e Alexandre Chibebe Nicolella. O estudo busca apontar os principais fatores influenciadores do abandono escolar no ensino médio e estrutura-se a partir dos dados levantados por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e de um estudo realizado no estado de Minas Gerais, que entrevistou alunos cursantes e não cursantes. Com base nesses dados, organizaram-se modelos capazes de cruzar fatores intra e extraescolares com incidência sobre o abandono precoce e também sobre a permanência na escola. Os jovens mais vulneráveis ao abandono do ensino médio são os de menores condições econômicas, os do sexo masculino, os que têm histórico prévio de reprovação, abandono e baixo desempenho acadêmico, os que apresentam desinteresse e falta de motivação e participação nas atividades escolares, e os que estão em situações especiais, como a gravidez precoce. Dentre os resultados encontrados, destacam-se fatores como a dificuldade em algumas disciplinas, a ansia por uma escola diferente, a percepção de que é possível obter melhores oportunidades de trabalho com a continuidade dos estudos e a importância atribuída à escolha da escola.

Em “Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres”, as autoras Ana Luisa Masillac Melsert e Ana Mercedes Bahia Bock trazem os resultados de um estudo sobre a dimensão subjetiva da desigualdade social, por meio da análise de projetos de vida de jovens ricos e pobres da cidade de São Paulo. Tendo como ponto de partida a ideia de que as desigualdades sociais brasileiras constituem fenômeno social complexo, que deve ser entendido tanto na sua dimensão objetiva quanto na subjetiva, as autoras optaram por estudar o tema pela via da subjetividade e dar visibilidade à presença de sujeitos que não são mera consequência da realidade social desigual, e sim sujeitos ativos, os quais constituem essa realidade e são simultaneamente constituídos por ela. Para tanto, trabalharam a partir de redações de jovens paulistanos sobre o que pensam do seu futuro e do futuro de jovens de origens distintas das suas. Esse material foi analisado a partir das proposições teórico-metodológicas da psicologia sócio-histórica, de modo a propiciar uma análise dos sentidos e significados atribuídos pelos jovens a si mesmos, na relação com outros desiguais, em uma sociedade marcada por desigualdades sociais. As desigualdades sociais foram naturalizadas pelos jovens, que as justificaram a partir de esforços pessoais e/ou heranças familiares. Destacaram-se significações que valorizam o padrão de vida das elites como modelo a ser alcançado, com correlativa depreciação das camadas pobres. Para além das significações constituídas a partir das falas dos jovens, a dimensão subjetiva da desigualdade social se configurou no silenciamento desses sujeitos quando solicitados a falar sobre outros desiguais.

O artigo de Claudia Pereira Vianna tem por título “O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios”. Nele

é abordada a relação entre Estado e movimentos sociais na produção de políticas públicas de educação voltadas para o gênero e a diversidade sexual. As fontes alimentadoras dessa reflexão são duas pesquisas anteriormente realizadas pela própria autora: uma tratou da introdução do gênero e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação no Brasil, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva; a outra discutiu como as políticas voltadas para o currículo foram compreendidas, apropriadas e implementadas por professoras e professores de escolas públicas do estado de São Paulo. O propósito dessa reflexão aqui apresentada é analisar a produção dessas políticas a partir das tensões presentes na interlocução do governo Lula com demandas sociais por diminuição da desigualdade e construção de direitos sociais advindas do movimento de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgêneros (LGBT). Ao discutir ganhos, perdas e desafios futuros, o texto destaca as contradições presentes no processo de interlocução entre governo e o movimento. Quando o governo introduz demandas de gênero e diversidade sexual na educação, parece querer valorizar o tema sem considerar as relações de poder que determinam os parâmetros tradicionais que sustentam as relações de gênero e as identidades docentes no cotidiano escolar. Permanece como necessária, segundo palavras da própria autora, a constituição de “um processo educativo para todos nós em uma sociedade onde a segregação e as estratégias de esvaziamento das desigualdades são permanências históricas que devem ser superadas também no âmbito das relações sociais de gênero”.

E, para encerrar este número de *Educação e Pesquisa*, apresentamos a entrevista “*Processos migratórios e letramento na era digital globalizada*” com a Professora Kate Vieira, da Universidade de Wisconsin-Madison, realizada pelo Professor Êmerson de Pietri, da Faculdade de Educação da USP e por Aline Akemi Nagata, doutoranda na mesma instituição. Nela, a entrevistada aborda sua trajetória de atuação profissional e de pesquisadora dos processos de letramento entre fronteiras decorrentes dos processos migratórios. Por ter sido educada em uma comunidade de imigrantes açorianos e libaneses em Massachussetts, e ter trabalhado com distintas comunidades de imigrantes, o tema de suas pesquisas permeia sua própria identidade pessoal. Foi assim que letramento, migração e comunidade passaram a constituir o pano de fundo de seus estudos, que acabaram também por combinar investigações acerca do papel das tecnologias nesses processos vividos por imigrantes, uma vez que o letramento digital tem se desenvolvido simultaneamente por meio de cartas, *e-mails* ou *chats* em vídeo. Nesse cenário, é importante destacarmos o alerta de Kate: “eu quero evitar analisar esse fenômeno como uma forma de narrativa de re-colonização”. As reflexões da professora entrevistada são de grande relevância, especialmente quando se leva em conta a existência de 232 milhões de pessoas que vivem fora de seus países de nascença na atualidade.

Maria Isabel de Almeida

Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Contato: mialmei@usp.br

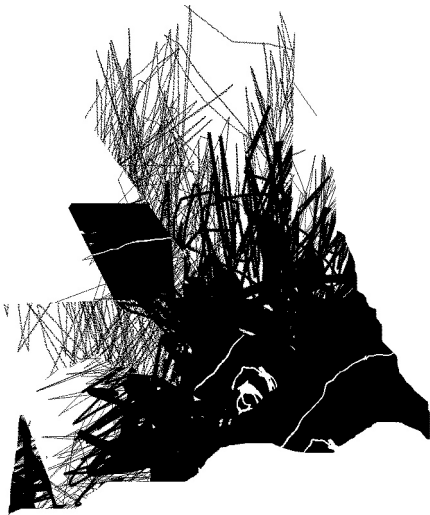
## Referências

- ALMEIDA, Maria Isabel de **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade brasileira sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: n. 24, p.1-12, 2003.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e pedagogia: da teoria do ensino à teoria pedagógica. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 75-99.
- MARCELO GARCÍA , Carlos. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1995.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido et al. **A construção da didática no GT de didática: análise de seus referenciais**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 33., 2010, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPEd, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.





**Artigos / Articles**





# Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações

Maria Amélia Santoro Franco<sup>1</sup>

## Resumo

O presente artigo tem como pressuposto a consideração de que as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade. Contraditoriamente, observa-se que as práticas podem funcionar como espaço de resistência e de reverberação de múltiplas dominações; portanto, como um espaço eivado de contradições. Os dados empíricos que permitiram a construção desses pressupostos decorrem de uma pesquisa-ação pedagógica (FRANCO, 2012) realizada com docentes de ensino fundamental. A análise desses dados, realizada por meio da hermenêutica crítica, permite a discussão de três objetivos: a) analisar a abrangência e as possibilidades da prática pedagógica como espaço de contradição e de resistência; b) compreender a importância da pedagogia como ciência que pode esclarecer e indicar reflexões para as resistências que, inexoravelmente, impõem-se às práticas; e c) identificar as possibilidades da pesquisa-ação pedagógica como instrumento de mediação das contradições e como dispositivo formativo na negociação de sentidos que emergem das práxis. Conclui compreendendo que, na tensão primordial inerente ao processo de ensinar-aprender, convivem resistências e resignações; aprendizagens e possibilidades. As práticas pedagógicas operam a partir do diálogo fecundo, crítico e reflexivo, que se estabelece entre os múltiplos sujeitos, entre intencionalidades e ações. A retirada dessa esfera de reflexão crítica e do diálogo entre intencionalidades e ações implica o empobrecimento do sentido da prática educativa. Reafirma-se que os princípios fundadores da pesquisa-ação pedagógica podem auxiliar na ressignificação de práticas escolares.

## Palavras-chave

Práticas pedagógicas – Práticas educativas – Pedagogia – Pesquisa-ação pedagógica.

<sup>1</sup>- Universidade Católica de Santos, Santos, SP, Brasil.  
Contato: ameliasantoro@uol.com.br

# ***Pedagogical practices of teaching-learning: amid resistances and resignations***

Maria Amélia Santoro Franco<sup>1</sup>

## **Abstract**

*This article presupposes that pedagogical practices are configured in the mediation with the other, or with others, and that the other offers practices his or her space of possibility. Paradoxically, practices can work as a space of resistance and reverberation of multiple dominations; therefore, as a space riddled with contradictions. The empirical data that allowed the construction of these assumptions result from pedagogical action research (FRANCO, 2012) conducted with primary education teachers. Performed by critical hermeneutics, data analysis allows the discussion of three objectives: a) to analyze the scope and possibilities of pedagogical practice as a space of contradiction and resistance; b) to understand the importance of pedagogy as science that can clarify and indicate reflections for the resistances that inexorably impose themselves on practice; and c) to identify the possibilities of pedagogical action research as an instrument of mediation of the contradictions and as a formative device in the negotiation of meanings that emerge from praxes. It concludes that, in the primordial tension inherent in the process of teaching-learning, resistances and resignations, as well as learning and possibilities coexist. Pedagogical practices operate from the fertile, critical and reflective dialogue established between multiple subjects, and between intentionalities and actions. The removal of this sphere of critical reflection and dialogue between intentionalities and actions leads to the impoverishment of the sense of educational practice. This article reaffirms that the founding principles of pedagogical action research can assist in resignifying school practices.*

## **Keywords**

*Pedagogical practices – Educational practices – Pedagogy – Pedagogical action research.*

<sup>1</sup> Universidade Católica de Santos, Santos, SP, Brasil.  
Contact: ameliasantoro@uol.com.br

*Resistência é um conceito originariamente ético, e não estético.*

*O seu sentido mais profundo apela para a força da vontade que resiste a outra força, exterior ao sujeito.*

*Resistir é opor a força própria à força alheia. O cognato próximo é *insistir*; o antônimo familiar é *desistir*.*  
Alfredo Bosi

## Introdução

A questão investigativa que trago neste artigo foi desencadeada nas discussões que se seguiram a uma palestra que apresentei no VII Seminário Internacional Redes, ocorrida em junho de 2013, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Em uma mesa com Jean Houssaye, professor da Université de Rouen, discutimos as possibilidades da aula expositiva na atualidade. Comecei apresentando alguns mitos que rondam a significação das práticas de ensinar-aprender. A identificação e análise desses mitos eu os tenho realizado com professores que partilham comigo pesquisas, junto ao observatório da prática docente, projeto que desenvolvo junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desde 2007 (FRANCO, 2010; 2013), na perspectiva metodológica do que venho denominando pesquisa-ação pedagógica.

Ao rever os mitos para discuti-los nessa mesa redonda, veio-me a questão de que as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade. Portanto, as práticas podem funcionar como espaço de resistência e também de reverberação de múltiplas dominações. Trata-se de um espaço eivado de contradições. As práticas pedagógicas revelam o outro da relação educativa. O outro pode/deve, muitas vezes, resistir e não entrar no jogo proposto pela prática pedagógica. No entanto, a compreensão/enfrentamento dessas resistências configuram à pedagogia um papel fundamental. Por entre resistências, desistências e insistências, a pedagogia se faz prática e habita entre nós.

Quero, neste texto, discutir a abrangência e as possibilidades da prática pedagógica como espaço de contradição, da pesquisa-ação pedagógica como instrumento de mediação das contradições e da pedagogia como ciência que pode iluminar a compreensão da inexorabilidade dessas resistências frente às práticas, realçando seu papel na negociação de sentidos que emergem das práxis e que permitem sua reconfiguração. Coloco como questão central para este artigo a que me foi posta pela plateia: se a pedagogia é sempre uma intervenção nas práticas educativas, qual é o papel das práticas pedagógicas frente às resistências postas pelos sujeitos da prática?

### **Pedagogia como práxis: a esfera do imponderável**

A pedagogia e suas práticas são da ordem da práxis; assim, ocorrem em meio a processos que estruturam a vida e a existência. A pedagogia caminha por entre culturas, subjetividades, sujeitos e práticas. Caminha pela escola, mas a antecede, acompanha-a e caminha além. A didática possui uma abrangência menor, mais focada nos processos escolares dentro das salas de aula. A pedagogia coloca intencionalidades, projetos alargados; a didática compromete-se a dar conta daquilo que se instituiu chamar de saberes escolares. A lógica da didática é a lógica da produção da aprendizagem (nos alunos), a partir de processos de ensino previamente planejados. A prática da didática é, portanto, uma prática pedagógica. A prática pedagógica inclui a didática e a transcende.

Muitas questões logo se colocam: posso planejar o ensino-aprendizagem ou apenas será possível planejar atividades que talvez conduzam à aprendizagem? Trabalha a didática na perspectiva do talvez? Será esse talvez o componente que carrega a didática de certa imponderabilidade? Posso controlar a aprendizagem que decorre do ensino? Ou as aprendizagens são caminhos construídos pelos sujeitos a partir de suas interpretações

e vivências nas diferentes esferas de vida? O professor concretiza sua ação pedagógica ao dar aula ou a concretiza quando consegue ensinar alguma coisa a alguém? O aluno precisa aprender. Aprender o que o professor deseja ou aprender o que o momento lhe permite aprender? Posso/devo como professor controlar o que o aluno aprende?

Planeja-se o ensino na intencionalidade da aprendizagem futura do aluno. No entanto, o grande desafio da didática tem sido a impossibilidade de controle ou previsão da qualidade e da especificidade das aprendizagens que decorrem de determinadas situações de ensino.

O planejamento do ensino, por mais eficiente que seja, não poderá controlar a imensidão de possibilidades das aprendizagens que cercam um aluno. Como saber o que o aluno aprendeu? Como planejar o próximo passo de sua aprendizagem? Precisamos de planejamento de ensino ou de acompanhamento crítico e dialógico dos processos formativos dos alunos?

A contradição sempre está posta nos processos educativos: o ensino só se concretiza nas aprendizagens que produz! E as aprendizagens, em seu sentido alargado e bem estudadas pelos pedagogos cognitivistas, decorrem de sínteses interpretativas realizadas nas relações dialéticas do sujeito com seu meio. Não são imediatas, não são previsíveis, ocorrem por interpretação do sujeito, dos sentidos criados, das circunstâncias atuais e antigas. Enfim, não há correlação direta entre ensino e aprendizagem. Quase que se pode dizer que as aprendizagens ocorrem sempre para além, ou para além do planejado; ocorrem nos caminhos tortuosos, lentos, dinâmicos das trajetórias dos sujeitos. Radicalizando essa posição, Deleuze (2006, p. 237) afirma que jamais será possível saber e controlar como alguém aprende.

Os processos de concretização das tentativas de ensinar-aprender ocorrem por meio das práticas pedagógicas. Essas são vivas, existenciais, por natureza, interativas e impactantes. As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para

concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. Tais práticas, por mais planejadas que sejam, são imprevisíveis porque nelas “nem a teoria, nem a prática tem anterioridade, cada uma modifica e revisa continuamente a outra” (CARR, 1996, p. 101).

As aprendizagens ocorrem entre os múltiplos ensinamentos que estão presentes, inevitavelmente, nas vidas das pessoas e que competem ou potencializam o ensino escolar. Há sempre concomitâncias de ensino. Aí está o desafio da tarefa pedagógica hoje: tornar o ensino escolar tão desejável e vigoroso quanto outros ensinamentos que invadem a vida dos alunos.

Dessa forma, podemos perceber o perigo que ronda os processos de ensino quando este se torna excessivamente técnico, planejado e avaliado apenas em seus produtos finais. A educação se faz em processo, em diálogos, nas múltiplas contradições que são inexoráveis entre sujeitos e natureza, que mutuamente se transformam. Medir apenas resultados e produtos de aprendizagens como forma de avaliar o ensino pode se configurar como uma grande falácia!

A ação educativa verdadeira só pode ser vista como práxis que integra, conforme Kosik (1995), dois aspectos - o laborativo e o existencial - e se manifesta tanto na ação transformadora do homem, como na formação da subjetividade humana. Quando se deixa de considerar o lado existencial, a práxis se perde como significado e permite ser utilizada como manipulação. (FRANCO, 2001).

Considero que as relações entre professor, aluno, currículo e escola são relações que impõem uma convivência, tensional e contraditória, entre o sujeito que aprende e o professor que se

organiza e prepara as condições para ensinar. O professor pode encontrar meios para viver a dissonância das resistências e resignações postas pelo aluno, quer atuando como desencadeador de processos de aprendizagem, quer como acompanhante das possibilidades múltiplas de retorno de sua ação.

Enfim, como a vida, o que decorre da ação de um bom ensino serão sempre situações imponderáveis! O importante é acompanhar, vigiar, recompor e readequar o planejado inicial. Essa dinâmica, que vai do desencadear nos alunos situações desafiadoras, intrigantes, exigentes, aos retornos que os alunos produzem, misturando vida, experiência atual e interpretações dos desafios postos, é a marca da identidade do processo ensino-aprendizagem, visto em sua complexidade e amplitude.

Considero que as práticas pedagógicas devam se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens.

O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas. A consciência ingênua de seu trabalho (FREIRE, 1979) impede-o de caminhar nos meandros das contradições postas e, além disso, impossibilita sua formação na direção de um profissional crítico.

### **Práticas pedagógicas: por entre resistências e insistências**

Tenho notado alguma dificuldade entre professores em perceber o sentido que costumam atribuir à prática pedagógica ou mesmo aos saberes pedagógicos. Percebo que há certa tendência de considerar como pedagógico apenas o roteiro didático de

apresentação de aula, apenas o visível dos comportamentos utilizados pelo professor durante uma aula. Carr (1996) ajuda-nos a compreender essa questão quando diferencia o conceito de *poiesis* do conceito de *práxis*. Esse autor considera a *poiesis* como uma forma de saber fazer não reflexivo, ao contrário do conceito de *práxis*, que é eminentemente uma ação reflexiva. Assim, realça que a prática educativa não se fará inteligível, como forma de *poiesis*, cuja ação será regida por fins pré-fixados e governada por regras pré-determinadas. Para o autor, a prática educativa só adquirirá inteligibilidade “à medida que for regida por critérios éticos imanentes à mesma prática educativa” (CARR, 1996, p. 102), os quais, segundo ele, servem para distinguir uma boa prática de uma prática indiferente ou má. Eu utilizaria o termo para especificar que esses critérios servirão para distinguir uma prática pedagogicamente tecida de outra, apenas tecnologicamente tecida.

Portanto, uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades. Configura-se sempre como uma ação consciente e participativa.

Considero interessante especificar os princípios que organizam uma prática pedagógica:

**a)** As práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados.

Na *práxis*, a intencionalidade rege os processos. Para a filosofia marxista, a *práxis* é entendida como a relação dialética entre homem e natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo. Marx (1994) afirma, na oitava tese sobre Feuerbach:

[...] que toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que dirigem a teoria para o misticismo encontram sua solução na práxis humana e na compreensão dessa práxis.

A compreensão dessa *práxis* é tarefa pedagógica. Kosik (1995, p. 222) realça que a *práxis* é a esfera do ser humano, portanto, não é uma atividade prática contraposta à teoria, mas *práxis* “é determinação da existência como elaboração da realidade”. Uma intervenção pedagógica como instrumento de emancipação considera a *práxis* como uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza.

Uma característica importante da *práxis*, analisada por Vásquez (1968, p. 240), é o caráter finalista da *práxis*, antecipador dos resultados que se quer atingir, e esse mesmo aspecto é enfatizado por Kosik (1995, p. 221) ao afirmar que na *práxis* a “realidade humano-social se desvenda como o oposto ao ser dado, isto é, como formadora e ao mesmo tempo forma específica do ser humano”. Talvez seja por isso que o autor diz que a *práxis* tanto é objetivação do homem e domínio da natureza, como realização da liberdade humana.

Realce-se, portanto, que a *práxis* permite ao homem conformar suas condições de existência, transcendê-las e reorganizá-las. Só a dialética do próprio movimento transforma o futuro e essa dialética carrega a essencialidade do ato educativo: intencionalidade coletivamente organizada e em contínuo ajuste de caminhos e práticas. Talvez o termo mais adequado seja o da insistência. O professor não pode desistir do aluno. Há que insistir, ouvir, refazer, fazer de outro jeito, acompanhar a lógica do aluno, descobrir e compreender as relações que ele estabelece com o saber, mudar o enfoque didático, as abordagens de interação e os caminhos do diálogo.

**b)** As práticas pedagógicas caminham por entre resistências e desistências, em uma perspectiva dialética, pulsional, totalizante.

Quando o professor chega a um momento de produzir um ensino em sala de aula, muitas circunstâncias estão presentes: desejos; formação; conhecimento do conteúdo; conhecimento das técnicas didáticas; ambiente institucional; práticas de gestão; clima e perspectiva da equipe pedagógica; organização espaço-temporal das atividades; infraestrutura; equipamentos; quantidade de alunos; organização e interesse dos alunos; conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores; enfim, muitas variáveis.

Muitas dessas variáveis induzem a uma boa interação, a um bom interesse e diálogo entre as variáveis do processo-aluno, professor e conhecimento -, vistas na perspectiva de Houssaye (1995) como o triângulo pedagógico. Como atua o professor? Como aproveita os condicionantes favoráveis e anula os que não ajudarão na hora? Tudo exige do professor reflexão e ação. Tudo exige dele um comportamento comprometido e atuante. Tudo nele precisa de empoderamento. As práticas impõem posicionamento, atitude, força e decisão. Fundamentalmente, é exigido do professor trabalhar com as contradições. Como está o professor preparado para tal? A ausência da reflexão, o tecnicismo exagerado, as desconsiderações aos processos de contradição e de diálogo podem resultar em espaços de engessamento das capacidades de discutir/propor/mediar concepções didáticas. A ausência do espaço pedagógico pode significar o crescimento de espaço de dificuldade ao diálogo.

Sabe-se que o diálogo só ocorre na *práxis* (FREIRE, 1979), a qual requer e promove a ultrapassagem e superação da consciência ingênua em consciência crítica. Assim, concordando com Freire (1979, p. 25), posso acreditar que a superação da contradição “é o parto que traz ao mundo este homem novo, não mais opressor, não mais oprimido, mas o homem libertando-se.” Talvez a prática pedagógica, absorvendo, compreendendo e transformando as resistências e resignações, possa mediar a superação dessas, em processos de emancipação e aprendizagens. Tenho sempre



me utilizado das reflexões de Imbert (2003) quando ele realça a distinção entre prática e práxis, ao reafirmar o que venho enaltecendo neste texto e atentando para a autonomia e para a perspectiva emancipatória, inerente ao sentido de práxis:

Distinguir práxis e prática permite uma demarcação das características do empreendimento pedagógico. Há, ou não, lugar na escola para uma práxis? Ou será que, na maioria das vezes, são, sobretudo, simples práticas que nela se desenvolvem, ou seja, um fazer que ocupa o tempo e o espaço, visa a um efeito, produz um objeto (aprendizagem, saberes) e um sujeito-objeto (um escolar que recebe esse saber e sofre essas aprendizagens), mas que em nenhum momento é portador de autonomia. (IMBERT, 2003, p. 15).

Portanto, só a ação docente, realizada como prática social, pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino. Tenho realçado o sentido de saberes pedagógicos como sendo aqueles que permitem ao professor a leitura e a compreensão das práticas. Ao mesmo tempo, permitem ao sujeito colocar-se em condição de dialogar com as circunstâncias dessa prática, dando-lhe possibilidade de perceber e auscultar as contradições. Assim, ele pode articular teoria e prática. É possível, portanto, falar em saberes pedagógicos como sendo saberes que possibilitam aos sujeitos construir conhecimentos sobre a condução, a criação e a transformação dessas mesmas práticas. O saber pedagógico só pode se constituir a partir do próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes.

A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter

bons professores, teremos de formá-los como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática. Não basta fazer uma aula; é preciso saber porque tal aula se desenvolveu daquele jeito e naquelas condições: ou seja, é preciso a compreensão e leitura da práxis.

Quando um professor é formado de modo não reflexivo, não dialógico, desconhecendo os mecanismos e movimentos da práxis, ele não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas à prática. Ele desistirá e replicará fazeres. O sujeito professor precisa ser dialogante, crítico e reflexivo. Ter consciência das intencionalidades que presidem sua prática. Sintetizando com a afirmativa de Imbert (2003, p. 27): “o movimento em direção ao saber e à consciência do formador não é outro senão o movimento de apropriação de si mesmo”.

**c)** As práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões; de posições e se transformam pelas contradições.

Por que assim se fazem? Por que tais práticas não podem ser congeladas, reificadas e realizarem-se linearmente? Não podem porque são práticas que se exercem na interação de sujeitos, de práticas e de intencionalidades. À medida que o professor desconsiderar as especificidades dos processos pedagógicos e tratar a educação como produto e resultados, numa concepção ingênua da realidade, o pedagógico teima em não se instalar, porque, nesses processos em que se pasteurizam a vida e a existência, não há espaço para o imprevisível, para o emergente, para as interferências culturais, para o novo.

As práticas pedagógicas estruturam-se em mecanismos paralelos e divergentes de rupturas e conservação. À medida que diretrizes de políticas públicas consideram a prática pedagógica como mero exercício reprodutor de fazeres e ações externas aos sujeitos, essas se perdem e muitos se perguntam: por que não conseguimos mudar a prática? A prática não muda por decretos ou por imposições. A prática pode mudar quando

houver o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática (FRANCO, 2006).

Sabe-se que a educação é uma prática social humana; é um processo histórico inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias. Sendo um processo histórico, a educação não poderá ser vivenciada por meio de práticas que desconsideram sua especificidade. Os sujeitos sempre têm resistências para lidar com imposições que não abrem espaço ao diálogo e à participação. Como nos alerta Freire (1983, p. 27):

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

Sabe-se que a educação, como prática social histórica, transforma-se pela ação dos homens e produz transformações nos que dela participam. Dessa forma, é fundamental que o professor esteja sensibilizado em reconhecer que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetiva, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas produz uma ressignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que produzirá uma reorientação nas ações futuras. Assim, é importante que o professor compreenda as transformações dos alunos, das práticas, das circunstâncias em processo.

Realço a necessidade da consideração do caráter dialético das práticas pedagógicas, no sentido de considerar que a subjetividade constrói a realidade e essa se modifica por meio da interpretação coletiva. A educação permite sempre uma polissemia em sua função semiótica, ou seja, nunca existe uma relação direta entre o significante observável

e o significado. Assim, as práticas pedagógicas serão, a cada momento, expressão do momento e das circunstâncias atuais. Serão sínteses provisórias que se organizam no processo de ensino. As situações de educação estão sempre sujeitas a circunstâncias imprevistas, não planejadas e, dessa forma, os imprevistos acabam redirecionando o processo e, muitas vezes, permitindo uma reconfiguração da situação educativa.

Portanto, o trabalho pedagógico requer espaço de ação sobre e de análise do não planejado, do imprevisto, da desordem aparente. Isso deve pressupor a ação coletiva, dialógica e emancipatória entre alunos e professores. Toda ação educativa tem em seu fazer uma carga de intencionalidade que integra e organiza sua práxis, confluindo, de maneira dinâmica e histórica, tanto as características do contexto sociocultural como as necessidades e possibilidades do momento as concepções teóricas e a consciência das ações cotidianas, em um amalgamar provisório que não permite que uma parte seja analisada sem referência ao todo, nem que este seja visto como síntese provisória das circunstâncias parciais do momento.

É por isso que reafirmo que práticas pedagógicas requerem do professor adentrar na dinâmica e significado da práxis, de forma a poder compreender as teorias implícitas que permeiam as ações do coletivo de alunos. A prática precisa ser tecida e construída a cada momento e a cada circunstância, pois, como Certeau (1994), acredito que a vida sempre nos escapa e se inventa de mil maneiras não autorizadas, com movimentos táticos e estratégicos.

As práticas pedagógicas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela, de forma a garantir o ensino de conteúdos e de atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, através desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos.

O professor, em sua prática pedagógicamente estruturada, deverá saber recolher como ingredientes do ensino essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporar na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se considera necessário para o momento pedagógico do aluno.

### **Pesquisa-ação:** compreender e transformar as práticas

Tenho utilizado a pesquisa-ação pedagógica (FRANCO, 2010, 2011, 2012b, 2013) como instrumento de disponibilizar aos docentes dispositivos pedagógicos que permitem facilitar a compreensão de suas práticas. Ao fazer isso, tenho constatado que a compreensão da dinâmica e funcionamento das práticas potencializa sua transformação.

Sabe-se que os saberes docentes compõem-se de uma multiplicidade de dimensões, entre as quais se evidenciam: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e os saberes da experiência. No entanto, há que se considerar que tais saberes se organizam, se entrecruzam, se mobilizam, se reformulam pela capacidade do sujeito interrogante, dialogante, crítico e criativo. Nessa direção, pode-se dizer que o sujeito, para integrar e potencializar tais saberes em sua prática profissional, precisa constituir-se em um sujeito *empoderado*, ou seja, com capacidade de diálogo e contato consigo próprio, com disponibilidade de aproveitar-se da crítica e do coletivo para recompor e atualizar tais saberes.

Investigações com pesquisa-ação pedagógica (FRANCO, 2012a) fundamentada na abordagem crítica parecem contribuir com a perspectiva de oferecer aos docentes mecanismos de articulação das práticas com as intencionalidades coletivas. Isso ocorre, primeiramente, porque trabalha sempre com o pressuposto da autoria individual, da participação dos sujeitos em todo processo de construção dos conhecimentos.

Em segundo lugar, porque possibilita sistematizar os processos críticos e reflexivos, dando-lhes uma dimensão científica, para além do bom senso e da espontaneidade. Para tanto, organiza as reflexões dos participantes em torno dos condicionantes ideológicos, políticos e econômicos, “desvelando as forças tácitas que constroem a consciência no nível da vida cotidiana” (KINCHELOE, 1996, p. 219).

Em terceiro lugar, porque induz os participantes a uma reconceitualização crítica de suas práticas, de suas crenças e de suas concepções na direção da construção de práticas mais adequadas a seus objetivos atuais.

Por último, a pesquisa-ação crítica busca substituir a colonização cognitiva e emocional dos professores por uma pedagogia da participação, que vai procurando aproximar o sujeito à sua consciência, seu saber de seu fazer, sua intencionalidade de sua prática – encaminhando o sujeito a substituir, na linguagem de Paulo Freire, a consciência ingênua por caminhos de uma consciência crítica.

Um dos grandes desafios da formação de professores, portanto, tem sido a articulação entre teoria e prática, considerando-se a insuficiência da perspectiva técnica, que separa e fragmenta a realidade da práxis, valorizando apenas a tecnologia da prática, seu observável, seu aparente, o visível. Nesse sentido, reconheço, conforme Grundy (1982, p. 358), que é somente mediante a crítica, em especial a reflexão crítica, que será possível estabelecer as mediações entre teoria e prática.

A reflexão pautada na crítica esclarece os condicionantes que organizaram as práticas anteriores, referendando ou refutando concepções que não estão mais presentes nos contextos atuais. Diz Grundy (1982) que, quando uma pessoa reflete a respeito de uma teoria à luz da práxis ou do julgamento prático, o conhecimento que emerge desse processo é um conhecimento pessoal ou tácito, que é possibilitado pela interação crítica entre teoria, esclarecimento e ação.

O professor em processo de formação, dentro da perspectiva de uma epistemologia

crítica da prática, enriquece-se quando percebe como construir, rever, criticar e ressignificar, em processo, tais conhecimentos. A pesquisa-ação funciona como um instrumento que o coloca em contato com suas construções cognitivas, suas concepções de prática, suas representações culturais.

A pesquisa-ação trabalha na/com a práxis. Para isso, utiliza-se da imbricação de dois eixos fundamentais: o eixo da ação, que parte de uma ação individual para uma ação estruturada coletivamente; e o eixo da significação da ação, que parte de uma concepção individual, pautada em bom senso, e chega ao esclarecimento crítico ideológico. Mediando os dois eixos, encontra-se a reflexão coletiva e emancipatória.

A pesquisa-ação crítica contempla a articulação desses eixos por meio do trabalho dialético das espirais cíclicas (LEWIN, 1946) em torno do processo reflexivo. Assim, posso explicitar:

**a)** Eixo da ação: a pesquisa-ação crítica organiza-se em torno da abertura do individual ao coletivo, permeando essa relação com os processos de socialização e crítica coletiva. Com o movimento de reflexão cíclica desencadeando-se pela prática da pesquisa, o fazer individual socializa-se, compondo-se com o coletivo, incorporando os anseios que vão sendo esclarecidos na práxis investigativa, coletivamente construída;

**b)** Eixo da significação<sup>1</sup>: Como os sujeitos concebem as razões de suas ações? Como identificam as teorias que as fundamentam? Normalmente os docentes atribuem às suas ações práticas um significado intuitivamente elaborado, fruto de bom senso, das teorias não explícitas. Quando mergulham em processos de pesquisa-ação, eles vão sendo interpelados pelo grupo, entram em processos de dissonância cognitiva e buscam no coletivo novas formas de perceber o mundo, de analisar os condicionantes ideológicos de sua prática.

**1-** Há autores que utilizam o termo: eixo de representação. Eu mesma já o utilizei (FRANCO, 2005). No entanto, considero que o conceito aproxima-se mais do termo significação. Considero que há uma interpretação partilhada da ação e essa interpretação condiz mais com o sentido de atribuir significados (FRANCO, 2012a).

Nesse mergulho, com o processo de práxis investigativa, os discursos que fundamentam sua prática vão sendo substituídos não por outros discursos, mas por uma nova maneira de perceber o mundo, que implica reconstrução da ação, o que normalmente coloca sob suspeita discursos anteriores. Ocorre um processo gradativo de desmistificação de suas convicções anteriores. A pesquisa-ação, por congrega a concomitância de pesquisa com ação, cria uma reciprocidade entre ações e discursos, entre pensar e agir, entre saberes e práticas. (FRANCO; LISITA, 2004).

Esses dois eixos são bem visualizados nos trabalhos de Morin (1992), em que o autor, ao descrever os modos de funcionamento da pesquisa-ação integral, realça que a “pesquisa-ação integral visa a uma mudança pela transformação recíproca da ação e do discurso” (MORIN, 1992, p. 21), isto é, de uma ação individual em uma prática coletiva mais pertinente e investigativa e de um discurso que vai aos poucos se transformando em um diálogo esclarecido e engajado.

A mudança dessas duas esferas relativas à ação e às suas formas de significação implica propriamente um processo formativo do sujeito e das condições existenciais de sua ação. É um trabalho eminentemente pedagógico e, nessas condições, político.

Nessa direção, Charlot (2002, p. 94) pode ajudar a referendar o papel da pesquisa-ação como integradora da teoria com a prática. O autor diz que não acredita que haja problema no diálogo da teoria com a prática. Porém, o que existe é um problema de diálogo entre dois tipos de teoria: uma teoria enraizada nas práticas e uma teoria que está se desenvolvendo na área da pesquisa e das próprias ideias entre os pesquisadores. Ele ajuda-nos a refletir em duas direções: a primeira sinalizando que, muitas vezes, a própria pesquisa, distante dos sujeitos da prática, elabora teorias que pouco têm a ver com a realidade da prática desempenhada pelos docentes; já a segunda induz-nos a refletir e reafirmar que os docentes possuem uma teoria que fundamenta suas práticas.

Quando os professores participam de processos de pesquisa-ação, eles têm oportunidade de compreender a origem histórica de suas teorias e, com base nessa compreensão, conseguem propor e operar rupturas (cognitivas, emocionais) nas convicções das concepções que fundamentam suas práticas. É o que confirmam pesquisas desenvolvidas nessa perspectiva, tais como a de Franco (2013), cujos resultados referendam mudanças nas concepções pessoais e profissionais dos participantes.

Tenho investigado (FRANCO, 2012b) que a pesquisa-ação crítica permite a articulação entre os saberes científicos e os saberes práticos, fazendo emergir novos conhecimentos a respeito da realidade educativa.

Um dos pressupostos fundamentais de qualquer forma de pesquisa-ação é a convicção de que a pesquisa e a ação podem e devem caminhar juntas. Caminhar juntas não significa apenas uma concomitância temporal, mas, essencialmente, uma articulação dialética desses dois aspectos: o fazer reflexivo e o pesquisar; o fazer pesquisando e o pesquisar fazendo. Na pesquisa crítica, é fundamental que o fazer coletivo signifique também a construção de movimentos intersubjetivos, interdialogais, intercomunicantes. Esses movimentos irão construindo um universo de significações coletivas organizado pelas mediações entre as experiências e os saberes individuais, formando uma rede de coformadores e gerando processos de autoformação continuada.

Franco (2003, p. 99) considera que todos os envolvidos na prática reflexiva precisam constituir-se em investigadores no contexto da práxis e, nesse sentido, poderão desenvolver saberes para sua emancipação como sujeitos. Esses saberes referem-se tanto a predisposições para participar de um processo de pesquisa, como à disponibilidade para se construir como pesquisador de sua prática ou, ainda, à possibilidade de se transformar em um sujeito produtor de conhecimento.

Para transformar uma ação pedagógica em práticas colaborativas, considero fundamental que pesquisadores e professores se engajem

em processos mútuos de aprender-ensinar, de estranhar-compreender. É preciso superar a perspectiva de serem os docentes vistos apenas como objetos de estudo; é preciso tempo e espaço para que pesquisadores e sujeitos da prática sejam, ao mesmo tempo, participantes e protagonistas. Esse é um dos aspectos importantes do processo de conscientização tão bem explicado por Freire (1983). Trata-se de transformar a consciência ingênua em consciência crítica, de superar e transcender o senso comum; de produzir novas relações com o saber da docência.

É importante realçar: se quero a participação de todos, preciso organizar algum dispositivo para funcionar como estruturante de um universo comum de conhecimentos, conforme sempre nos alertou Paulo Freire (1979).

Criar um universo cultural coletivo é uma tarefa fundamental do pesquisador em pesquisa-ação; no entanto, precisa fazê-lo na perspectiva de construção coletiva, de buscar participação, permitindo a contribuição de todos. Um alerta: isso é diferente de organizar textos ou aulas para aplicar nos participantes! É fundamental essa postura de buscar o outro, partilhar valores e agir de modo coerente com as expressões do grupo.

Essa triangulação praxiológica entre valores, teorias e práticas é um processo exigente que, contudo, tem fontes de inspiração muito ricas na herança pedagógica do século vinte. Uma dessas inspirações é exatamente a investigação-ação, pois ela tem um papel muito relevante na formação do profissional docente reflexivo. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

Há que se recordar, conforme Contreras (1994), que a autonomia docente não é uma qualidade presente individualmente em cada sujeito, mas um processo que vai, gradativamente, garantindo a assunção, por parte do professor, de sua responsabilidade social pela condução do ensino em situações complexas, historicamente construídas e ideologicamente comprometidas. Isso só pode ser feito com um sujeito que se sinta, se

perceba como ator de sua história, um sujeito empoderado, habilitado ao exercício do poder que advém de sua práxis.

A questão que se coloca é: como os professores, em sua grande maioria formados dentro dos pressupostos de uma racionalidade técnica, saberão reconstruir a epistemologia que rege suas práticas e transformar-se em sujeitos críticos de uma nova concepção de prática?

Ainda mais, pergunto: como os professores, inseridos em um contexto social e político que desvaloriza cotidianamente sua profissão, imersos num modelo hegemônico de democracia representativa liberal (SANTOS, 2002, p. 46) que desconsidera o papel da mobilização social e da ação coletiva, podem romper com tais condicionantes e fazerem-se sujeitos históricos, compromissados com uma práxis política emancipatória?

Como ainda os professores, alijados historicamente do papel de participante ativo e inseridos em sua maioria em processos de pauperização da profissão, podem encontrar forças e caminhos para constituírem-se como atores sociais, críticos e comprometidos com uma nova concepção de vida e mundo?

Suojanem (1999) tem um trabalho denominado A pesquisa-ação como estratégia para o empoderamento, no qual analisa que o exercício criativo e transformador de uma prática profissional só pode ser exercido pelos sujeitos que têm o sentimento de controle de sua vida e de suas decisões, o que lhes dá a capacidade de sentirem-se encorajados para mudar, rever, transformar. *Empoderar*, para a autora, é um ato de construção de capacidades, de desenvolvimento pessoal e coletivo, de apreensão, de crescente poder de conhecimento e controle, que vai se incorporando por meio do exercício da cooperação, do compartilhamento de saberes e do trabalho coletivo.

A autora realça que o empoderamento significa comprometer-se com os objetivos comuns, assumindo riscos e demonstrando iniciativa e criatividade, o que deve implicar uma direção ética, advinda do compromisso social

coletivamente assumido. As práticas pedagógicas podem caminhar na direção da domesticação ou da emancipação. A consciência crítica, a autonomia, o empoderamento dos docentes, a tessitura coletiva das intencionalidades fará toda diferença no rumo dessas práticas.

### **Considerações, decorrências e perspectivas**

A resistência estabelece-se naturalmente nas práticas pedagógicas, porque as lógicas de ensinar e de aprender não são lógicas lineares, nem lógicas paralelas. São, antes de tudo, lógicas que se embatem, que se contradizem e que se fundem em alguns momentos. O ensino implica: o planejamento das metas; a organização dos conteúdos de aprendizagem; os recortes daquele que ensina; a posição social e acadêmica do professor que supostamente sabe e do aluno que está ali para aprender com o professor. Já a aprendizagem implica especialmente o envolvimento, a adesão, a participação, a vontade e o desejo de aprender.

Na maioria das vezes, o professor quer ensinar e o aluno quer aprender; mas nem sempre entram em acordo. O aluno, muitas vezes, não aprende aquilo que o professor quer ensinar, mas aquilo que a vida e suas experiências disponibilizam. O professor quer ter a certeza de que o aluno aprendeu o saber ensinado; mas, muitas vezes, o aluno aprendeu outras coisas do saber ensinado. Como disse, não há uma correlação imediata entre ensinar e aprender. Sabe-se e muito enfatiza Charlot (2005) que, para aprender o aluno precisa envolver-se intelectual e emocionalmente, além de mobilizar sua atividade intelectual. Essa mobilização só ocorre quando o aluno dá sentido àquilo que querem ensinar-lhe. Freire (1979) realça com insistência, bem como Meirieu (1997), que, de alguma forma, precisamos da autorização da pessoa do aluno para entrar em sua lógica e assim configurar um processo de mútuo ensino-aprendizagem. O ensino sem sentido, imposto de fora para

dentro e de cima para baixo não cria condições de aprendizagem.

As aprendizagens ocorrem na densidade das práticas pedagógicas, tecidas com o outro, no diálogo (FREIRE, 1979), na participação; na parceria, na compreensão das relações dos sujeitos com o saber (CHARLOT, 2005).

Nessa tensão primordial do processo de ensinar-aprender é que a pedagogia como ciência encontra seu espaço: será preciso compreender o que as práxis expressam e, conhecendo-as, adentrando em seu âmago, reconhecê-las, transformá-las, enriquecê-las com as vivências dos múltiplos sujeitos.

Assim, reafirmo que as práticas são da ordem da práxis, permeadas pela contradição, interpostas pelos movimentos de ruptura e conservação. Somente as práticas vivenciadas no coletivo e pedagogicamente estruturadas podem dar sentido aos processos de ensinar-aprender.

As práticas, para operarem, precisam do diálogo fecundo, crítico e reflexivo que se estabelece entre intencionalidades e ações. A retirada dessa esfera de reflexão, crítica e diálogo com as intencionalidades da educação implica o empobrecimento e, talvez, a anulação do sentido da prática educativa.

Aulas que se revestem apenas de reprodução de discursos áridos, de manipulação de textos prontos, de ausência de diálogo criativo e de reflexão em processo deixam de ser práticas pedagógicas, perdem o sentido e a razão de ser para os alunos.

Assim, proponho que os princípios fundadores da pesquisa-ação crítica, que tenho chamado de pesquisa-ação pedagógica (FRANCO, 2012), possam nortear e organizar os princípios didáticos das práticas escolares. E assim repito: por entre resistências, desistências e insistências a pedagogia se faz prática e habita entre nós.

## Referências

- CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Morata, 1996.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1 - artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-110.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CONTRERAS, José. La investigación en la acción. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 224, p. 7-19, abr. 1994.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papyrus, 2003.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A pedagogia como ciência da educação: entre praxis e epistemologia**, 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. A pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dez. 2005.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e pedagogia: da teoria do ensino à teoria da formação. In: FRANCO, Maria Amélia; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 75-100.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu, **Anais...** Caxambu: Anped, 2006. Sessão especial. 1 CD Rom.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Observatório da prática docente: um espaço para compreensão/transformação da prática docente**. São Paulo: [s. n.], 2007-2013. Projeto de pesquisa e relatório de pesquisa Capes/CNPq, 2007, 2011 e 2013.

- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012a.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação: balizando princípios metodológicos. In: STRECK, Danilo; SOBOTTKA, Emil A.; EGGERT, Edla (Orgs.). **Conhecer e transformar: pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional**. Curitiba: CRV, 2013.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes sociais. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Doze temas da pedagogia: as contribuições do pensamento em currículo e em didática**. v. 1. São Paulo: Cortez, 2012b. p. 169-189.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; LISITA, Verbena. Action research: limits and possibilities in teacher education. **British Education Index (BEI)**, Brotherton Library-University, p. 1-15, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 1983.
- GRUNDY, Shirley. **Three modes of action research**. London: The Falmer Press, 1982.
- HOUSSAYE, Jean. Une illusion pédagogique? **Cahiers Pédagogiques**, Paris, n. 334, p. 28-31, 1995.
- IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília, DF: Plano, 2003.
- KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- LEWIN, Kurt. Action Research and minority problems. **Journal of Social Issues**, New York, v, 2, p. 33-34, , 1946.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Moraes, 1994.
- MEIRIEU, Philippe. **Le choix d'éduquer: éthique et pédagogie**. Paris: ESF, 1997.
- MORIN, André. **Recherche-action intégrale et participation cooperative: méthodologie et études des cas**. Laval: Agence d'Arc, 1992.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuco; PINAZZA, Monica (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2007.
- SANTOS, Boaventura. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- SUOJANEN, Ulla. Action research – a strategy for empowerment. In: TURKKI, Kaija (Ed.). **New approaches to the study of everyday life**. p. II. Helsinki: Finland Publications 4, 1999.
- VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

*Recebido em: 09.09.2014*

*Aprovado em: 25.03.2015*

**Maria Amélia do Rosário Santoro Franco** é pedagoga, doutora em educação, pós-doutora em pedagogia. Pesquisadora 2 CNPq pela Universidade Católica de Santos.



# La formación de conceptos: una comparación entre los enfoques cognitivista e histórico-cultural

Gerardo Ramos Serpa<sup>1</sup>  
Adriana López Falcón<sup>1</sup>

## Resumen

La formación de conceptos es uno de los componentes esenciales tanto del proceso de creación y desarrollo del conocimiento, como de instrucción y aprendizaje en el contexto educacional. Entre las tendencias pedagógicas que estudian esta problemática se encuentran el cognitivismo y el enfoque histórico-cultural. A su vez, la formación de conceptos en el marco del proceso interactivo de enseñanza-aprendizaje tiene lugar en correspondencia con los fundamentos lógico-gnoseológicos que le sirven de base. Se propone como objetivo de este estudio valorar críticamente los fundamentos lógico-gnoseológicos presentes en la comprensión e implementación de tal proceso desde las perspectivas de ambas tendencias, tomando como referencia a dos de los principales representantes de las mismas: David Ausubel y Lev Vygotsky, respectivamente. En el caso de Ausubel, junto a la presencia de aspectos positivos, se aprecian inconsecuencias que hacen que predomine un enfoque lógico-formal que lastra el fundamento científicamente consecuente y el grado de efectividad en la implementación del proceso de formación de conceptos. En el caso de Vygotsky, sin dejar de observar limitaciones en sus fundamentos lógico-gnoseológicos relacionadas con la identificación terminológica en ocasiones de la naturaleza de lo práctico con la del pensamiento o entre conceptos y abstracciones, no obstante se aprecia un mayor grado de científicidad y consecuencia en las bases de dicho proceso a partir de un análisis lógico dialéctico de contenido basado en lo social y cultural. El estudio de los mismos contribuye a elaborar una comprensión más integral del complejo proceso de formación de conceptos.

## Palabras clave

Formación de conceptos – Cognitivismo – Enfoque histórico-cultural – Ausubel – Vygotsky.

<sup>1</sup> Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba.  
Contactos: gerardo.ramos@umcc.cu; adriana.lopez@umcc.cu

## **Concept formation: comparing cognitive and cultural-historical approaches**

Gerardo Ramos Serpa<sup>1</sup>  
Adriana López Falcón<sup>1</sup>

### **Abstract**

*Concept formation is one of the essential components of both knowledge creation and development, and of instruction and learning in the educational context. Cognitivism and the cultural-historical approach are two of the pedagogic trends studying this problem. Concept formation in interactive teaching-learning processes takes place according to its logical-epistemological foundations. This study aims to critically evaluate the logical-epistemological foundations of the understanding and implementation of this process from the perspectives of both trends, referring to two of their main representatives: David Ausubel and Lev S. Vygotsky. In Ausubel's case, along with positive aspects, we have analysed inconsistencies that make a logical-formal approach predominate. Such approach ballasts the scientifically consistent foundation and the grade of effectiveness in the implementation of concept formation processes. As for Vygotsky, while observing limitations in his logical-epistemological foundations related with terminological identification in occasions of the nature of the practical with that of thought, or between concepts and abstractions, we have observed a greater degree of scientificity and consistency in the bases of such process using a dialectical logical analysis of content based on the social and cultural. The study of both authors contributes to elaborating a more integral understanding of the complex process of concept formation.*

### **Keywords**

*Concept formation – Cognitivism – Cultural-historical approach – Ausubel – Vygotsky.*

<sup>1</sup>- Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba.  
Contactos: gerardo.ramos@umcc.cu; adriana.lopez@umcc.cu

La formación de conceptos es uno de los componentes esenciales tanto del proceso de creación y desarrollo del conocimiento, como de instrucción y aprendizaje en el contexto educacional.

Recientes trabajos tratan dicha temática a través de sus diferentes aristas, tales como los de Fleury (2006), Bejarano (2013), Farrán (2013), Nava (2013) y Guillen (2014), entre otros.

La formación de conceptos es abordada también desde diversas disciplinas científicas, entre ellas la pedagogía. Aun así, el carácter complejo de su análisis exige un enfoque interdisciplinario que incluye, entre otras perspectivas, la que proviene del tratamiento lógico-gnoseológico de esta cuestión, el cual ayuda a esclarecer los fundamentos más generales sobre los cuales transcurre dicho proceso intelectual.

### **La formación de conceptos y la educación**

En el contexto educacional se puede constatar que entre las tendencias pedagógicas que le dedican una especial atención a la problemática de la formación de conceptos se encuentran el cognitivismo y el enfoque histórico-cultural. Ambas, desde sus respectivas ópticas científicas, ofrecen un conjunto de apreciaciones que pueden ser provechosamente analizadas y valoradas con el fin de perfeccionar tanto la comprensión misma del proceso de enseñanza-aprendizaje como su implementación.

La base cognoscitiva del proceso educativo en el aula se asienta en el hecho real y objetivo, aunque de carácter ideal, de la fijación y estructuración de los conocimientos científicos en los contenidos pedagógicos a través precisamente de los conceptos; así como en el grado de claridad y precisión con que el alumno se apropia de los mismos y los traduce en habilidades, capacidades y aptitudes.

Es por ello que la formación de conceptos en el marco del proceso interactivo

de enseñanza-aprendizaje tiene lugar en correspondencia con los fundamentos lógico-gnoseológicos que le sirven de base. Tales fundamentos se vinculan a la comprensión general del proceso de conocimiento, sus causas y modos de realización, así como con las formas y regularidades a través de las cuales se estructura y se mueve el pensamiento que pretende captar adecuadamente la realidad. Podemos o no ser conscientes de ello, pero tales regularidades se encuentran ahí y funcionan aún sin nuestro conocimiento o nivel de conciencia y dominio de las mismas. Pero se trata de conocerlas y emplearlas de forma consciente y efectivo en función de las finalidades y condiciones que nos trazamos.

Así, tales regularidades gnoseológicas y lógicas, aun cuando corresponden a los diferentes sujetos en particular, están presentes y operan objetivamente en los procesos intelectuales que se manifiestan en la educación, en tanto esta última supone formar y madurar la capacidad intelectual del individuo de modo consciente y científicamente planeado y ejecutado, a través de las diversas vías y formas en que éste se estructura y desenvuelve, acorde a los diferentes niveles educacionales, sin exclusión de ninguno, desde los grados básicos hasta el posgrado, por supuesto con sus especificidades.

Precisamente esto induce a que los profesores se encuentren conscientes y capacitados para diseñar y desenvolver el proceso de formación y desarrollo de conceptos tomando en consideración tanto los presupuestos teóricos sobre los que el mismo se asienta, así como las variadas prácticas que los llevan a efecto, con sus aciertos y limitaciones en cada caso, sabiendo entenderlas y aprovecharlas.

El problema consiste en que no siempre estos fundamentos lógico-gnoseológicos tienen una base científica sólida, ni son conscientes y consecuentemente asumidos y aplicados. Ello influye decisivamente tanto en la concepción del propio proceso de formación de conceptos que se tenga, como en su implementación pedagógica.

Por esto, mientras más adecuados y científicamente válidos sean los fundamentos lógicos y gnoseológicos del proceso de formación de conceptos en este campo, y de modo más consciente y consecuente los mismos sean empleados, en mayor medida se contribuirá a la eficiencia, eficacia y pertinencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El presente trabajo se propone como objetivo valorar críticamente los fundamentos lógico-gnoseológicos que sirven de base a la comprensión del proceso de formación de conceptos desde los puntos de vista del cognitivismo y del enfoque histórico-cultural. Para ello centraremos nuestra atención en el análisis de dos de los principales representantes de estas tendencias pedagógicas: David Ausubel y Lev Vygotsky, respectivamente. Por supuesto que no es posible hacer una generalización absoluta de que sus posiciones teóricas sean las únicas ni agoten el amplio espectro de estas tendencias, pero de algún modo permiten ilustrar las mismas, además de la impronta que tales autores le impregnan al quehacer de sus seguidores o simpatizantes, vinculados a aquellos que se motivan y ocupan de la trascendente tarea de establecer y desarrollar de modo intencional la capacidad intelectual de los educandos mediante la formación de conceptos.

En primer lugar, nos detendremos en la caracterización de cómo se concibe la formación de conceptos en ambos autores.

### **La formación de conceptos en David Ausubel**

La concepción ausubeliana del problema se inserta en su teoría del aprendizaje significativo, entendiendo por el mismo la adquisición de significados nuevos por parte del alumno, lo que ocurre cuando las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial con algún aspecto existente específicamente relevante de los conocimientos estructurados que ya él posee.

Tal aprendizaje se diferencia de esta manera, sustancialmente, del repetitivo o mecánico.

Cabe señalar que aunque la producción científica de Ausubel relacionada con este tema es amplia, incluyendo el abordaje de problemáticas tales como el aprendizaje verbal significativo y su relación con el llamado aprendizaje por recepción, expuesto en su obra original *The psychology of meaningful verbal learning* (1963); el estudio del desarrollo infantil con sus componentes personalógicos y conductuales, lingüísticos, cognitivos y físicos, como expresión de influencias biológicas y sociales (AUSUBEL; SULLIVAN; PENHOS, 1991); el análisis de la adquisición y la retención del conocimiento en su vínculo estrecho con cuestiones tales como los diferentes contextos en que ello puede tener lugar, los nombres de los conceptos y su adquisición a través del aprendizaje representacional significativo y el incremento del vocabulario de la persona (AUSUBEL, 2000); no obstante, el tratamiento de la cuestión específica de la formación de conceptos aparece de forma madura y clásica como parte de su obra *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, escrita originalmente en 1968 y ampliada con aportes de varios colaboradores en 1978 (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1997), unido al hecho de que su comprensión de la formación de conceptos ha mantenido los puntos de vista teóricos esenciales que lo caracterizan, por lo que nos detenemos fundamentalmente en esta obra para su apreciación.

Según este autor, para que el aprendizaje sea significativo la tarea de aprendizaje debe ser potencialmente significativa (constituida por un material razonable que pueda relacionarse de manera sustancial y no arbitraria con la estructura cognoscitiva del alumno), y el estudiante debe asumir además una actitud para relacionar el nuevo material de aprendizaje con su estructura existente de conocimientos, en correspondencia con la disposición de contenidos relevantes en dicha estructura (entendida ésta como el contenido

y la organización totales de las ideas de una persona determinada) (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1997).

A su vez, Ausubel considera que el aprendizaje significativo puede tener lugar de diversos modos, y ser por recepción, si el contenido potencialmente significativo es comprendido o hecho significativo durante el proceso de internalización; o por descubrimiento, si el alumno relaciona intencionada y sustancialmente una proposición potencialmente significativa del planteamiento de un problema a su estructura cognoscitiva con el propósito de obtener una solución que sea susceptible de ser relacionada significativamente con su estructura cognoscitiva (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1997).

Entre los tipos de aprendizaje por recepción se encuentra, junto al aprendizaje de representaciones y de proposiciones, el aprendizaje o adquisición de conceptos; el que a su vez puede ocurrir en forma de asimilación de conceptos o de formación de conceptos.

En general, la adquisición de conceptos es vista como el aprendizaje del significado de los atributos de criterios del concepto, entendidos estos como aquellos rasgos que sirven para distinguir o identificar al concepto.

La formación de conceptos se entiende como aquel proceso propio fundamentalmente de los años preescolares y de los primeros de la escuela primaria, donde los

[...] conceptos cotidianos (primarios) más simples y perceptiblemente fundamentados se adquieren relacionando sus atributos de criterio descubiertos con la estructura cognoscitiva después de haber sido relacionados con los muchos ejemplares particulares de los cuales se derivan (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1997, p. 86).

La asimilación de conceptos es interpretada como aquella forma de aprendizaje que ocurre a partir de los últimos años de la escuela primaria en adelante, donde “los atributos de criterio del concepto se presentan,

por definición o con base en el contexto, y luego se relacionan directamente con la estructura cognoscitiva del alumno” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1997, p. 86).

A continuación caracterizaremos con mayor nivel de detalle la concepción de Ausubel acerca de la formación de conceptos.

Ante todo este autor entiende por concepto a los objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que se designan mediante algún símbolo o signo. Considera que es importante y necesario estudiar los conceptos ya que, en su opinión, “el hombre vive en un mundo de conceptos en lugar de objetos” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1997, p. 105), los cuales permiten percibir la realidad a través de un filtro conceptual, lo cual hace posible la adquisición de ideas abstractas sin experiencia empírico-concreta, los cuales se emplean tanto para categorizar nuevas situaciones dentro de campos de conocimientos existentes como para servir de postes de afianzamiento a la asimilación y el descubrimiento de conocimientos nuevos.

Para él, el proceso específico de formación de conceptos se caracteriza por el hecho de ser espontáneo, sin guía, de carácter inductivo, donde los atributos de criterio del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, transitando por etapas sucesivas de generación de hipótesis, comprobación y por último generalización de las mismas. Aunque, como se ha dicho, este es un proceso que ocurre principalmente en el niño preescolar, considera que puede darse en cualquier edad, lo que amplía el espectro de su presencia y significación en el proceso educacional (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1997, 1997).

Ausubel diferencia entre nombrar conceptos (fenómeno vinculado al establecimiento de equivalencias representativas entre símbolos de primer orden e imágenes concretas) y formar conceptos (proceso asociado a que la palabra comienza a representar significados e ideas genéricas fijados en contenidos cognoscitivos más abstractos y generalizados). Por esto el proceso

de formación de conceptos va madurando, de modo tal que según su opinión los atributos de criterio concretos se van reemplazando progresivamente por atributos de naturaleza más abstracta. En todo ello desempeña un papel importante el lenguaje al facilitar, mediante las propiedades de representación de las palabras, los procesos de transformación del pensamiento que aquí intervienen; al mejorar y perfeccionar los significados mediante la verbalización y aumentar así su poder de transferencia (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1997).

En tanto Ausubel considera que en el aula es más importante el aprendizaje significativo por recepción que por descubrimiento, a partir de la diferenciación que él mismo establece, por lo que de aquí se deduce también la trascendencia de la formación de conceptos como uno de los modos de llevar a efecto este aprendizaje por recepción.

### **La formación de conceptos en Lev Vygotsky**

Veamos seguidamente la comprensión de Vygotsky acerca de la formación de conceptos. Pero, para ello, primero se hace necesario esbozar la concepción histórico-cultural que caracteriza la perspectiva teórica general al interior de la cual este autor concibe y expone su visión acerca de la formación de conceptos.

Vygotsky parte del principio de que la conducta del ser humano no es solamente un producto de la evolución biológica, sino que ante todo ella representa un resultado y se encuentra condicionada por el desarrollo histórico y cultural de la propia humanidad. Concibiendo a la cultura como el producto de la vida social y de la actividad mancomunada de los sujetos; así como la esencia del propio proceso del desarrollo cultural, sintetizada en el planteamiento de que “a través de los demás es que nos convertimos en nosotros mismos” (VYGOTSKY, 1987, p. 160), Vygotsky asume la similitud entre el desarrollo cultural y el desarrollo de las funciones psíquicas superiores

del ser humano en tanto formas superiores de actividad. De aquí que precise la peculiaridad distintiva de tales funciones específicas propiamente de lo humano, en relación con el llamado proceso de internalización, esto es, aquel proceso mediante el cual la función externa, social e interpsicológica, se hace interna, intrapsicológica. Para él: “La internalización de las formas culturales del comportamiento incluye la reconstrucción de la actividad psicológica teniendo como base las operaciones con signos” (VYGOTSKY, 1994, p. 75). Así, la naturaleza de los procesos psíquicos del sujeto se expresa en su mediatización a través de los signos, el lenguaje y la cultura como tres factores esenciales que condicionan dichos procesos en su propia naturaleza.

Entendiendo a los signos como aquellos estímulos creados artificialmente por el individuo con el fin de influir sobre la conducta propia o ajena, para él la signación (como proceso de creación y utilización de los signos) representa un nuevo principio de actividad que delimita y especifica la naturaleza de la psiquis humana (VYGOTSKY, 1994).

A partir de aquí, Vygotsky concibe al concepto como una formación cualitativamente nueva que no puede reducirse a los procesos más elementales que caracterizan al desarrollo del intelecto en sus etapas tempranas, es una nueva forma de actividad intelectual y un nuevo modo de conducta donde se tiene conciencia de las propias operaciones intelectuales como resultado de auténticos cambios sustanciales, que abarcan tanto el contenido como la forma del pensamiento. En su criterio ello ocurre de manera verdaderamente plena en la etapa de la adolescencia y lo valora como fenómeno primordial de toda la edad de transición. Al respecto considera que “la formación de conceptos es justamente el núcleo fundamental que aglutina todos los cambios que se producen en el pensamiento del adolescente” (VYGOTSKY, 1991, p. 59).

La formación de conceptos apreciada en toda su trascendencia como una función

del crecimiento social y cultural total del adolescente constituye una función psíquica superior mediatizada por aquel signo específico que es precisamente la palabra, la cual es utilizada de manera consciente como un medio para la formación misma de los conceptos.

El proceso de formación de conceptos transita por tres fases fundamentales: la de las imágenes sincréticas, la del pensamiento en complejos y la del pensamiento en conceptos propiamente dicho (VYGOTSKY, 1991).

Aun cuando Vygotsky se opone a la exageración del papel de la percepción visual directa y de las vivencias concretas en el niño, que conduce a plantear que el mismo no sabe pensar de manera abstracta, considera que en esa edad lo que existe son *equivalentes funcionales de los conceptos* o palabras que nombran clases conocidas o grupos de elementos visuales relacionados entre sí por características visualmente comunes, y no conceptos totalmente formados.

Pese a que Vygotsky habla de *conceptos reales* del niño, a cuyo estudio relaciona los llamados conceptos espontáneos y científicos, de manera rigurosa y consecuente él considera a la formación de conceptos, y a las fases antes dichas, propias sólo de los *conceptos artificiales*, abstractos o intelectuales del nivel superior, los cuales están presentes de manera plena en la adolescencia, a los que entonces puede calificar entonces de conceptos verdaderos (VYGOTSKY, 1981).

De aquí que para este autor la formación de conceptos, en tanto eslabón básico de todos los cambios en la psicología del adolescente, hace que todas las demás funciones psíquicas se intelectualicen, reestructuren, integren y supediten a esta función central. En ello radica el trascendente papel de la formación de conceptos en el establecimiento y maduración de la personalidad del sujeto.

Subrayando toda la significación de la formación de conceptos para el adolescente en particular, y en general para el individuo como sujeto social, Vygotsky plantea que gracias a

dicho proceso es que llegamos a comprender la realidad, a las demás personas y a nosotros mismos. Para él: “El conocimiento en el verdadero sentido de la palabra, la ciencia, el arte, las diversas esferas de la vida cultural pueden ser correctamente asimiladas tan sólo en conceptos” (VYGOTSKY, 1991, p. 64); por lo que el paso al pensamiento en conceptos le permite al adolescente acceder al mundo de la conciencia social objetiva, de la ideología social, apropiarse de la libertad en tanto conocimiento de la necesidad, y con todo ello formar su personalidad y su concepción del mundo.

### **Los fundamentos lógico-gnoseológicos de la formación de conceptos en David Ausubel y Lev Vygotsky**

Las concepciones anteriormente expuestas de la naturaleza y el proceso de formación de conceptos, tanto en Ausubel como en Vygotsky, se asientan en fundamentos lógico-gnoseológicos específicos y, en ocasiones, contrapuestos.

En el caso de Ausubel se parte de concebir la relación entre los conceptos y la realidad física de modo tal que los primeros constituyen una *versión* esquemática (en buen sentido) y selectiva de la segunda, por lo que la realidad conceptual es vista no como una representación caprichosa o ilógica del mundo físico, sino como una reproducción que *identifica* los aspectos notables e importantes de dicha realidad (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1997).

Este fundamento objetivo del proceso de formación de conceptos se une al reconocimiento de que en el mismo se abstraen las características esenciales de una clase de objetos o acontecimientos, vinculando así los conceptos (al menos en su intención) no a cualesquiera rasgos, sino precisamente a los de carácter esencial. Por ello, Ausubel opina que la realidad objetiva que es denotada por un concepto determina en gran medida la utilidad del mismo, acercándose así (aunque lateral y tímidamente) a la validez

práctica de tales conceptos (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1997).

Así mismo, Ausubel centra la atención y destaca el papel relevante de los conocimientos que ya posee el sujeto y la necesidad de correlacionar con ellos, en el marco de la estructura cognoscitiva, la adquisición de los nuevos conceptos.

En las anteriores consideraciones se aprecia, no obstante, el intento de alejarse de la concepción del reflejo (entendido de modo activo y creativo) y de la verdad, al considerarse a los conceptos como versiones que identifican o denotan aspectos de la realidad objetiva. Ello se correlaciona con la imprecisión que supone definir a los conceptos como objetos, acontecimientos o situaciones, y no como reproducciones ideales de tales fenómenos.

En ocasiones, Ausubel identifica la existencia real sólo con la existencia objetiva, cuando por ejemplo caracteriza al concepto como “una abstracción o una idea genérica que no existe realmente” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1997, p. 59), aunque en otros lugares aclara que tal irrealidad de los conceptos se refiere al mundo físico.

En el curso del rechazo a lo que Ausubel llama “excesivo entusiasmo en el aprendizaje por descubrimiento”, este autor se opone también a lo que considera una *epistemología obsoleta* que se basa en la búsqueda de la verdad, en tanto opina que únicamente existen “concepciones humanas de la verdad” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1997, p. 145). No obstante, si bien es acertado renunciar a alcanzar una verdad final, acabada e inmutable, así como reconocer el lado subjetivo de todo conocimiento verdadero; por otro lado, la hiperbolización del carácter relativo de la verdad, el olvido de su lado absoluto (lo que conduce al relativismo) y su referente objetivo no nos debe llevar a renunciar a la verdad como tal, y mucho menos a dejar de considerar su complejidad contradictoria interna, constituida de lados o aspectos tanto absolutos como relativos, objetivos como subjetivos, todo ello social e históricamente condicionado.

Lo anterior se fundamenta en este autor en el hecho de que en el plano lógico la consideración del significado lógico de un conocimiento no tiene que ver con su validez empírica, lo que en realidad evidencia que Ausubel asume y opera ante todo con una lógica formal, es decir, que se desentiende y no se ocupa del análisis y la comprobación del contenido concreto al que se refieren los conocimientos en general y los conceptos en particular. Cuando Ausubel identifica lo abstracto con lo formal (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1997, p. 209), con ello induce al pensamiento en conceptos a la pérdida de contenido y por lo tanto de validez operativa real.

Pero esto, a su vez, es expresión de la concepción ausubeliana según la cual los conceptos captan los rasgos comunes de las clases de objetos de la realidad (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1997). No obstante, como es conocido, lo esencial no puede ser identificado ni reflejado a través simplemente de lo común; ya que por lo regular si el concepto pretende reproducir lo esencial, ello no se puede lograr a partir de detectar los aspectos repetibles sensorialmente perceptibles, sino sobre todo reflejando la ley interna del movimiento del objeto. Aquí se expresa la confusión entre lo esencial y lo universal (por un lado) y lo repetible y lo común por otro.

La comprensión lógico-formal del proceso de formación de conceptos se complementa con la vinculación del mismo a lo que Ausubel llama idea general de categorización, entendiéndolo por ello el reconocimiento de que “todo tiene un nombre” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1997, p. 97), con lo que se desdibujan los procesos de nombrar y conceptualizar, asociados pero diferentes en su naturaleza.

Todo lo anterior se asienta en Ausubel en la visión estrecha, unilateral, que de la práctica posee. Si bien es correcta la comprensión ausubeliana de que la práctica no es una variable de la estructura cognoscitiva sino un factor de carácter social que influye sobre ella; la interpretación de la misma como



“presentaciones repetidas de la misma tarea de aprendizaje” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1997, p. 276) manifiesta claramente, primero, su reducción al campo educativo, y segundo, su simplificación y empobrecimiento al restringirla a una actividad repetitiva, limitadamente activa y sustancialmente no creativa.

Resumiendo, Ausubel considera acertadamente que la formación de conceptos está determinada culturalmente, y que dicho proceso va madurando progresivamente mediante el establecimiento de abstracciones de más alto orden, más precisas y diferenciadas, a la vez que tiene lugar la toma de conciencia de las operaciones de conceptualización involucradas. En todo ello el lenguaje desempeña un papel importante como facilitador de la generación de nuevos conceptos, debido al poder de representación de las palabras y a la capacidad de nominar las ideas que serán empleadas en el proceso de conceptualización.

Por otro lado, la distinción ausubeliana entre formación y asimilación de conceptos no deja de ser sumamente convencional, ya que cuando el individuo asimila activamente un concepto, evidentemente el resultado no es especularmente el mismo concepto que se le presentó, sino aquel que lleva la impronta de su peculiar estructura cognoscitiva, intereses, necesidades y fines, es decir, un concepto que es re-hecho y re-formado.

Igualmente, al considerarse que en el aula es el aprendizaje significativo por recepción (y la formación de conceptos dentro de él) el que predomina, en tanto “mecanismo humano por excelencia que se utiliza para adquirir y almacenar la vasta cantidad de ideas e información representada por cualquier campo del conocimiento” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1997, p. 47), entonces

[...] la mayoría de los individuos descubrirá, autónomamente y de ahí en adelante muy pocos conceptos. Las contribuciones de conceptos más difíciles, hechas al almacén de la cultura, las realizan los miembros más

dotados en el curso de generaciones y van quedando a la disposición de todos los demás miembros de la sociedad adecuadamente maduros, que pueden captarlos por asimilación conceptual (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1997, p. 106).

Todo ello, sin dejar de ser cierto, puede conducir al peligro de que la escuela efectivamente se adapte y acepte pasivamente esta situación, y renuncie a la finalidad de promover y formar en la mayoría de los miembros de la sociedad las capacidades no sólo para recepcionar los conocimientos ya hechos, sino para asimilarlos creadoramente y descubrirlos permanentemente. Precisamente, Ausubel considera que la escuela solamente puede contribuir a la realización de la creatividad como capacidad “en aquellos individuos raros que ya posean las potencialidades necesarias” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1997, p. 509), lo cual frisa con posiciones francamente elitistas que deben ser evitadas.

Pasemos a valorar estos fundamentos lógico-gnoseológicos en la comprensión vygotskyana de la formación de conceptos.

El principio teórico rector en los puntos de vista de Vygotsky lo constituye el historicismo, entendido como el estudio del objeto en su proceso de cambio, en su dinamismo, tanto del pasado al presente como en su proyección futura. De esta forma, aplicado al estudio del pensamiento y del concepto como una de sus formas, el llamado *método de los cortes genéticos* significa el reconocimiento de que la esencia de cada forma del pensamiento (incluyendo aquí al concepto) se revela únicamente al comprenderla como un momento determinado *orgánicamente imprescindible* del proceso del desarrollo (VYGOTSKY, 1991), lo que inserta y entiende al pensamiento en su espacio natural de devenir.

Ello es expresión de que Vygotsky asume y emplea de manera consciente el enfoque lógico dialéctico, materialístamente interpretado, en el estudio del devenir de la realidad y de su reflejo

en el pensamiento humano. Oponiéndose a la psicología y a la pedagogía tradicionales y a su enfoque metafísico del pensamiento, expresado en la concepción cuantitativa que interpreta la naturaleza de las formas superiores de dicho pensamiento diferenciándolas de las formas elementales sólo por el número de nexos asociativos que las componen e interpretando al concepto como aquella forma de pensamiento que se fundamenta en lo familiar, lo común, lo repetible, que obvia lo diferente, hace a Vygotsky concluir que “la descripción de la formación del concepto suministrada por la psicología tradicional que reproduce simplemente el esquema de la lógica formal se encuentra totalmente desligada de la realidad” (VYGOTSKY, 1991, p. 96), lo que subraya no solo su desfiguración teórica sino su pérdida de significación práctico-instrumental.

Su perspectiva teórica en el análisis del proceso de formación de conceptos se concreta en el reconocimiento de que a lo largo del desarrollo cultural de la conducta no se modifica sólo el contenido del pensamiento, sino también sus formas. Así, para él, el contenido nuevo no es un líquido que se echa en un recipiente o forma invariable, sino que un contenido determinado puede ser representado de manera adecuada solamente con ayuda de formas determinadas. La formación del concepto modifica sustancialmente el contenido del pensamiento al revelar los nexos profundos y esenciales de la realidad, así como las leyes que rigen su dinámica. De igual modo, el principal cambio en la forma del pensamiento motivado por la formación de conceptos lo constituye el hecho de que a partir de aquí el sujeto puede dominar su propio pensamiento lógico, lo cual incide a su vez en los constantes cambios del contenido del pensamiento (VYGOTSKY, 1991).

La formación de los nuevos conceptos ocurre en relación directa con todos los restantes y al aparecer los mismos se insertan en el sistema conceptual anteriormente existente, lo que reordena y perfecciona a dicho sistema, lo que representa una

característica relevante de su existencia y funcionamiento.

El desarrollo de los conceptos supone la unidad indisoluble del análisis y la síntesis, expresado en la formación de conceptos a través del reconocimiento de que: “Un concepto emerge solamente cuando los rasgos abstraídos son sintetizados nuevamente y la síntesis abstracta resultante se convierte en el instrumento principal del pensamiento” (VYGOTSKY, 1991, p. 94) y donde la palabra es “usada deliberadamente para dirigir todos los procesos de la formación del concepto avanzado” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1997, p. 94).

Contra poniéndose a la concepción lógico-formal de la psicología tradicional que separa el contenido y la forma del pensamiento, basándose en la ley de la proporcionalidad inversa entre el contenido y el volumen del mismo (lo cual condena inevitablemente al concepto a su empobrecimiento y separación cada vez mayor de la realidad), Vygotsky esclarece la naturaleza esencial del concepto al considerar que:

El verdadero concepto es la imagen de una cosa objetiva en su complejidad. Tan sólo cuando llegamos a conocer el objeto en todos sus nexos y relaciones, tan sólo cuando sintetizamos verbalmente esa diversidad en una imagen total mediante múltiples definiciones, surge en nosotros el concepto. El concepto, según la lógica dialéctica, no incluye únicamente lo general, sino también lo singular y lo particular (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1997, p. 78).

Los fundamentos lógico-gnoseológicos expuestos se asientan en la comprensión y necesidad de la práctica, en tanto actividad material transformadora, objetiva y subjetiva a la vez, como base objetiva del proceso de formación de conceptos. Aun cuando en determinado momento Vygotsky identifica a la actividad práctica con el “pensamiento práctico” o el “intelecto activo” (AUSUBEL;

NOVAK; HANESIAN, 1997, p. 151), lo cual suprime la diferencia esencial entre el carácter material de la práctica e ideal del pensamiento; no obstante, en su concepción prevalece el reconocimiento de que son los problemas que le plantea la propia vida al adolescente, así como su incorporación activa a la misma, el estímulo principal del desarrollo de las formas superiores del pensamiento, incluyendo el de los conceptos; tomando en consideración a la actividad práctica de los seres humanos (y específicamente la laboral como factor fundamental del desarrollo cultural del individuo y de la sociedad) en toda su complejidad, mediatizada tanto por las herramientas materiales como por las herramientas del pensamiento que contribuyen a las operaciones intelectuales. Con ello Vygotsky dibuja toda la complejidad y multilateralidad de este fenómeno humano peculiar.

A partir de todo lo anterior este autor argumenta el hecho real de que a través del despliegue del proceso de formación de conceptos se va realizando un reflejo con la mayor profundidad y verdad de la realidad, como proceso gradual e infinito de acercamiento de la imagen intelectual del fenómeno a su esencia real, contradictoria y dinámica.

No obstante, en ocasiones Vygotsky no diferencia suficientemente entre pensamiento en conceptos y pensamiento abstracto, entre concepto y abstracción, lo que no permite reconocer adecuadamente a la abstracción como una operación o acción lógica y al concepto como una forma de existencia del pensamiento que representa, a la vez, un producto y una condición de dicha operación.

De igual modo, cuando Vygotsky plantea que: "El adolescente, con la formación de conceptos, entra en una vía de desarrollo que le conducirá más tarde o más temprano a dominar el pensamiento dialéctico" (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1997, p. 68), ofrece una imagen simplificada de dicho proceso ya que no es de manrea automática, ineludible, ni segura o inviolable que el adolescente llega a dominar un pensamiento dialéctico al formar conceptos,

ya que en ello toman parte otros factores tales como las propias tareas o actividades que son diseñadas por el profesor y a ejecutar por el alumno, su grado de maduración intelectual, sus motivaciones y permanencia escolar, el entorno familiar y social, entre otros.

## **Consideraciones finales**

Los fundamentos lógico-gnoseológicos específicos que corresponden tanto a la perspectiva cognitivista representada por Ausubel, como al enfoque histórico-cultural expuesto por Vygotsky, nos permiten comprender tanto los aciertos como las limitaciones de ambas maneras de concebir el proceso de formación de conceptos en tanto propuestas a tomar en consideración en el camino complejo y comprometido de perfeccionamiento de la teoría y la práctica educativa, espacio y vía indispensable del proceso de socialización del individuo y de su formación intelectual e integral.

No se trata de rechazar y subvalorar, ni de asumir acríticamente y mimetizar a cualquiera de estas dos posiciones o autores, todo posee su semilla racional, sus fuentes reales y esenciales. Se trata de descubrirlas, de comprenderlas, de concientizarlas, de leer en el fondo y por detrás de las tesis expuestas, y de interiorizar responsablemente las implicaciones prácticas, formativas y colectivas derivadas de asumir una posición teórica dada.

Es por ello que desde nuestro punto de vista, tanto Ausubel como Vygotsky ofrecen indispensables referentes a tomar en cuenta para entender e implementar en el espacio educacional el complejo y relevante proceso de formación de conceptos.

En este sentido, consideramos importante resaltar diversos aspectos presentes en las aportaciones de ambos autores para lograr y mejorar un adecuado proceso de formación de conceptos en los educandos. Entre ellos se pueden destacar:

- el aprovechamiento de los conocimientos preexistentes para ello, aunque no tanto de modo individual sino sobre todo en los espacios colectivos en que ello ocurre en el aula y la escuela, potenciados por los colegas de estudio y maestros;

- la preparación del proceso, los métodos y los medios de enseñanza para favorecer el aprendizaje de modo efectivamente significativo;

- tomar en cuenta y propiciar tanto el aprendizaje por recepción como por descubrimiento, incluso en la escuela;

- comprender que la formación de conceptos transcurre a todo lo largo de la vida humana, tanto dentro como fuera de la escuela, reconociendo las variadas formas en que ello tiene lugar según el nivel de maduración intelectual del sujeto y los fines y peculiaridades de la labor cognoscitiva a realizar;

- considerar los factores lingüísticos, sociales y culturales presentes en el proceso de formación de conceptos, no solo como contextos externos sino como elementos activos que operan en y a lo largo del propio proceso de asimilación y creación de conceptos por los sujetos durante toda su existencia;

- la estrecha correlación entre el contenido y la forma del pensamiento en el caso específico de los conceptos, generados en el curso de la actividad social del sujeto, ante todo práctica;

- la necesaria distinción y concreción del proceso de formación de conceptos en los diferentes estadios del desarrollo psíquico, intelectual y educacional del sujeto.

De aquí que las aportaciones tanto de Ausubel como de Vygostky, los énfasis en diferentes momentos y aspectos del complejo proceso de formación de conceptos, de algún modo se complementan y nos ayudan a apropiarnos de una visión más completa e integral de dicho proceso. Ello no significa eclecticizar la representación teórica del mismo, precisamente para evitar esto se han subrayado los, en nuestro criterio, inconsecuentes momentos lógico-gnoseológicos que en

determinados aspectos ambos autores evidencian. Se trata más bien de saber discernir y apropiarse de los elementos válidos del aporte de ambos como parte del curso del conocimiento con sus momentos absolutos y relativos hacia la completitud y perfeccionamiento en lo referido a esta compleja y a la vez enraizada cuestión humana de los conceptos y su formación.

En sentido general y en relación con la labor instructiva y formativa de los educadores, la adecuada formación de conceptos no debe ser entendida como una cuestión teórica abstracta, desvinculada de la realidad, con sentido y relevancia únicamente en el aula y para la actividad pedagógica, sin significación práctica que rebase el marco individual dentro del cual aparentemente solo tiene lugar en el intrincado y oculto cerebro del individuo. Más que ello, la formación de conceptos constituye el logro de formar acertadamente la manera propiamente humana de captar la realidad, que trasciende lo cognoscitivo y llega hasta lo estético, no solo para entenderla sino ante todo para mejorarla en función de los más altos fines humanos y colectivos. En ello participa la preparación del maestro tanto en el contenido técnico a enseñar como en su formación pedagógica y lógico-filosófica, sus motivaciones y compromiso con la labor de educador, su maestría y recursos para formar las habilidades intelectuales de sus educandos, las formas de evaluación que desarrolle, entre otros muchos elementos.

Ella manifiesta una de las funciones más importantes de la escuela como institución social al preparar al ser humano para la vida, al capacitarlo para apropiarse de lo más elevado elaborado y acumulado por la humanidad que le antecedió, además de ponerlo al nivel de su tiempo y de ofrecerle las herramientas intelectuales para transformar su realidad y humanizar su entorno, convirtiéndolo en un ser activo motivado por los intereses de las mayorías, lo que llama la atención también sobre la dimensión ética de la formación de conceptos, no como fenómeno pura o exclusivamente intelectual, sino ante todo y esencialmente humano.

## REFERENCIAS

- AUSUBEL, David. **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view**. Boston: Kluwer, 2000.
- AUSUBEL, David. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune & Stratton, 1963.
- AUSUBEL, David; NOVAK, J; HANESIAN, H. **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. México: Trillas, 1997.
- AUSUBEL, David; SULLIVAN, E.; PENHOS, J. **El desarrollo infantil: aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos**. México: Paidós, 1991.
- BEJARANO, V. **La formación de conceptos científicos en los proyectos pedagógicos de aula**. Universidad de Manizalez, 2013. Disponible en: <<http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/handle/6789/477/>>. Acceso en: 10 jan. 2014.
- FARRAN, R. **La necesidad de una consistencia lógica para la formación de conceptos en la filosofía post-estructuralista**. 2013. Disponible en: <<http://mylibrary.medi.u.edu.my:8181/xmlui/handle/123456789/7804>>. Acceso en: 22 ago. 2013.
- FLEURY, E. **Lenguaje y formación de conceptos en la enseñanza de las ciencias**. Madrid: Antonio Machado, 2006.
- GUILLEN, Sh. **Formación de conceptos y categorías en psicología del pensamiento**. 2014. Disponible en: <<http://prezi.com/8da7v-xs3qy3/formacion-de-conceptos-y-categorias-en-psicologia-del-pensam/>>. Acceso en: 21 mar. 2014.
- NAVA, A. **Lógica, procedimientos lógicos y la formación de conceptos científicos**. 2013. Disponible en: <<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/vinculos/article/view/4209>>. Acceso en: 25 feb. 2014.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**: La Habana: Científico-Técnica, 1987.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **La formación social de la mente**. Sao Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escogidas: psicología del adolescente**. v. 4. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, 1991.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamiento y lenguaje**: La Habana: Revolucionaria, 1981. Cap. 5 y 6.

*Recibido en: 17.05.2014*

*Aprobado en: 10.03.2015*

**Gerardo Ramos Serpa** es doctor en ciencias filosóficas y máster en ciencias de la educación superior por la Universidad de La Habana (Cuba). Profesor del Departamento de Estudio y Desarrollo de la Educación Superior de la Universidad de Matanzas, Cuba.

**Adriana López Falcón** es máster en ciencias de la educación superior por la Universidad de Matanzas (Cuba). Profesora del Departamento de Estudio y Desarrollo de la Educación Superior de la Universidad de Matanzas, Cuba.



# La argumentación en clase de ciencias, un modelo para su enseñanza<sup>I</sup>

Francisco Javier Ruiz Ortega<sup>II</sup>  
Oscar Eugenio Tamayo Alzate<sup>III</sup>  
Conxita Márquez Bargalló<sup>III</sup>

## Resumen

La argumentación en ciencias es un proceso dialógico y una herramienta fundamental para la co-construcción de comprensiones más significativas de los conceptos abordados en el aula. Por ello, es una de las competencias que debe asumirse de manera explícita en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias. El objetivo central de nuestra investigación es proponer un modelo de enseñanza de la argumentación en ciencias. La información recogida para nuestro propósito y analizada bajo el enfoque cualitativo, se obtiene del proceso realizado por una docente que participa en un proceso de reflexión crítica sobre la argumentación y su propio desempeño. Los resultados resaltan la importancia que tiene para el docente profundizar en tres aspectos centrales de un modelo de enseñanza de la argumentación en ciencias: el epistemológico, el conceptual y el didáctico. De igual manera, se muestra cómo la identificación de estos aspectos tanto en el pensamiento como en el desempeño de la docente y su relación, permite construir un modelo para la enseñanza de la argumentación en ciencias.

## Palabras clave

Argumentación en ciencias – Modelos de enseñanza – Pensamiento docente – Desempeño docente.

**I-** Agradecimientos a la Universidad de Caldas, Manizales-Colombia y al grupo Llenguatge i Ensenyament de les Ciències de la Universidad Autónoma de Barcelona (LIEC). Referencia-2009SGR1543- AGAUR y financiado por la Dirección General de Investigación, Min-Educación y Ciencia-EDU2012-38022-C02-02).

**II-** Universidad de Caldas, Manizales, Caldas, Colombia

Contactos: francico.ruiz@ucaldas.edu.co;  
oscar.tamayo@ucaldas.edu.co

**III-** Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, Cataluña, España.

Contacto: conxita.marquez@uab.es

# ***A model for teaching argumentation in science class***

Francisco Javier Ruiz Ortega<sup>I</sup>  
Oscar Eugenio Tamayo Alzate<sup>II</sup>  
Conxita Márquez Bargalló<sup>III</sup>

## **Abstract**

*Argumentation in science is a dialogic process and a fundamental tool for the co-construction of more meaningful understandings of the concepts discussed in class. Therefore, it is one of the responsibilities to be assumed explicitly in science teaching and learning. The central aim of our research is to propose a model for teaching argumentation in science. We have collected and analyzed qualitatively information from a teacher who participates in a critical reflection process on argumentation and her own performance. The findings evidence how important it is for teachers to deepen their knowledge of epistemological, conceptual and teaching aspects, which are key to a model for teaching argumentation in science. Similarly, we show how identifying these aspects both in the teacher's thought and performance, and the relationship between them, allows constructing a model for teaching science argumentation.*

## **Keywords**

*Argumentation in science – Teaching models – Teachers' thought – Teachers' performance.*

**I-** Acknowledgements: Universidad de Caldas, Manizales-Colombia and group LIEC (Llenguatge i Ensenyament de les Ciències de la Universitat Autònoma de Barcelona. Reference-2009SGR1543-AGAUR and supported by Dirección General de Investigación, Min-Educación y Ciencia-EDU2012-38022-C02-02).

**II-** Universidad de Caldas, Manizales, Caldas, Colombia

Contacts: francico.ruiz@ucaldas.edu.co;  
oscar.tamayo@ucaldas.edu.co

**III-** Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, Cataluña, España.

Contact: conxita.marquez@uab.es



## Introducción

Enseñar y aprender ciencias es un proceso dialógico que, además de realizarse entre docentes y estudiantes, está inmerso en contextos particulares y, a la vez complejos. Esta situación invita a reflexionar en cómo convertir el aula de ciencias, en un escenario que dé relevancia no sólo a los sujetos desde sus historias de vida, sus modelos mentales e intereses, sino también desde las formas de comunicar y construir la ciencia en el aula; en perspectiva de Mockus (2012) a dar relevancia también al uso intensivo de lenguajes o de nuevos modos comunicativos. En otras palabras, promover debates y discusiones en pequeños grupos, es un medio eficaz para lograr no sólo la co-construcción de comprensiones colectivas y más significativas, sino también para facilitar la construcción de sentido sobre los conceptos y con ello la transferencia consciente de los mismos a contextos externos al aula.

En este sentido, el documento que se expone a continuación tiene como objetivos, en primer lugar, mostrar desde una reflexión teórica la relevancia que tiene el lenguaje, particularmente la argumentación, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias y, en segundo lugar, presentar una propuesta de modelo de enseñanza de la argumentación en ciencias. Modelo que ha sido construido desde las relaciones identificadas en las dimensiones: pensamiento y desempeño, de una docente<sup>1</sup>, quien participó en un proceso de reflexión crítica sobre la enseñanza de la argumentación en ciencias. Las relaciones se establecen entre tres componentes que consideramos que caracterizan los modelos de enseñanza de la argumentación: a) el epistemológico, hace referencia a qué lugar ocupa, según la docente, la argumentación en la construcción de la ciencia; b) el conceptual, vinculado con la concepción que tiene la

**1-** Por limitaciones de espacio sólo presentamos el análisis de una docente, pero la propuesta de modelo se construye desde los datos identificados en los cinco docentes participantes en el proceso de reflexión crítica.

docente sobre la argumentación en ciencias y, c) el didáctico, relacionado con el cómo considera que debe promoverse la argumentación en clase de ciencias y qué acciones desarrolla la docente en sus clases para alcanzar dicho objetivo. A continuación realizamos la discusión sobre la importancia de la argumentación para los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias, para dar paso al planteamiento de la argumentación en clase de ciencias.

## El lenguaje, un elemento central para construir y comunicar la ciencia

Diferentes autores (BAKER, 2009; BRAVO; PUIG; JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, 2009; CAZDEN, 1991; HENAO; STIPCICH, 2008; LARRAIN, 2007; SCHWARZ, 2009; SUTTON, 2003), han señalado el papel protagonista del lenguaje, no sólo en la construcción de la ciencia, sino también en su comunicación a través de la enseñanza y, sin ninguna discusión, en el proceso de aprendizaje. En esta misma línea de pensamiento podemos decir que los sujetos, desde el uso que hacen del lenguaje, dan sentido a los hechos, confrontan y llegan a consensuar las explicaciones científicas (IZQUIERDO; SANMARTÍ, 2000).

La enseñanza y aprendizaje como acción social, exige mejorar los procesos de interacción comunicativa (HENAO; STIPCICH, 2008), procesos en los cuales el desarrollo de la argumentación, tanto en los currículos escolares, como en su concreción en el aula, es prioritario en función del logro de aprendizajes en profundidad de los temas estudiados (CHIN; BROWN, 2000). Concebir la enseñanza de las ciencias desde una perspectiva discursiva permite, de una parte, hacer explícito el lenguaje usado por los científicos y adecuar sus usos e interpretaciones según los diferentes contextos de aplicación. De otra parte, da herramientas a los estudiantes para la comprensión del trabajo de los científicos y de los patrones temáticos propios del conocimiento científico,

asimismo, posibilita la construcción de procesos conscientes e intencionados, mediados por los usos del lenguaje, en función de la comprensión de los fenómenos (SUTTON, 2003).

En la línea de pensamiento anterior Schwarz (2009), propone que los esfuerzos de la escuela deben dirigirse hacia el diseño de contextos de argumentación y hacia el planteamiento de escenarios dialógicos en los cuales, los estudiantes se impliquen desde el reconocimiento no sólo de sus objetivos personales, sino también desde la identificación de los objetivos y metas de todos los participantes en las interacciones comunicativas.

En definitiva, asumimos que promover las prácticas argumentativas en el aula de clase, conlleva reconocer que la argumentación es una actividad social. Dicha actividad permite, en el estudiante, la cualificación en los usos de lenguajes, el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, la comprensión de los conceptos y teorías estudiadas y la formación como un ser humano crítico, capaz de tomar decisiones como ciudadano (SARDÀ; SANMARTÍ, 2000).

### **Modelos de enseñanza de la argumentación en ciencias**

Es reciente la relevancia que se ha dado a la enseñanza explícita de la argumentación en el aula (ERDURAN; SIMON; OSBORNE, 2004; JIMENEZ-ALEIXANDRE; BUGALLO; DUSCHL, 2000; KAYA; ERDURAN; CETIN, 2012; SAMPSON; GROOMS, 2009; ZOHAR; NEMET, 2012). Precisamente, es en este campo donde queremos hacer énfasis, intentando aportar aspectos significativos para acercarnos a proponer un modelo que ayude a resolver la pregunta ¿cómo promover procesos argumentativos en el aula de ciencias? Al respecto, sabemos que en el campo de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias, hablar de modelo de enseñanza es hacer referencia a la propuesta concreta que desarrolla el docente en el aula de clase dirigida hacia unos objetivos educativos específicos.

Investigaciones en el campo de la modelización de las prácticas de los docentes en el aula, destacan la relación entre lo que piensa el docente y su desempeño en los procesos de programación y práctica de aula (CZERNIAK; LUMPE; HANEY, 1999; CLARK; PETERSON, 1986; CHAN, 2004; GIL; RICO, 2003; HANCOCK; GALLARD, 2004). En cuanto a la modelización de los procesos argumentativos en las aulas de ciencias se hace entonces imprescindible comprender las relaciones entre las dos dimensiones antes expuestas: el pensamiento y el desempeño del docente en el aula.

Ante la situación antes mencionada, el trabajo realizado y que presentamos en este texto tiene como objetivo, proponer un modelo de enseñanza de la argumentación en clase de ciencias apoyado en las relaciones entre los aspectos: epistemológico, conceptual y didáctico, aspectos que consideramos que caracterizan un modelo de enseñanza de la argumentación, por razones como las que se exponen a continuación.

En relación con el aspecto epistemológico, considerar que la argumentación es una de las competencias a desarrollar en el aula de ciencias, exige, entre otras cosas, situarse en una perspectiva epistemológica que dé valor a la crítica y a la argumentación, como acciones indispensables para la construcción tanto del conocimiento científico como de la ciencia escolar (DRIVER; NEWTON; OSBORNE, 2000; ERDURAN; ARDAC; YAKMACI-GUZEL, 2006). De igual manera, la argumentación es una acción que facilita la explicitación de las representaciones internas que tienen los estudiantes sobre los fenómenos estudiados, el aprendizaje de los principios científicos y, a su vez, potencia la comprensión de la actividad cognitiva en sí misma del sujeto al construir la ciencia.

En relación con lo conceptual, podemos decir que desarrollar procesos argumentativos en el aula requiere entre otras cosas aceptar la argumentación como: a) proceso dialógico, donde toma relevancia el debate, la crítica, la toma de decisiones, la escucha y el respeto por el saber

propio y del otro; b) proceso que promueve en los estudiantes la capacidad para justificar, de manera comprensible, la relación entre datos y afirmaciones y, c) proceso que promueve la capacidad para proponer criterios que ayuden a evaluar las explicaciones y puntos de vista de los sujetos implicados en los debates. Es esta conceptualización la que invita a que en el aula se trabajen, desde la conformación de grupos de discusión (MERCER, 2001; OSBORNE, 2012), contenidos que sirvan de pretexto para exteriorizar el razonamiento argumentativo de los estudiantes y, con ello, mostrar que la ciencia, en el aula, es factible de ser co-construida (FENSHAM, 2004; 2005; LEWIS; LEACH, 2006).

Por último, en cuanto al aspecto didáctico, se debe reconocer que la construcción de la ciencia escolar, demanda hablar sobre ella, y aquí, el lenguaje es el vehículo que permite intercambiar significados, consensuar, explicar o aclarar inquietudes. Por ello, dar relevancia al lenguaje como mecanismo para co-construir conocimiento, exige poner énfasis en los procesos de interacción dialógica donde la argumentación ocupa un lugar relevante (OSBORNE; SIMON; COLLINS, 2003; SCOTT; MORTIMER; AGUIAR, 2006; WOLFE; ALEXANDER, 2008). Son procesos dialógicos que transforman la acción monológica y autoritaria del docente en una acción mediadora y promotora de espacios adecuados para la indagación y para las discusiones grupales. En ellos, se permite exponer puntos de vista, criticarlos y, posiblemente, lograr consensos en favor de la construcción de conclusiones más significativas y más comprensibles sobre los fenómenos o temas estudiados.

### **Objetivo de la investigación**

Proponer un modelo de enseñanza de la argumentación en clase de ciencias que considera las relaciones entre los aspectos epistemológico, conceptual y didáctico.

## **Método**

### **Contexto de la investigación**

En la investigación, desarrollada en una institución pública de la ciudad de Manizales (Colombia), participaron cinco docentes de Educación Primaria. En esta ocasión, como lo manifestamos anteriormente, por limitaciones de espacio y para mostrar un panorama completo del análisis y los resultados obtenidos, sólo discutiremos el modelo de enseñanza de la argumentación en ciencias de una de las docentes participantes. Algunas de las características de esta docente y del grupo en el cual ella orienta sus clases, son las siguientes:

- La experiencia laboral de la docente en el área de ciencias es de 19 años.
- Es su primera participación en un proceso donde se discute sobre la argumentación en ciencias y sus implicaciones para su enseñanza.
- La edad de los estudiantes oscila entre los 9 y 10 años de edad, provienen de bajos niveles socioeconómicos.
- El grupo, en total, lo integran 29 estudiantes, quienes, por la naturaleza tradicional de las clases no están acostumbrados a participar en espacios de discusión grupal.

### **Proceso de intervención y obtención de la información**

En este punto queremos resaltar dos actividades globales que permitieron la obtención de información para lograr el objetivo planteado:

En primer lugar, la aplicación de cuestionarios y entrevistas. En relación con los cuestionarios, debemos decir que se aplicó al inicio y al final del proceso, un cuestionario compuesto por seis preguntas de carácter abierto. El primer momento de aplicación fue antes de iniciar los encuentros de reflexión crítica y, el segundo, siete meses después, una vez realizados todos los encuentros programados. Una vez terminadas la segunda y la tercera clase, se aplicó a la docente dos

entrevistas semiestructuradas las cuales fueron registradas en audio y en video y tuvieron como eje de discusión, entre otros puntos: las finalidades de la enseñanza, la identificación de procesos argumentativos en las clases grabadas, las actividades evaluativas realizadas por los docentes y las limitaciones y potencialidades del proceso.

En segundo lugar, el desarrollo de los encuentros de reflexión crítica (ERC) y la grabación de las clases. Se realizaron tres ERC diseñados a partir del reconocimiento de que la práctica del docente es un lugar de producción de conocimiento; lugar donde cada docente se asume como agente de cambio y de intervención en el proceso de formación de los estudiantes. Por lo tanto, está invitado a consolidar una cultura de colaboración (HARGREAVES, 2005) o una comunidad de aprendizaje que además de compartir las experiencias docentes, permitan dar sentido y significado a dichas experiencias y enriquecerlas desde las comprensiones individuales (NIELSEN, 2012) para transformar su propia realidad escolar. Finalmente, en relación con la grabación de las clases, se recogieron y analizaron las programaciones de tres clases. La ejecución de cada clase fue registrada en audio y video. La primera antes de iniciar el proceso de reflexión crítica y con una duración de 120 minutos. La segunda clase, después de haberse realizado el primer ERC (su duración fue de 90 minutos). La última clase, después de haberse realizado el segundo ERC, (su duración fue de 90 minutos).

### **Proceso de análisis de la información**

El análisis, de corte descriptivo-comprensivo, se realiza en cuatro momentos del proceso y se apoya, específicamente, en el análisis del discurso de la docente, tanto oral (clases, entrevistas y ERC), como escrito (programaciones y cuestionarios). La

construcción de las categorías que se obtienen del análisis de los datos, tuvo dos vías complementarias. La primera, inductiva, que corresponde a la construcción, nominación y descripción de categorías que emergen de la información registrada desde tres fuentes de información: el cuestionario, las programaciones y los registros en audio y video (clases, ERC y entrevistas). En el proceso se identifican palabras o frases con sentido, en los datos, para ir configurando una nominación o codificación concreta que luego se convierte, por la relevancia y frecuencia de aparición, en familias útiles para graficarse y establecer relaciones. La segunda vía, que complementa la anterior, se da con la aplicación de un proceso deductivo; es decir, mediante la utilización y aplicación de referentes teóricos para los componentes analizados. Aquí se establecen relaciones, cuando es posible hacerlo, entre los datos y los presupuestos teóricos expuestos en las diferentes investigaciones realizadas en este campo.

Desde esta perspectiva, se analizaron los tres aspectos mencionados, de la siguiente manera:

a) El aspecto epistemológico, en el pensamiento de la docente, se analizó desde la relación que la maestra expone entre la argumentación y la ciencia. Relación identificada en los textos orales y escritos expuestos por la docente en cuestionarios, entrevistas y encuentros de reflexión crítica. En la práctica de aula (desempeño), el estudio de este aspecto epistemológico se hizo a partir de identificar si la argumentación era una de las finalidades planteadas por la docente en sus programaciones de clase.

b) El aspecto conceptual se estudió, en el pensamiento docente, a partir del significado que la maestra da en cuestionarios, entrevistas y encuentros de reflexión crítica, a lo que para ella es argumentar en clase de ciencias. Y en la práctica de aula, a partir del análisis del tipo de contenidos que la docente programa para ser enseñados en sus clases.

c) El aspecto didáctico, en el pensamiento de la docente, se estudió a partir de la manifestación

explícita en cuestionarios, entrevistas y encuentros de reflexión crítica, del tipo de actividades y criterios que deben tenerse en cuenta para potenciar la argumentación. En la práctica se analiza el tipo de preguntas que la docente plantea para lograr procesos argumentativos en el aula.

## Análisis de resultados

Los datos, como se manifestó en el apartado anterior, se obtuvieron de varias fuentes: cuestionarios, entrevistas, clases, programaciones y encuentros de reflexión crítica. A continuación mostramos, a modo de ejemplo, el análisis realizado de algunos de los datos identificados, tanto en el pensamiento como en el desempeño de la docente.

- Análisis del aspecto epistemológico identificado en el pensamiento de la docente. La situación analizada corresponde a una pregunta del cuestionario y que permitió conocer la relación que la docente establece entre la argumentación y la ciencia al inicio y al final del proceso

---

La dieta juega un papel principal en la etiología y prevención del cáncer.

Investigaciones de varias procedencias, proporcionan una fuerte prueba de que verduras, frutas, cereales integrales, fibra dietética, ciertos micronutrientes, algunos ácidos grasos y la actividad física, protegen contra algunos cánceres.

Dos de los posibles caminos que se transitaron para llegar a estas conclusiones fueron los siguientes:

a. La observación y experimentación objetiva y directa de los científicos sobre el fenómeno (cáncer y su relación con la alimentación)

b. La negociación entre los integrantes de las comunidades científicas, en donde se presentaron, discutieron y validaron las pruebas y conclusiones de las observaciones y experimentos realizados.

Frente a lo expuesto anteriormente, ¿Crees que los dos procesos son igual de importantes para la construcción de la ciencia? Justifica tu respuesta.

---

Fonte: Fragmento del cuestionario elaborado para esta investigación

Las respuestas dadas por la docente en el cuestionario inicial y final fueron las que se muestran a continuación:

---

Texto 1(inicial): Los dos procesos son importantes para la construcción de la ciencia porque en el proceso de la enseñanza de la ciencia debe existir la experimentación, observación, comparación, análisis, comprensión y diálogo con otras personas que hacen el mismo experimento e investigación y llegar así a unas conclusiones.

Texto 2 (final): Creo que los dos procesos son igual de importantes para la construcción de la ciencia... y así poder generar hipótesis, presentar, discutir y validarlas (y llegar). Para llegar a conclusiones es necesario primero observar y experimentar objetiva y directamente... luego socializar con otros científicos para discutir, validar las evidencias obtenidas y con ellos ampliar compartir, debatir estas experiencias y conclusiones y llegar a otras.

---

Fonte: Fragmento de la respuesta emitida por uno de los docentes

Obsérvese que la docente, si bien en las dos respuestas da importancia a la negociación, la observación y la experimentación, es en la segunda respuesta donde ella incorpora elementos más claros y potentes para establecer la relación argumentación y construcción de la ciencia. En esta respuesta, la docente reconoce que la interacción comunicativa entre los sujetos permite llegar a la construcción de conclusiones, validarlas o ampliarlas. Perspectiva acorde con planteamientos que valoran los procesos comunicativos y, en ellos, a la argumentación, como acción necesaria para la construcción y avance de las teorías científicas.

El aspecto epistémico identificado en el desempeño de la docente, obtenido a partir de analizar las finalidades en sus programaciones de aula, muestra que sólo en la tercera clase se planteó de manera explícita la argumentación como competencia a desarrollarse en el aula.

**Tabla 1.** Relación de las finalidades propuestas por la docente en sus programaciones de clase.

Programación	Finalidades
Primera	<ul style="list-style-type: none"> <li>..... Explicar el concepto de materia</li> <li>..... Diferenciar las propiedades generales y específicas de la materia</li> <li>..... Enunciar el concepto de materia y establecer sus propiedades generales y específicas.</li> <li>..... Identificar las características comunes de todos los cuerpos.</li> <li>..... Diferenciar y explicar los estados de la materia.</li> </ul>

Segunda	<p>Comparar las diferentes clases de energía que utilizamos continuamente en el hogar.</p> <p>Identificar las diferentes fuentes de energía</p> <p>Explicar las diferentes fuentes de calor y su aplicación</p> <p>Valorar el uso adecuado que el hombre hace de la combustión para suplir necesidades</p>
Tercera	<p>Expresar de manera oral, respuestas argumentadas a preguntas.</p> <p>Describir y explicar el uso del sonido en algunos aparatos, los cuales se utilizan de forma adecuada</p> <p>Explicar cómo se propaga el sonido</p>

Construcción propia

En la tabla 1 se puede notar además, que las finalidades en la primera programación se orientan hacia contenidos declarativos y sin relación con aspectos que posiblemente toquen al estudiante desde su cotidianidad. En la programación dos, si bien la argumentación sigue ausente, las intencionalidades propuestas presentan elementos de orden contextual y valoral. En la tercera programación, la argumentación como competencia a desarrollar es un propósito que surge en este momento del proceso, marcando así una diferencia importante en relación con los dos momentos anteriores. Hay, en esta finalidad, dos elementos notables. Primero, que la intención de desarrollar la competencia argumentativa, no está sometida o condicionada a referentes conceptuales, sin ignorar que son necesarios para lograr el propósito, pero lo que importa es la acción específica independientemente de los contenidos declarativos. Segundo, que en esta intencionalidad hay acercamientos a considerar la importancia de la pregunta como mecanismo de desarrollo de la argumentación.

- Análisis del aspecto conceptual identificado en el pensamiento de la docente. La actividad analizada corresponde al cuestionario. A continuación se presenta el enunciado de la pregunta.

---

Si te invitaran a dar una charla en un evento sobre argumentación en clase de ciencias ¿qué explicación darías de lo que supone argumentar en clase de ciencias?

---

Fonte: Fragmento del cuestionario elaborado para esta investigación

A continuación se expone el concepto dado por la docente en las dos aplicaciones del cuestionario.

Las dos respuestas elaboradas por la docente fueron:

---

Texto 1 (inicial): La explicación que haría sobre lo que es argumentar en clase de ciencias es la siguiente: argumentar en ciencias supone deducir, sacar en claro, probar, demostrar, exponer ante los demás; utilizando un lenguaje claro, sencillo para que se llegue a una buena comunicación.

Texto 2 (final): Argumentar en clase de ciencias es expresar lo que comprenden desde su propia cotidianidad, refutar conceptos si es necesario, decir el porqué de las cosas, y explicar generando un ambiente de socialización donde se pueda debatir.

---

Fonte: Fragmento de la respuesta emitida por uno de los docentes

Se observa en el primer texto que el concepto de la argumentación resalta elementos estructurales (pruebas) desde los procesos demostrativos. En la segunda respuesta la docente expone, al menos, cuatro elementos importantes en su concepción. El primero, reconocer que en la argumentación importa el contexto de los estudiantes. El segundo elemento, la interacción dialógica entre las personas, una interacción que se basa en acciones de refutación de conocimientos. El tercer elemento, la presentación de conceptos y puntos de vista, un aspecto necesario para construir el contenido de los debates. El cuarto y último aspecto, la creación de ambientes adecuados en los cuales se pueda debatir, una tarea que compete a docente y estudiantes, pues será necesario no sólo ofrecer el espacio para el debate, sino también que en él se promuevan y se manifiesten actitudes de respeto y de escucha hacia el otro.

Ahora bien, el análisis realizado, para determinar el desempeño, a partir de las grabaciones realizadas en el aula, sobre el tipo de ciencia que la docente lleva al aula- muestra lo siguiente:

**Tabla 2.** Fragmentos de clase en los cuales se expone el tipo de ciencia que circula en el aula.

Fragmento de clase 1	Fragmento de clase 3
1:40 D1: a ver a ver a ver espere empecemos a exponer con la guía el trabajo	1:105 As: *[no, se descomponen entre 80 y 90 años es un siglo
1:41 Aa(1): aquí dice aquí hay varios cuadros con materiales con materia, entonces por ejemplo aquí hay una mesa de madera esto es arti esto es material artificial porque la madera viene de la madera de los árboles	1:106 Ma: *[ustedes trajeron una información que era 80, ellos que 500 y ustedes que un siglo, vamos a consultar más, vamos a consultar más, o depende, puede que todos tengan la razón a ver ustedes ¿qué pueden opinar? ¿por qué podrán tener ellos la razón ellos que 500, ellos que 100 o ellos que 80?, a ver, ¿por qué?
1:42 D1: ¿y la madera que viene de los árboles es qué	1:107 Aa: es un siglo
1:43 As: natural	1:108 Ma: a ver Tomás
1:44 D1: ¿qué reino?	1:109 Ao: es un siglo
1:45 Aa(1): ¿qué reino?	1:110 Ma: y ellos dijeron que 500
1:46 Ao(x): vegetal	1:111 Aa: *es un siglo
1:47 D1: muy bien ((en ese momento la estudiante que está hablando al frente le pide a dos de sus compañeros que sigan con la lectura de las respuestas, pero ninguno lo acepta y ella decide continuar exponiendo el trabajo))	1:112 Ma: ¿qué pasa ahí?, ahí debe haber algo, ¿qué pueden opinar acerca de por qué unos dicen que un siglo, otros que 500?, ¿por qué?
1:48 Aa(1): el cuaderno el cuaderno pues también puede ser artificial o natural	1:113 Ao: **porque unos son más grandes que otros (...)
1:49 D1: es artificial	1:114 Ma: ** bueno eso podría ser una razón, ¿por qué más?
1:50 Aa(1): ¿artificial?	
1:51 D1: sí	

Construcción propia

En el fragmento de la clase uno, observamos características de una ciencia dogmática, una ciencia que no admite discusiones y en donde se exigen respuestas únicas, verdaderas. Este fragmento, aunque en el diálogo hay una clara intención de promover la participación de los estudiantes y tener en cuenta sus ideas, termina siendo una interacción que, a través de preguntas convergentes o descriptivas (¿qué reino? O si el cuaderno es artificial o natural, en

negrita), busca obtener respuestas únicas que no admiten cuestionamientos. En el fragmento de la clase número tres, el conocimiento que está en la base de los diálogos, es un conocimiento que se intenta co-construir mediante interacciones dialógicas. Aquí se invita a que los estudiantes expongan sus conocimientos, los confronten e intenten llegar a conclusiones producto de sus discusiones. Nótese que el desarrollo de la argumentación se apoya en el uso de interrogantes de orden evaluativo o frases como: ¿qué pueden opinar? ó, y ellos dijeron que 500; y de orden causal como: ¿por qué podrán tener ellos la razón ellos que 500, ellos que 100 o ellos que 80?, a ver, ¿por qué?, ¿qué pasa ahí?, ¿por qué más? Con estas preguntas se crea una situación adecuada para invitar a los estudiantes a valorar, a exponer pruebas y muy posiblemente a adherirse o refutar la información que expone uno de los grupos. Una muestra de cómo la docente intenta acercar la ciencia escolar a sus estudiantes y de cómo pretende debatirla y co-construirla en el aula.

- Análisis del aspecto didáctico identificado en el pensamiento de la docente. La actividad que se analiza hace parte del cuestionario. La situación propuesta fue la siguiente:

---

Expresa dos criterios que debe tener en cuenta un docente para desarrollar la argumentación en clase de ciencias.

---

Fonte: Fragmento del cuestionario elaborado para esta investigación

---

Texto 1 (inicial): Desarrollo intelectual de los niños y niñas, capacidad de comprensión y análisis.

Texto 2 (final): El don de escuchar todas las respuestas dadas para poder volver a replantear nuevas preguntas donde los estudiantes expongan su pensamiento, para poder desarrollar su pensamiento crítico.

El contexto que nos rodea, la edad de los estudiantes, brindar la oportunidad de que los niños y niñas expresen lo que conocen mediante diferentes actividades.

---

Fonte: Fragmento del cuestionario elaborado para esta investigación

En el primer texto, se puede notar que la perspectiva conceptual sobre el aprendizaje, se aleja de las propuestas socioculturales – sobre las cuales se apoya el desarrollo de la argumentación en el aula–, pues según la docente, el aprendizaje depende del desarrollo del individuo. En el segundo texto, se identifican elementos que resaltan la relación entre docente, estudiantes, saber y contexto. En esta respuesta vemos que la docente reconoce su rol cuando expone que ella debe saber escuchar a sus estudiantes para poder replantear los cuestionamientos o, sobre ellos, realizar nuevas preguntas que permitan exponer y desarrollar pensamiento crítico, una de las metas centrales de la enseñanza

de las ciencias, en la cual, la argumentación tiene un lugar importante. El estudiante, se reconoce cuando se lo acepta como un individuo con conocimientos y promotor de su propio aprendizaje; el saber, se reconoce cuando la docente expresa, debemos escuchar sus respuestas, aquí se valora implícitamente el análisis del contenido de las participaciones para favorecer nuevos debates, y el contexto, cuando expone la importancia de conocer a sus estudiantes, como elemento o factor necesario para dar sentido a las discusiones establecidas en los intercambios comunicativos.

En el aula, el aspecto didáctico se analiza desde el tipo de preguntas que la docente plantea a sus estudiantes.

**Tabla 3.** Fragmentos de clase en los cuales se identifican los tipos de pregunta utilizadas por la docente en el aula de clases.

Fragmento de la clase 1	Fragmento de la clase 3
1:42 Ma: y la madera que viene de los árboles es qué	1:255 Ma: violín, entonces la pregunta es, le quedó muy bonito Jhonatan ¿^crees que el violín se escuchará igual bajo el agua? ahora de lo que hemos dicho me van a decir el por qué sí o por qué no, Emanuel, te sientas bien, ¿crees que el violín se escuchará igual bajo el agua?
1:43 As: natural	1:256 As: no:::
1:44 Ma: ¿qué reino?	1:257 Ma: no::: mi amor cada uno me va a decir el por qué, pero alza la mano y vamos a escuchar a quien va a hablar, Emanuel ((se queda callado)) Carlos
1:45 Aa(1): ¿qué reino?	1:258 Ao(1): *no porque al estar bajo el agua suena más despacio
1:46 Ao(x): Vegetal	1:259 Ao(2): ¿suena?
1:53 Ma: por qué ** no no no ellos ellos	1:260 Ma: dejémoslo a él, estamos respetando, ( nombra a una estudiante)
1:54 As: porque viene de las hojas de los árboles y que es del reino vegetal	1:261 Aa(3): * yo digo que si,
1:62 Ma: Artificial	1:262 Ma: ¿por qué?
1:63 Aa(1): porque ya viene procesado	1:288 Ma: vamos con, los que están levantando la mano, no, vamos con Julián, ¿crees que el violín se escuchará igual bajo el agua?
1:64 Ma: ya está procesado, muy bien	1:289 Ao(10): No
1:65 Aa(1): aquí había una jarra con agua cierto? Entonces algunos lo tomaron por el vidrio que es que es artificial y nosotros lo tomamos por el agua que había ahí entonces lo pusimos art natural	1:328 Ma: pero ahorita estábamos hablando que por dónde se mueve mejor el sonido, si por el agua, o en el aire o por los gases o por los sólidos, y ¿el agua es sólido?
1:66 Ma: ¿el agua es?	1:329 As: * no:::
	1:330 Ma: * ¿qué es el agua?
	1:331 As: * liquido
	1:332 Aa(18): es una fuente de energía
	1:333 Ma: ¿qué es?
	1:334 As: es una fuente de energía
	1:335 Ma: bueno ¿qué más? Hablando de estados de la materia, es un líquido y ¿qué acabamos de decir que por qué se transmite mejor por los sólidos?

Fuente: Construcción propia



En el fragmento de la clase uno, identificamos preguntas de generalización (líneas 1:44: ¿qué reino? y 1:66: ¿el agua es?), con ellas, se plantea la relación del contenido teórico con la situación que se estudia. El otro tipo de pregunta identificada en este mismo episodio, es una pregunta causal (línea 1:53), que invita al estudiante a exponer el por qué de una acción o participación, movilizándolo a presentar pruebas o justificaciones que apoyen sus afirmaciones. En el fragmento de clase tres, se lograron identificar otros tipo de preguntas: predictivas, causales o de justificación y de generalización. Con las primeras, se invita al planteamiento de hipótesis y al cuestionamiento de posibles comportamientos de hechos o fenómenos (líneas, 1:255; 1:288); con las causales, se exige la presentación de pruebas para apoyar afirmaciones (líneas, 1:257; 1:262), y con las últimas, las de generalización, se pide la relación del contenido de la participación con el concepto analizado (líneas: 1:328; 1:330).

### **Características del modelo para la enseñanza de la argumentación en ciencias**

Un modelo de enseñanza para promover la argumentación en clase de ciencias, estaría caracterizado por:

a) Considerar que la argumentación juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza de las ciencias. Precisamente, en el pensamiento docente, este fue el obstáculo identificado en los dos primeros momentos del análisis (tabla 4), en ellos, se puede notar cómo el contexto de descubrimiento se sustenta en acciones de orden observacional y experimental. De esta manera, se dejan a un lado otros elementos que forman parte de este contexto como lo cultural, lo social y lo político y que fueron los que sustentaron una serie de cuestionamientos hechos al contexto de justificación, utilizado, durante muchos años, para explicar la relevancia y consistencia de las teorías científicas. Para la docente, además, la observación es la acción que activa el proceso de construcción de la ciencia:

“para llegar a conclusiones es necesario primero observar y experimentar objetiva y directamente” (Fragmento de la respuesta emitida por uno de los docentes). Postura epistemológica arraigada en los docentes, y que posiblemente afecta su desempeño y los procesos de aprendizaje de los estudiantes, al dar vital importancia a acciones de tipo sensorial, por encima de acciones de orden cognitivolingüístico.

Sin embargo, en la tabla 4 se puede notar que la docente, al final del proceso, asume una perspectiva más flexible en relación con su concepción de ciencia y de cómo se construye. La docente reconoce que la interacción comunicativa entre los sujetos permite llegar a la construcción de conclusiones, validarlas o ampliarlas. Perspectiva acorde con planteamientos que valoran los procesos comunicativos y, en ellos, a la argumentación como acción necesaria para la construcción y avance de las teorías científicas (GIERE, 1999).

Precisamente, esta perspectiva facilitó que la docente, en el aula de clase, promoviese un escenario adecuado para desarrollar los procesos argumentativos, explícitos en sus intencionalidades. Escenarios que, como veremos más adelante, permitió a los estudiantes, expresar sus conocimientos y confrontarlos. Valorando además a sus alumnos(as) como protagonistas en el marco de un proceso dialógico que pretendió llegar a comprensiones conjuntas de los fenómenos estudiados.

b) Considerar la argumentación como un proceso dialógico en el cual es indispensable tener en cuenta el contexto que rodea a los estudiantes. Esto fue precisamente lo que se logró en el pensamiento de la docente tras su participación en los Espacios de Reflexión Crítica (ver tabla 5). Ella se movilizó de una perspectiva conceptual de la argumentación que valora en mayor medida la estructura de los argumentos, a una perspectiva que reconoce también el contexto, las actitudes, la toma de decisiones y los trabajos grupales. En síntesis, el pensamiento de la docente se caracteriza por aceptar que argumentar es un proceso dialógico en donde importa:

- Valorar la interacción dialógica entre las personas y apoyar los debates con pruebas y afirmaciones.

- Exigir la creación de ambientes argumentativos, tarea que compete tanto al docente como a los estudiantes.

- Promover en el aula actitudes de respeto y de escucha hacia el otro.

Los aspectos anteriores fueron pieza fundamental para lograr que la docente pudiese llevar al aula de clase contenidos cercanos a los estudiantes, contenidos que, desde la cotidianidad, permitieran la expresión libre y espontánea de los saberes y contenidos. Además se logró acompañar el debate de los contenidos con preguntas de naturaleza causal y predictiva. Lo anterior ayudó a que los estudiantes participaran en discusiones que traspasaron la mera descripción de los fenómenos o hechos y se ubicaron en discusiones en las cuales fue necesario el uso y presentación de pruebas que soportaran sus participaciones.

c) Considerar que promover en el aula de ciencias los procesos argumentativos, exige aceptar que argumentar es un proceso social dialógico sustentado en el desarrollo de trabajos grupales. En dichos trabajos grupales, además de implicar a los estudiantes en debates y críticas a sus saberes, se da un lugar relevante a la indagación dialógica. Una indagación que reconoce en primer lugar, la creación de ambientes argumentativos que incorporan el contexto de los estudiantes y, en segundo lugar, la problematización del conocimiento.

En este sentido se puede observar en la tabla 6, que la docente reconoce, de manera explícita, la relación entre docente-estudiante-saber-contexto. El reconocimiento del docente se da cuando se exige de él una actitud favorable para saber escuchar a los estudiantes. La escucha es un principio indispensable si queremos replantear las inquietudes de nuestros estudiantes o sobre ellas realizar nuevas preguntas que permitan exponer y desarrollar pensamiento crítico, una de las metas centrales

de la enseñanza de las ciencias y en donde la argumentación, tiene un lugar importante. El estudiante se reconoce al aceptarse como un individuo con conocimientos y promotor de su propio aprendizaje. El reconocimiento del saber se da cuando la docente expresa que debemos saber escuchar y valorar el contenido de las participaciones de nuestros estudiantes para favorecer nuevos debates. Por último, el reconocimiento del contexto se da cuando la docente expone la importancia de conocer a sus estudiantes, su cotidianidad, un aspecto relevante para articular temáticas a su entorno y para dotar de sentido las discusiones establecidas en los intercambios comunicativos.

Los logros alcanzados en el pensamiento de la docente permitieron que su desempeño en el aula estuviese caracterizado por la combinación y aplicación de interrogantes de diferente naturaleza y, con ellos, la implicación de los estudiantes en acciones grupales mediadas por los debates y la crítica a sus participaciones. En este sentido identificamos preguntas de diferente naturaleza, como se observa en los fragmentos de preguntas realizadas por uno de los docentes en sus clases:

• Descriptivas: ¿qué pasa cuando se golpea una campana?;

• Generalización: ¿qué es el sonido?, ¿qué se hace para que un determinado instrumento suene?;

• Causales: ¿por qué escuchamos el sonido de un tren antes de que este pase por nuestro lado?, ¿por qué razón el sonido que produce el timbre de una casa se escucha en todas las habitaciones?;

• Predicativas: ¿crees que el violín se escuchará igual bajo el agua?, ahora de lo que hemos dicho me van a decir el por qué sí o por qué no, Emanuel, te sientas bien, ¿crees que el violín se escuchará igual bajo el agua?

**Tabla 4.** Caracterización, en la docente, del aspecto epistemológico

Momento de análisis	Uno	Dos	Tres	Cuatro
Relación Argumentación y construcción de la ciencia	... debe existir la experimentación, observación... y diálogo con otras personas	al vivir en un contexto ya observa y experimenta y así puede ya hablar y narrar de esa realidad	... al hacer preguntas... al propiciar la observación de sustancias y hacer preguntas con base en lo observado ...	... para llegar a conclusiones es necesario primero observar y experimentar objetiva y directamente... luego socializar con otros científicos para discutir, validar las evidencias obtenidas y con ellos ampliar compartir, debatir estas experiencias y conclusiones y llegar a otras.
Finalidades de la enseñanza de las ciencias	Explicar el concepto de materia	Comparo las diferentes clases de energía que utilizamos continuamente en el hogar	Expresa de manera oral, respuestas argumentadas a preguntas.	

Fuente: Fragmentos de respuestas elaboradas por uno de los docentes en los encuentros de reflexión. Construcción propia

**Tabla 5.** Caracterización, en la docente, del aspecto conceptual

Momento de análisis	Uno	Dos	Tres	Cuatro
Concepto de argumentación en ciencias	Argumentar en ciencias supone deducir, sacar en claro ... para que se llegue a una buena comunicación.	Argumentar... teniendo en cuenta el valor del respeto y la escucha, partiendo de lo cotidiano.	Argumentar... al expresar cada uno lo que considera ... y presentan evidencias ... al ser capaces de tomar decisiones (.) del trabajo en grupo	Argumentar... es expresar lo que comprenden desde su propia cotidianidad, refutar conceptos si es necesario, decir el por qué de las cosas, y explicar generando un ambiente de socialización ...
Tipo de contenidos	Materia es: Todo lo que podemos ver... todo lo que ocupa un lugar en el espacio.	Aprovecham uede aprovecharse para...	... por eso cuando encendemos la radio por esta razón podemos oír el sonido de un tren antes de que pase por nuestro lado.	

Fuente: Fragmentos de respuestas elaboradas por uno de los docentes en los encuentros de reflexión. Construcción propia

**Tabla 6.** Caracterización, en la docente, del aspecto didáctico

Momento de análisis	Uno	Dos	Tres	Cuatro
Criterios para la enseñanza de la argumentación	Desarrollo intelectual de los niños... Experimentos	...el trabajo en equipo donde pueden participar y dar a conocer su opinión y apoyar o contradecir ...argumentando los contenidos dados...	... la libertad... una pregunta ... un trabajo grupal con base a un tema	El don de escuchar todas las respuestas ... replantear nuevas preguntas ... El contexto ... Actividades grupales, donde expresen sus ideas y luego las socialicen al resto del grupo.
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Destaca más la estructura</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Contenidos dogmáticos</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Criterios: el docente, los estudiantes, el saber. Gestión: las actividades grupales</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Preguntas predictivas y de justificación</div>		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Criterios: el docente, los estudiantes, el saber y el contexto Gestión: las actividades grupales</div>
... ¿por qué yo digo que a las 10 de la mañana va a hacer más calor?, a ver Jorge ¿por qué? ... ¿pinta como que fuera llover ?...	... ¿por qué el sonido de un tren lo escuchamos antes...? bueno, él dice que por la campana, ¿qué pasa con esa campana?			

Fuente: Fragmentos de respuestas elaboradas por uno de los docentes en los encuentros de reflexión. Construcción propia

## Conclusiones

El propósito que fijamos en esta investigación fue proponer un modelo de enseñanza de la argumentación en clase de ciencias que permita visualizar relaciones entre tres componentes básicos de los modelos: el epistemológico, el conceptual y el didáctico. Para ello, es relevante en primer lugar afirmar que el docente debe profundizar en el conocimiento de la argumentación en el aula desde lo epistemológico, lo conceptual y lo didáctico, en segundo lugar, esta construcción invita a relacionar dos dimensiones: pensamiento y desempeño de los docentes en relación con los procesos argumentativos. Pensamiento, en cuanto al proceso de argumentación en sí mismo, y a las relaciones que se evidencian entre argumentar y construir conocimiento. Su

desempeño, en cuanto a la incorporación de la argumentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias.

En este sentido, el trabajo desarrollado apoyado en los diferentes hallazgos identificados en la docente, permiten concluir lo siguiente en relación con los tres aspectos pilares sobre los cuales se sustenta el modelo:

a) En lo epistemológico, el modelo debe, en primer lugar, considerar el papel de la argumentación en la construcción y avance de las teorías científicas y, a su vez, en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias. En segundo lugar, incorporar explícitamente, en las programaciones, la argumentación como una de las competencias a desarrollar en el aula de ciencias aceptarla además, desde lo conceptual como práctica epistémica indispensable para la co-construcción de la ciencia escolar.

b) En lo conceptual, el modelo debe destacar tres aspectos fundamentales. Primero, aceptar que la argumentación es un proceso social y dialógico que implica el reconocimiento del otro como sujeto poseedor de saberes; segundo, aceptar la relevancia del uso intensivo del lenguaje en el aula de ciencias y, con él, el favorecimiento de debates y discusiones en torno a los conceptos enseñados y, tercero, aceptar que los contenidos a enseñarse y a aprenderse en el aula, deben reconocer el contexto de los estudiantes como un eje articulador de los saberes y de las nuevas significaciones que se espera co-construir en el aula de ciencias. Lo anterior, exige que en las diferentes programaciones se propongan actividades en las cuales se concrete una ciencia cercana a las y los estudiantes, una ciencia que les signifique algo para sus vidas y una ciencia factible de ser co-construida, desde las interacciones dialógicas que se propongan en el aula de ciencias.

c) En lo didáctico, el modelo debe reconocer tres aspectos relevantes. Para empezar, la aceptación de la clase desde una perspectiva argumentativa, independientemente de marcos teóricos orientadores. En segundo lugar, el reconocimiento de la pregunta como

dinamizadora de un modelo comunicativo intensivo, en el cual el docente acerca la ciencia escolar a sus estudiantes y prioriza un modelo interactivo dialógico de debate y co-construcción de significados. En tercer lugar, la valoración del estudiante como sujeto cognoscente, social y contextual. En cuarto lugar, el reconocimiento de la incorporación, en el proceso argumentativo desplegado en el aula de clase, tanto de los procesos como de los productos argumentativos construidos por los sujetos implicados en los debates y, en quinto lugar, la valoración, en el desarrollo de los procesos argumentativos, de aspectos tanto de naturaleza conceptual como los de naturaleza contextual, social, política, cultural, estéticas, entre muchos otros.

En resumen, creemos que la propuesta presentada puede ayudar a los docentes a reflexionar sobre su pensamiento y desempeño en relación al uso de la argumentación en sus clases de ciencia. Además, a ser consciente sobre el posicionamiento personal en las dimensiones epistemológicas, conceptuales y didácticas, como herramientas para realizar unas prácticas argumentativas en clase de ciencias mucho más significativas.

## References

BAKER, Michael. Argumentative Interactions and the Social Construction of Knowledge. In: MULLER, Nathalie; PERRET-CLEMONT, Anne (Ed.). **Argumentation and education**. New York: Springer, 2009, p. 127-144.

BRAVO, Beatriz; PUIG, Blanca; JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, María. Competencias en el uso de pruebas de argumentación. **Educación Química**, México, v. 20, n. 2, p. 137-142, 2009.

CAZDEN, Courtney. **El discurso en el aula**. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Paidós-MEC, 1991.

CLARK, Christofer; PETERSON, Penelope. Teachers' thought processes. In: WITTRUCK, Merlin (Ed.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986. p. 255-296.

CHAN, Kwok-wai. **Preservice teachers' epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning: cultural implications for research in teacher education**. 2004. Available at <<http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1361&context=ajte>>. Access: 08 Sept 2012.

CHIN, Chistine; BROWN, David. Learning in science: A comparison of deep and surface approaches. **Journal of Research in Science Teaching**, USA, v. 37, n. 2, p. 109-38. 2003.

CZERNIAK, Charlene; LUMPE, Andrew; HANEY, Jody. Science teachers' beliefs and intentions to implement thematic units. **Journal of Science Teacher Education**, Illinois, v. 10, n. 2, p. 123-145. 1999.

DRIVER, Rosalind; NEWTON, Paul; OSBORNE, Jonathan. Establishing the Norms of Scientific Argumentation in Classrooms. **Science Education**, USA, v. 84, n. 3, p. 287-312. 2000.

ERDURAN, Sibel; ARDAC, Dilek; YAKMACI-GUZEL, Buket. Learning to teach argumentation: case studies of pre-service secondary science teachers. **Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education**, Turkey, v. 2, n. 2, p. 1-14. 2006.

ERDURAN, Sibel; SIMON, Shirley; OSBORNE, Jonathan. **TAPping into Argumentation: Developments in the Application of Toulmin's Argument Pattern for Studying Science Discourse**. Wiley InterScience, 2004. Available at <<http://eprints.ioe.ac.uk/654/1/Erdurane2004TAPing915.pdf>>. Access: 02 Nov 2012.

FENSHAM, Peter. **Engagement with science: an international issue that goes beyond knowledge**. Paper presented at the SMEC Conference, Dublin, 2004. Available at <<http://www4.dcu.ie/smec/plenary/Fensham,%20Peter.pdf>>. Access: 07 Aug 2012.

GIERE, Ronald. **Science Without Laws**. Chicago: University of Chicago Press, 1999.

GIL, Francisco; RICO, Luis. Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 21, n. 1, p. 27-47. 2003.

HANCOCK, Elizabeth; GALLARD, Alejandro. Preservice science teachers' beliefs about teaching and learning: the influence of k-12 field experiences. **Journal of Science Teacher Education**, Illinois, v. 15, n. 4, p. 281-291. 2004.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Madrid: Ediciones Morata, 2005.

HENAO, Bertha; STIPCICH, María. Educación en ciencias y argumentación: la perspectiva de Toulmin como posible respuesta a las demandas y desafíos contemporáneos para la enseñanza de las Ciencias Experimentales. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, v. 7, n.1, p. 47-62. 2008. Available at <[http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen7/ART3\\_Vol7\\_N1.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen7/ART3_Vol7_N1.pdf)>. Access: 03 Oct 2011.

IZQUIERDO, Mercé; SANMARTÍ, Neus. Enseñar a leer y a escribir textos de ciencias de la naturaleza. In: JORBA, Jaume; GÓMEZ, Isabel; PRAT, Àngels. **Hablar y escribir para aprender**. Madrid: Síntesis, 2000. p. 181-193.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, María; BUGALLO, Anxela; DUSCHL, Richard. «Doing the lesson» or «Doing Science»: argument in high school genetics. **Science Education**, Madison, v. 84, p. 757-792. 2000.

KAYA, Ebru; ERDURAN, Sibel; CETIN, Pinar. Discourse, argumentation, and science lessons: match or mismatch in high school students' perceptions and understanding? **Mevlana International Journal of Education**, Turkey, v. 2, n. 3, p. 1-32. 2012.

LARRAIN, SANTOS. **Condiciones retóricas y semióticas en el proceso de auto-argumentación reflexiva**. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2007. 286, p. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 2007. Available at <http://psicologia.uahurtado.cl/alarrain/wp-content/uploads/2007/12/tesis-doctoral.pdf> Access: 10 November 2011.

LEWIS, Jenny; LEACH, John. Discussion of socio-scientific issues: the role of science knowledge. **International Journal of Science Education**, UK, v. 8, n. 11, p. 1267-1288. 2006.

MERCER, Neil. **Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos**. Barcelona: Ediciones Paidós, 2001.

MOCKUS, Antanas. **Pensar la Universidad**. Bogotá: Fondo Editorial, 2012.

NIELSEN, Birgitte. Science teachers' meaning-making when involved in a school-based professional development project. **Journal of Science Teacher Education**, Illinois, v. 23, p. 621-649. 2012.

OSBORNE, Jonathan. The role of Argument: Learning how to learn in School Science. In: FRASER, Barry; MCROBBIE, Campbell; TOBIN, Kolin (Ed.). **Second International Handbook of Science Education**. New York: Springer International Handbooks of Education, 2012. p. 933-949.

OSBORNE, Jonathan; SIMON, Shirley; COLLINS, Sue. Attitudes towards science: a review of the literature and its implications. **International Journal of Science Education**, UK, v. 25, n. 9, p. 1049-1079. 2003.

SAMPSON, Victor; GROOMS, Jonathan. Promoting and supporting scientific argumentation in the classroom: the evaluate alternatives instructional model. **The Science Scope**, USA, v. 33, n. 1, p. 66-73. 2009.

SARDÀ, Ana; SANMARTÍ, Neus. Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 18, p. 3, p. 405-422. 2000.

SCHWARZ, Baruch. Argumentation and Learning. In: MULLER, Nathalie; PERRECLERMONT, Anne (Ed.). **Argumentation and education**. New York: Springer, 2009. p. 91-126.

SCOTT, Philip; MORTIMER, Eduardo; AGUIAR, Orlando. The tension between authoritative and dialogic discourse: a fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons. **Science Education**, Madison, v. 90, n. 4, p. 605-631, 2006.

SUTTON, Clive. Los profesores de ciencias como profesores de lenguaje. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 21, n. 1, p. 21-25. 2003.

WOLFE, Silvy; ALEXANDER, Robin. **Argumentation and dialogic teaching**: alternative pedagogies for a changing world. 2008. Available at <[http://www.beyondcurrenthorizons.org.uk/wpcontent/uploads/ch3\\_final\\_wolfealexander\\_argumentationalternativepedagogies\\_20081218.pdf](http://www.beyondcurrenthorizons.org.uk/wpcontent/uploads/ch3_final_wolfealexander_argumentationalternativepedagogies_20081218.pdf)>. Access: 15 Nov 2012.

ZOHAR, Anat; NEMET, Flora. Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. **Journal of Research in Science Teaching**, USA, v. 39, n.1, p. 35-62. 2012.

*Recebido en: 22.01.2014*

*Aprobado en: 07.10.2014*

**Francisco Javier Ruiz Ortega** es doctor en didáctica de las ciencias y docente de la Universidad de Caldas, Colombia.

**Oscar Eugenio Tamayo Alzate** es doctor en didáctica de las ciencias y docente de la Universidad de Caldas, Colombia.

**Gonxita Márquez Bargalló** es doctora en didáctica de las ciencias y docente de la Universidad Autónoma de Barcelona, España.





# A formação de conceitos em adultos não escolarizados<sup>1</sup>

Delma Barros Filho<sup>II</sup>

Ana Cecília de Sousa B. Bastos<sup>II</sup>

## Resumo

Neste trabalho, objetivou-se identificar o nível de abstração presente nos conceitos formulados por adultos não escolarizados que vivem em sociedades letradas. A amostra foi selecionada por conveniência e contou com quarenta adultos não escolarizados (analfabetos e semianalfabetos). Os dados foram coletados por meio da aplicação de instrumento sobre formação de conceitos, e analisados a partir da categorização proposta pelos autores. De acordo com essa categorização, os conceitos podem ser cotidianos ou científicos. Nos conceitos cotidianos, as palavras codificam informações com base nos atributos perceptíveis dos objetos aos quais se referem. Nos conceitos científicos, elas codificam informações com base em aspectos abstratos, não perceptíveis, dos objetos. Para Vigotski, um dos principais objetivos do processo de escolarização é possibilitar a passagem da formulação conceitual cotidiana para a científica. Este estudo investigou a possibilidade de desenvolvimento de uma estrutura conceitual científica fora da escola por adultos não escolarizados que residem em centros urbanos. Os resultados, após a análise das respostas, indicaram que, apesar de alguns desses adultos terem formulado conceitos científicos, predominou em suas respostas um padrão conceitual cotidiano. A partir desses resultados, concluiu-se que, por conta da atual institucionalização, na escola, do treinamento em operações teóricas, o contexto escolar ainda aparece como o mais privilegiado para propiciar esse tipo de desenvolvimento.

## Palavras-chave

Formação de conceitos – Escolarização – Letramento – Escola.

**I-** Parte dos argumentos e dos dados deste artigo integraram a dissertação de mestrado da primeira autora, *Formação de conceitos em adultos iletrados: em busca de indícios de oralidade letrada*, desenvolvida no programa de pós-graduação em psicologia da Universidade Federal da Bahia, sob orientação da professora Dra. Ana Cecília de Sousa B. Bastos. A pesquisa contou com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

**II-** Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.

Contato: delmab@gmail.com

# **Concept formation by unschooled adults'**

Delma Barros Filho<sup>I</sup>

Ana Cecília de Sousa B. Bastos<sup>II</sup>

## **Abstract**

*This article aims to identify the level of abstraction present in the concepts formulated by unschooled adults living in literate societies. The sample was selected by convenience and consisted of forty unschooled illiterate and semi-literate adults. Data were collected by means of tests about concept formation and analyzed according to the categorization proposed by the authors: everyday concepts and scientific concepts. In everyday concepts, words code information based on perceptible attributes of objects. In scientific concepts, words encode information based on abstract, imperceptible aspects of objects. To Vygotsky, one of the main objectives of schooling is the ascension from everyday concepts to scientific concepts. This study aimed to examine the possible development of a scientific conceptual structure outside school by adults who live in urban environments. The results indicated that, although some of these adults formulated scientific concepts, an everyday conceptual standard prevailed in their answers. From these findings, we concluded that, due to the current institutionalization in school of the training in theoretical operations, the school context still appears to be the privileged way of enabling this kind of development.*

## **Keywords**

*Concept formation – Schooling – Literacy – School.*

**I-** Master's thesis of the first author – *Formação de conceitos em adultos letrados: em busca de indícios de oralidade letrada*, Universidade Federal da Bahia. Supervisor: Dr. Ana Cecília de Sousa B. Bastos. The authors thank Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) for their funding.

**II-** Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.  
Contact: delmab@gmail.com

## Introdução

Diversos estudos que discutem questões relacionadas com o treinamento específico realizado pela escola e seu impacto sobre o desenvolvimento cognitivo têm sido realizados. Brockmeier e Olson (2002), discutindo a disseminação da cultura letrada, destacam que o debate a respeito das relações entre cultura e mente compõe um tema de interesse acadêmico desde, pelo menos, o Iluminismo, sendo que a questão da linguagem e cultura escritas se tornou o foco do debate somente nas últimas décadas do século XX. Atribuem a origem desse interesse a diferentes disciplinas, tais como sociologia, antropologia, história e psicologia, e localizam como ponto inicial de uma das linhas desse debate, em um contexto psicológico, os estudos realizados na década de 1930 por Vigotski e Luria.

Esses trabalhos foram conduzidos por Luria e mais uma equipe em regiões remotas do Uzbequistão e da Kirghizia, em vilarejos e terras de pastoreio localizadas nas montanhas, nos anos de 1931 e 1932, durante a campanha de reestruturação que aconteceu na União Soviética, com vistas a organizar a sociedade em termos do modo de produção socialista. Isso incluiu, na época, eliminar o analfabetismo e promover a transição para uma economia coletivista (LURIA, 1990). Os autores buscaram avaliar os efeitos dessas mudanças sobre as formas de percepção e pensamento (BROCKMEIER; OLSON, 2002; LURIA, 1990; VAN DER VEER; VALSINER, 1996).

Através dessa pesquisa, Vigotski e Luria descreveram algumas das formas de interação entre as mudanças nas circunstâncias culturais e as mentes das pessoas, especificando que os participantes alfabetizados da pesquisa se mostraram mais aptos a pensar de forma abstrata e de maneira autorreflexiva, quando comparados aos participantes não alfabetizados. Indicaram, ainda, não somente que a instituição cultural da escrita permitia às pessoas pensar de forma diferente, em um contexto inteiramente

intralinguístico, se fosse necessário, mas também que a escrita e a fala (linguagem oral) são ferramentas centrais da consciência (LURIA, 1990; VIGOTSKI, 2009).

A partir desses trabalhos, iniciou-se um importante campo de estudos, considerando-se o que ficou patenteado como a abordagem de Luria e Vigotski para as dialéticas da alfabetização, do pensamento e da cultura. Vigotski se interessou especialmente pela educação formal, porque compreendia a escola como o contexto capaz de fornecer as condições para o desenvolvimento das modalidades mais complexas de pensamento (LURIA, 1990; VIGOTSKI, 2009).

Com relação à segunda linha do debate, consideram-se os trabalhos desenvolvidos nas décadas de 1960 e 1970 por Michael Cole, Silvia Scribner e colaboradores. Esses autores desenvolveram uma série de estudos transculturais na Libéria (África Ocidental). Dentre esses estudos, destacam-se os conduzidos com o povo Vai. Os pesquisadores compararam os efeitos cognitivos de três formas variadas de alfabetização: uma transmitida informalmente em um sistema de escrita silábica indígena; e outras duas ensinadas formalmente nas escolas, uma em árabe, e a outra em inglês. Entre os Vai, um grande segmento da população não era formalmente educado na escola (BROCKMEIER; OLSON, 2002; VAN DER VEER; VALSINER, 1996).

De acordo com Brockmeier e Olson (2002) - inspirados pelos trabalhos realizados por Luria e Vigotski (LURIA, 1990) -, Michael Cole e Silvia Scribner focaram suas investigações na compreensão do uso do raciocínio lógico pelos participantes da pesquisa, bem como na resolução de problemas e na consciência metalinguística. No entanto, destacam, as conclusões a que Cole e Scribner chegaram foram ligeiramente diferentes daquelas encontradas no estudo pioneiro. Embora tenham reafirmado a influência da escolarização formal sobre algumas modalidades formais de pensamento, contradisseram a hipótese de que o raciocínio lógico seja um efeito direto do fato de se aprender a ler e a escrever.

Para Cole e Scribner, as habilidades intelectuais dos participantes da pesquisa se mostraram dependentes dos contextos social e prático nos quais as habilidades de leitura e escrita são utilizadas e ensinadas. Os estudiosos passaram, então, a defender uma abordagem mais contextual (situacional-específica) para a relação alfabetização-cultura, em que o desempenho cognitivo de pessoas escolarizadas seja relacionado ao modo particular de discurso desenvolvido através do processo de escolarização formal, ao invés de considerá-lo como consequência do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita (BROCKMEIER; OLSON, 2002).

Desde então, ficaram destacados dois modos principais de considerar a questão: um que opera a fusão entre o conceito de alfabetização e o de cultura, mais afeito, portanto, aos postulados de Cole e Scribner; e outro que separa os efeitos cognitivos do processo de alfabetização e escolarização dos efeitos de outras práticas culturais, aproximando-se da tradição inaugurada por Vigotski e Luria, adotada por Toomela (2003) e seguida no presente trabalho.

Em maior conexão com a proposta de Cole e Scribner, situam-se os trabalhos dos autores da abordagem do letramento. Terzi (2003) propõe o uso do termo *letramento* de forma disseminada, acoplando o adjetivo *crítico* quando se refere ao modo de alfabetização que se contrapõe às práticas vigentes no letramento escolar. Esses autores questionam a exclusividade da escolarização formal como via de acesso aos sistemas letrados de conhecimento, apontando que, nas sociedades letradas modernas, o conhecimento pragmático sobre os mecanismos de funcionamento do discurso também se configura como uma possibilidade de desenvolvimento (KLEIMAN, 2001, 2002, 2007; OLIVEIRA, 2003; PEREIRA, 1998; TFOUNI, 2006; VÓVIO, 2007).

Com isso, tais autores colocam em discussão a questão das práticas sociais de desenvolvimento das habilidades de leitura

e escrita, chamando a atenção para o papel das atividades sociais mais amplas, que acontecem fora da instituição escolar, as quais efetivamente demandam e ensejam noções aprendidas na escola; seus estudos focalizam especialmente o papel do trabalho. A esse respeito, Pereira (1998) formula a tese de que algumas instituições políticas, entre elas os sindicatos, são efetivas agências de letramento, na medida em que aproximam a oralidade de adultos não alfabetizados da oralidade letrada quanto às suas características argumentativas.

De acordo com as teorizações assumidas no presente trabalho, a oralidade (fala), é considerada uma simbolização de primeira ordem; e a escrita, mais abstrata, uma simbolização de segunda ordem. Assim, a instrução formal transmitida pelo processo de escolarização coloca aqueles que dela participam em condições de se utilizar da escrita em situações substitutivas da língua oral. Adicionalmente, de acordo com as formulações de Vigotski (2009), considera-se que o significado das palavras se modifica, no sentido de que as palavras querem dizer coisas diferentes em distintos estágios do desenvolvimento do pensamento semioticamente mediado. Assim, a maneira como a informação é codificada pode variar, dando origem aos dois tipos mais comuns de estrutura do significado da palavra (ou estrutura conceitual): os chamados conceitos cotidianos e científicos.

A estrutura do significado da palavra (ESP) envolve a descrição do sistema de relações, a maneira como os símbolos são conectados. No pensamento orientado por conceitos cotidianos, as palavras codificam informações com base nos atributos perceptíveis dos objetos aos quais se referem. Nesse caso, os significados da palavra são limitados pelas características e contextos dos referentes externos. Já no pensamento orientado por conceitos científicos, a estrutura dos significados da palavra é abstrata e hierárquica, sua construção é formalmente

lógica e não depende dos atributos perceptíveis dos objetos (TOOMELA, 2003).

Toomela (2003) propõe que se denomine esses dois modos de utilização da linguagem e esclarece, a partir das formulações dos autores da psicologia histórico-cultural, que esses distintos modos podem ser hierarquizados em níveis, que cada nível obedece a diferentes princípios que determinam os tipos possíveis de relações entre as palavras, estabelecendo possibilidades e restrições.

No presente caso, trata-se do relato de uma pesquisa sobre a organização conceitual de adultos não escolarizados que vivem em sociedades letradas, nas quais o apoio na informação escrita é crucial para a sobrevivência. Para realizá-la, as respostas a testes sobre formação de conceitos foram tomadas como objeto de investigação.

O objetivo geral deste estudo foi caracterizar, analisar e discutir as relações entre o grau de escolaridade (não alfabetizado, semianalfabeto) e a estrutura conceitual (predominantemente cotidiana ou científica) na amostra de participantes.

## Método

### Participantes

Participaram deste estudo, adultos que preenchiam a condição de ser não alfabetizados ou semianalfabetos. A maioria dos participantes frequentava turmas noturnas de cursos de alfabetização; a outra parte da amostra foi formada por pessoas indicadas por integrantes do grupo no qual a pesquisa foi desenvolvida, sediado no Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Este estudo contou com quarenta participantes de ambos os sexos. Conforme podemos acompanhar na tabela abaixo, trata-se de uma maioria de mulheres (65%), com estado civil de solteiras ou em união estável (85%), e com renda familiar mensal inferior a um salário mínimo (44,7%). Com relação à escolaridade, o grupo

é formado por adultos que não frequentaram a escola ou que, a despeito de tê-la frequentado, permaneceram não alfabetizados (55%) ou semianalfabetos (45%).

**Tabela 1** - Características sociodemográficas dos participantes (n=40)

Perfil	Categoria	Percentual
Sexo	Feminino	65% (26)
	Masculino	35% (14)
Escolaridade	Não alfabetizado	55% (22)
	Semianalfabeto	45% (18)
Estado civil	Solteiro	45% (18)
	Casado ou em união estável	40% (16)
	Divorciado	2,5% (1)
	Viúvo	12,5% (5)
Renda	Menos de 1 sal. mín.	44,7% (17)
	1 salário mínimo	28,9% (11)
	2 a 3 sal. mínimos	26,3% (10)
	Valores ausentes	2

Fonte: Dados da pesquisa

### Procedimentos

Os dados foram coletados em dois tipos de lugares: a) escolas públicas localizadas no estado da Bahia; b) locais combinados previamente com os participantes. Inicialmente, foram fornecidas a cada participante: informações a respeito dos objetivos, justificativa e procedimentos do trabalho; indicações sobre o limite de utilização das informações adquiridas. Além disso, foi-lhes garantida a condição de confidencialidade e liberdade para o conveniente abandono do processo, assegurado pelo caráter da participação voluntária. Na condução do estudo, foram seguidos os procedimentos éticos estabelecidos no Código de Ética Profissional do Psicólogo (Resoluções N° 011/97 e 016/2000, as quais dispõem sobre a realização de pesquisa em psicologia com seres humanos). Uma vez

aceito o convite, os sujeitos assinaram duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e forneceram as informações solicitadas na Ficha de Dados Sociodemográficos. Em seguida, foi aplicado o Instrumento para Avaliação da Estrutura Conceitual Predominante.

Os testes foram aplicados individualmente. Como os participantes não sabiam ler e escrever, ou o faziam de forma rudimentar, as dezoito perguntas do teste foram lidas pelo aplicador, e as respostas dos participantes, oralmente formuladas, foram anotadas, respeitando-se integralmente sua forma.

### **Instrumentos**

O pesquisador preencheu a Ficha de Dados Sociodemográficos com informações dos participantes: idade, estado civil, renda e anos de frequência à escola.

O Instrumento para Avaliação da Estrutura Conceitual Predominante foi um teste adaptado por Toomela (2003), com base no estudo original de Vigotski e Luria (LURIA, 1990), traduzido para a língua portuguesa por professores que integravam o grupo de pesquisa no qual o presente estudo foi realizado, no Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia.

O instrumento é composto por dezoito questões divididas em três grupos de medidas complementares de identificação da estrutura conceitual: seis questões sobre o terceiro redundante; seis questões sobre detecção de semelhança; e seis questões de definição de conceitos. É formado, portanto, por três grupos de tarefas: terceiro redundante; detecção de semelhança; e definição de conceitos.

Na tarefa do terceiro redundante, apresentaram-se trios de palavras, um trio por vez, ao participante. A instrução do teste era:

“Nos itens abaixo, de cada três palavras, duas estão interligadas e a terceira palavra é redundante. Por favor, reúna com um círculo as palavras que

estão relacionadas e dê uma explicação de por que essas duas palavras se relacionam.”

Alguns exemplos de trios apresentados foram: roda – carro – bicicleta; cenoura – sopa – batata.

Na tarefa de detecção de semelhança, ofereceram-se pares de palavras, um par por vez. O enunciado do teste era: “Por favor, responda às questões seguintes. Cite apenas uma semelhança, a mais importante”. Entre as questões apresentadas, estavam: “Em que aspecto um gato e um cachorro são semelhantes?”; “Em que aspecto um machado e um martelo são semelhantes?”.

Na tarefa de definição de conceitos, foram explorados conceitos de dois tipos: a) conceitos com os quais as pessoas lidam cotidianamente (com perguntas como “O que é um hospital?” e “O que é uma escola?”); b) conceitos abstratos (com questões como “O que é democracia?”; “O que é reforma social?”).

### **Critérios para codificação e análise das respostas**

As respostas foram codificadas em duas categorias, com a atribuição do código 0 para as do tipo conceitual cotidiano e com a atribuição do código 1 para as do gênero conceitual científico. Os critérios de análise das respostas seguiram as indicações de Luria (1990) e Toomela (2003).

As respostas do tipo cotidiano foram codificadas como sendo do tipo conceito cotidiano quando a indicação do critério de comunalidade, a descrição da semelhança ou a definição do conceito fornecido pelo participante foi baseada nos seguintes aspectos: 1) atributos perceptíveis dos objetos, como em “O machado e o martelo são semelhantes porque têm cabos”; 2) observação de atividades cotidianas externas (“Hospital é o lugar que cuida dos doentes”); 3) observação de situações cotidianas e conexão dos objetos em situações cotidianas, que é o caso de “A cenoura se bota na sopa”; 4) descrição da função dos objetos (“É a roda que arrasta o carro”); 5) descrição do compartilhamento de partes, como, por exemplo, em “O gato e

cachorro são semelhantes porque têm quatro patas”; 6) nenhuma resposta foi fornecida.

A ausência de resposta foi codificada como conceito cotidiano porque alguns itens do teste não são passíveis de resposta quando a estrutura conceitual do participante carece de uma hierarquização ou de conceitualização científica. Tal é o caso das respostas às perguntas sobre conceitos abstratos como democracia e reforma social, que não são codificáveis como cotidianas porque ambas requerem uma resposta hierárquica, científica. Assim, quando foi pedido a um participante cuja estrutura conceitual predominante era a cotidiana que respondesse questões dessa natureza, parecia que nada lhe ocorria para dizer. É importante destacar que todos os sujeitos responderam a pelo menos dois itens de cada uma das três partes do teste, o que indica, seguindo as orientações de Toomela (2003), que não se pode atribuir carência de motivação às possíveis ausências de respostas.

Os critérios para a codificação e análise das respostas do tipo conceitual científico foram os seguintes: 1) a relação entre as palavras foi definida hierarquicamente, como, por exemplo, em “O gato e o cachorro são semelhantes porque são mamíferos”; 2) uma palavra é relacionada a um conceito de nível hierarquicamente superior, como em “Democracia é uma forma de legitimação do poder de uma classe ou camada da sociedade sobre as demais, histórica e específica”.

Os resultados foram codificados de três maneiras: por dois juízes com discussão em casos de discordância; por um juiz e depois pelo grupo de pesquisa; em reunião do grupo, com leitura das respostas e compartilhamento da codificação.

As informações coletadas através da aplicação deste instrumento passaram por três tipos de tratamento: digitação das respostas no software de processamento de texto Word for Windows; codificação pelos juízes; digitação das respostas codificadas em um banco de dados organizado no

*software* Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Os dados sociodemográficos dos participantes também foram digitados num banco de dados desse mesmo *software*.

## Resultados e discussão

Seguindo os parâmetros teóricos adotados, foi estabelecido como critério para a organização dos sujeitos o número de respostas avaliadas como científicas. Sendo assim, apenas os participantes que formularam maior número de conceitos científicos foram considerados na etapa de análise. Essa escolha se justifica, uma vez que se pesquisaram os efeitos atribuídos ao processo de escolarização. Entende-se, portanto, que tais efeitos se expressam de forma mais precisa entre aqueles que exibiram a modalidade de pensamento mais característica da influência escolar.

A partir das respostas científicas, os sujeitos foram divididos em três grupos, conforme modelo de Salomão e Toomela (2010). Tais grupos foram: a) predominantemente cotidiano (em que o participante não forneceu nenhuma ou deu até duas respostas com o tipo conceitual científico); b) misto (em que o participante formulou de três até nove respostas desse tipo); e c) predominantemente científico (quando o participante formulou dez ou mais respostas desse tipo). Conforme já informado, no Instrumento para Avaliação da Estrutura Conceitual Predominante, foram solicitadas dezoito respostas. Sendo assim, cada participante poderia elaborar de nenhuma até dezoito respostas com estrutura científica.

A distribuição dos resultados categorizados como do tipo científico se encontra na Tabela 2. Nenhum dos quarenta participantes da pesquisa formulou todos os dezoito conceitos com estrutura conceitual científica. Os limites mínimo e máximo de conceitualização foram, respectivamente, nenhum conceito – resultado obtido por dezoito participantes – e oito conceitos, resultado obtido por um participante.

**Tabela 1** - Características sociodemográficas dos participantes (n=40)

Perfil	Categoria	Percentual
Sexo	Feminino	65% (26)
	Masculino	35% (14)

Fonte: dados da pesquisa

**Tabela 2** - Distribuição de conceitos científicos (n=40)

Conceitos científicos	Participantes
0	<b>18</b>
1	9
2	8
3	<b>2</b>
4	<b>2</b>
5	0
6	0
7	0
8	<b>1</b>
9	0
10	0
11	0
12	0
13	0
14	0
15	0
Total	40

Fonte: Dados da pesquisa

É possível, ainda, acompanhar que, com exceção de um participante, todos os outros formularam quatro ou menos conceitos científicos. Cinco participantes exibiram uma estrutura conceitual mista.

Apresentados os resultados gerais dos participantes em relação ao número dos conceitos, nos tópicos seguintes, são trazidas análises mais detalhadas. Nelas, são examinadas: as formas de utilização das palavras; os modos como os participantes conectaram os símbolos; e os critérios subjacentes a essa organização. Conforme se disse anteriormente, nas duas primeiras tarefas do instrumento (terceiro redundante e detecção de semelhança), os estímulos oferecidos para a resolução do teste foram palavras em separado; na terceira e última tarefa, foram solicitadas definições de conceitos. A orientação, portanto, seguiu da palavra para o conceito.

## Análise dos indícios de oralidade letrada

Esta seção foi construída visando a identificar se existem indícios de oralidade letrada a partir da maneira como se apresenta a estrutura conceitual nas respostas oralmente formuladas pelos participantes. Para realizar essa discussão, foi operacionalizado um construto que consistiu em considerar que um conceito do tipo científico fornecido oralmente por um participante não escolarizado revela indícios de letramento na fala daquele que o elaborou. Portanto, toda vez que a resposta do participante envolveu o uso do significado da palavra avaliado como do tipo conceitual científico, considerou-se haver tais indícios.

No Quadro 1, estão resumidos os dados sociodemográficos das cinco participantes<sup>1</sup> que exibiram uma estrutura conceitual classificada como mista.

**Quadro 1** - Características sociodemográficas

Participante	Sexo	Instrução	Conceitos científicos	Idade
<b>A201</b>	<b>F</b>	<b>não alfabetizada</b>	<b>3</b>	<b>51</b>
A228	F	não alfabetizada	3	33
<b>F234</b>	<b>F</b>	<b>semianalfabeta</b>	<b>4</b>	<b>35</b>
F241	F	semianalfabeta	4	41
<b>F246</b>	<b>F</b>	<b>semianalfabeta</b>	<b>8</b>	<b>21</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao grau de instrução e aos conceitos com estrutura científica formulados, as duas participantes não alfabetizadas elaboraram três desses conceitos; dentre as três participantes semianalfabetas, duas elaboraram quatro conceitos científicos e o outro, oito. Temos, portanto, dois tipos de participantes não escolarizados mistos: a) dois não alfabetizados; e b) três semianalfabetos.

O modelo de apresentação da análise foi inspirado naquele adotado por Luria (1990). Três dos cinco casos acima (destacados em negrito no Quadro 1) serão analisados, pois essas participantes exemplificam satisfatoriamente

<sup>1</sup>- Neste momento, passa-se a adotar a forma feminina de participantes no texto porque as cinco são mulheres.



os modelos para a discussão: uma participante é não alfabetizada e duas são semianalfabetas. Inicialmente, para cada um dos três casos, serão apresentados quadros com as respostas e as análises por conjuntos das dimensões avaliadas: terceiro redundante, detecção de semelhança e definição de conceitos.

### Tarefa do terceiro redundante

Nessa atividade, os trios de palavras que designam objetos podem ser agrupados: a) fazendo-se referência a uma taxonomia, portanto, justificando a reunião das duas palavras com a escolha de uma terceira para representar o par, nesse caso, exibindo estrutura de conceito em maior nível de hierarquia; ou b) explicando a manutenção das duas palavras pela inclusão de ambas em uma situação prática (LURIA, 1990; SALOMÃO; TOOMELA, 2010).

No Quadro 2, constam todas as respostas da primeira participante não alfabetizada. As palavras escolhidas como relacionadas estão sublinhadas. Analisou-se que a resposta fornecida para o segundo trio de palavras possui uma estrutura conceitual do tipo científica.

**Quadro 2** - Respostas fornecidas pela participante A201<sup>2</sup>

Por que essas duas palavras se relacionam?	Resposta	ECP
1. <u>roda</u> – <u>carro</u> – bicicleta	<i>Porque o carro tem mais rodas do que a bicicleta.</i>	Cotidiano
2. <u>cenoura</u> – sopa – <u>batata</u>	<b>Porque ambos são legumes.</b>	<b>Científico</b>
3. <u>piscina</u> – tesoura – <u>salto</u>	<i>Com o salto se cai na piscina.</i>	Cotidiano
4. <u>enfeite</u> – festa – mar	<i>O enfeite é usado na festa.</i>	Cotidiano
5. janela – <u>porta</u> – <u>chave</u>	<i>Porque a chave abre a porta.</i>	Cotidiano
6. <u>direção</u> – morango – <u>passagem</u>	<i>Porque com a passagem pegamos o ônibus, que tem direção.</i>	Cotidiano

Fonte: Dados da pesquisa

**2-** Para efeito de simplificação, nos quadros, faz-se referência à estrutura conceitual predominante através da sigla ECP.

A participante excluiu uma das palavras do trio, sopa, seguindo a instrução do teste, e realizou uma operação de síntese ao escolher a palavra legumes para representar as duas outras, cenoura e batata. Mesmo sendo não alfabetizada, a participante operou em um plano teórico, no qual abstraiu as diferenças que existem entre uma batata e uma cenoura e escolheu uma palavra para unificá-las. Trata-se de classificação abstrata, uma vez que selecionou um item e o incluiu em uma categoria taxonômica.

Dando prosseguimento à análise, apresentamos os resultados para o subgrupo de duas participantes semianalfabetas. No Quadro 3, podemos acompanhar que duas respostas da participante foram classificadas como possuidoras de uma estrutura conceitual científica.

**Quadro 3** - Respostas fornecidas pela participante F234

Por que essas duas palavras se relacionam?	Resposta	ECP
1. <u>roda</u> – carro – <u>bicicleta</u>	<i>Bicicleta depende da roda para andar.</i>	Cotidiano
2. cenoura – <u>sopa</u> – <u>batata</u>	<i>Para fazer sopa, tem que ter legumes e batata é legume.</i>	Cotidiano
3. <u>piscina</u> – tesoura – <u>salto</u>	<b>Esportista usa a piscina para fazer saltos.</b>	<b>Científico</b>
4. enfeite – festa – mar	<i>No mar, pode-se fazer um luau, que é uma festa.</i>	Cotidiano
5. janela – <u>porta</u> – <u>chave</u>	<b>Porta é a proteção da nossa casa e a chave completa essa proteção.</b>	<b>Científico</b>
6. <u>direção</u> – morango – <u>passagem</u>	<i>Passagem de ônibus, passagem de tempo, os dois não têm relação.</i>	Cotidiano

Fonte: Dados da pesquisa

Com relação a esses conceitos, destaca-se inicialmente o que se nomeia aqui como posição de transição. Pelo modo como construiu suas respostas, parece que a participante lida com as palavras de uma maneira mais hierarquizada do que a participante anterior. No nosso entendimento, a participante justificou sua escolha reunindo as duas palavras em situações práticas. Assim, na sentença “Esportista usa a piscina para fazer saltos”, ainda que a palavra esportista pareça unificar piscina e

salto, a participante realizou uma tarefa prática, e não teórica, ao indicar que a piscina é utilizada para a realização de saltos, ou seja, fez uma descrição de atividade externa, visual.

O mesmo tipo de raciocínio guiou a resposta seguinte, em que a palavra proteção, citada duas vezes na sentença “Porta é a proteção da nossa casa e a chave completa essa proteção”, parece cumprir o papel de uma categorização taxonômica. Nesse caso específico, ainda que não se desconsidere que o termo proteção possa ter uma conotação abstrata, mais hierárquica em sua utilização, pelo modo como a palavra foi empregada, parece querer indicar estritamente proteção física, concreta, dado que uma casa com proteção completa é aquela cuja porta está trancada pela chave. Por essas considerações, entende-se que se está diante de um momento de maior sofisticação no uso das palavras, relacionado com o formato da sentença, e não com o seu conteúdo.

Como parte final, discutem-se as respostas da participante que formulou o maior número de conceitos classificados como científicos. No Quadro 4, podemos acompanhar suas produções.

**Quadro 4** - Respostas fornecidas pela participante F246

Por que essas duas palavras se relacionam?	Resposta	ECP
1. roda – <u>carro</u> – <u>bicicleta</u>	<i>Porque os dois precisam de roda.</i>	Cotidiano
2. <u>cenoura</u> – sopa – <u>batata</u>	<i>Porque são legumes e os dois vão para a sopa.</i>	Cotidiano
3. <u>piscina</u> – tesoura – <u>salto</u>	<i>Tudo envolve altura.</i>	Cotidiano
4. <u>enfeite</u> – festa – <u>mar</u>	<b>Tudo tem atenção.</b>	<b>Científico</b>
5. <u>janela</u> – <u>porta</u> – chave	<i>Se abrem.</i>	Cotidiano
6. <u>direção</u> – morango – <u>passagem</u>	<i>Porque sem passagem não tem direção.</i>	Cotidiano

Fonte: Dados da pesquisa

Para essa tarefa, apenas um conceito foi avaliado como tendo estrutura científica. No segundo trio de palavras, a participante escolheu cenoura e batata e disse que os dois se relacionam porque “vão para a sopa”. Mais uma vez, como fez em relação ao primeiro trio de palavras apresentado,

a participante reintroduziu a terceira palavra sem se ater à tarefa proposta, que envolvia retirar um terceiro como redundante. No entanto, ainda que o critério de unificação para as palavras cenoura e batata tenha sido estar juntos na sopa, situação de uso, consideramos que, ao escolher a palavra legumes, a participante categorizou com base em uma palavra, da mesma maneira que a primeira respondente. O mesmo aconteceu em relação ao terceiro trio de palavras oferecido, quando foi escolhida a palavra altura. Trata-se de um critério gráfico-funcional de unificação, mas houve uma operação de síntese, do tipo piscina+salto=altura. A resposta seguinte foi classificada como científica: atenção relaciona enfeite e mar.

### **Tarefa de detecção de semelhança**

Para essa tarefa, foram fornecidas aos participantes duplas de palavras que foram escolhidas com o propósito de averiguar a maneira como eles realizavam as operações de comparação e generalização. Eleger uma base de comparação envolve abstrair diferenças perceptíveis entre os objetos. Luria enfatiza que “Para discernir como dois objetos contrastantes diferem, é necessário apenas descrever seus atributos físicos” (1990, p. 108). No entanto, quando a semelhança entre os objetos não pode ser visualizada, a atividade de comparação e generalização inevitavelmente envolve alguma distinção lógica e linguística.

No Quadro 5, constam todas as respostas da primeira participante. Podemos acompanhar que todas elas foram classificadas como possuidoras de estrutura conceitual do tipo cotidiano. Geneticamente, a capacidade de identificar diferenças se desenvolve antes da possibilidade de eleger uma base comum de comparação entre objetos distintos e indicar uma semelhança (LURIA, 1990).

Com relação à resposta para a semelhança entre motoqueiro e moto, ela foi considerada do tipo cotidiana porque envolve o compartilhamento de partes.

**Quadro 5** - Respostas fornecidas pela participante A201

Em que aspecto...	Resposta	ECP
1. um gato e um cachorro são semelhantes?	<i>Porque eles têm quatro patas.</i>	Cotidiano
2. uma máquina de escrever e uma caneta são semelhantes?	<i>Porque eles permitem escrever.</i>	Cotidiano
3. um motoqueiro e uma moto são semelhantes?	<i>O nome moto e o nome motoqueiro lembram um ao outro.</i>	Cotidiano
4. um machado e um martelo são semelhantes?	<i>Os dois têm cabo.</i>	Cotidiano
5. a lua e o sol são semelhantes?	<i>Ambos clareiam.</i>	Cotidiano
6. uma cabeça e um chapéu são semelhantes?	<i>O chapéu tem o formato da cabeça.</i>	Cotidiano

Fonte: Dados da pesquisa

A partir desse ponto, iniciou-se a análise das produções das duas participantes semianalfabetas. No Quadro 6, estão as respostas da primeira delas, em relação às quais se destaca em negrito a que foi avaliada como científica.

**Quadro 6** - Respostas fornecidas pela participante F234

Em que aspecto...	Resposta	ECP
1. um gato e um cachorro são semelhantes?	<b><i>Além da vida e de ser animais não têm nada em comum.</i></b>	<b>Científico</b>
2. uma máquina de escrever e uma caneta são semelhantes?	<i>Ambos escrevem.</i>	Cotidiano
3. um motoqueiro e uma moto são semelhantes?	<i>Um precisa do outro pra andar.</i>	Cotidiano
4. um machado e um martelo são semelhantes?	<i>Um racha e o outro prega.</i>	Cotidiano
5. a lua e o sol são semelhantes?	<i>Ambos iluminam a terra, um pelo dia e outro pela noite.</i>	Cotidiano
6. uma cabeça e um chapéu são semelhantes?	<i>Para usar chapéu tem que ter uma cabeça.</i>	Cotidiano

Fonte: Dados da pesquisa

A participante respondeu que, além do fato de gato e cachorro terem vida, e de serem animais, não têm mais nada em comum. A participante não reconhece como critério de comunalidade aspectos visuais, externamente

perceptíveis como: possuir pelos e ter quatro patas, por exemplo, características bastante citadas por todos os participantes. Portanto, localizou-se uma transição no significado da palavra dessa primeira participante. Os outros critérios para eleger semelhanças foram todos apoiados em semelhança visual, função, e inclusão em situações práticas da vida cotidiana.

Por fim, no Quadro 7, constam as respostas da segunda participante desse subgrupo. Duas delas foram avaliadas como possuidoras de estrutura conceitual científica. As análises feitas para as respostas dessa participante se encaixam nas explicações já fornecidas.

**Quadro 7** - Respostas fornecidas pela participante F246

Em que aspecto...	Resposta	ECP
1. um gato e um cachorro são semelhantes?	<b><i>São seres vivos.</i></b>	<b>Científico</b>
2. uma máquina de escrever e uma caneta são semelhantes?	<b><i>É uma forma de comunicar e de transmitir informação.</i></b>	<b>Científico</b>
3. um motoqueiro e uma moto são semelhantes?	<i>Os dois precisam de combustível: moto de gasolina e o motoqueiro no uso da água.</i>	Cotidiano
4. um machado e um martelo são semelhantes?	<i>No cabo.</i>	Cotidiano
5. a lua e o sol são semelhantes?	<i>Iluminam a terra, o sol de dia e a lua de noite.</i>	Cotidiano
6. uma cabeça e um chapéu são semelhantes?	<i>Têm o mesmo formato.</i>	Cotidiano

Fonte: Dados da pesquisa

## Tarefa de definição de conceitos

Como último ponto dessa análise, discutiremos o conjunto das respostas das três participantes à tarefa de definição de conceitos. Nos termos aqui propostos, definir um conceito envolve incluir um objeto em uma categoria supraordenada, em relação à qual constam elementos cujos atributos singulares foram abstraídos: “Uma pessoa que define uma macieira como árvore, e um bode como

animal, desconsidera os atributos peculiares à macieira e ao bode e isola alguma qualidade essencial de cada um deles que pertence a uma categoria genérica” (LURIA, 1990, p. 113-114).

O Quadro 8 traz as respostas da primeira participante. Ainda que cotidianamente as pessoas lidem com situações que envolvem hospital e escola, é possível acompanhar que a participante forneceu um conceito avaliado como científico para hospital ao dizer que se trata de área de saúde, ao invés de descrever operações que normalmente têm lugar nesses ambientes, o que aconteceu com a maioria das respostas para esse conceito fornecidas pelas participantes subsequentes.

Portanto, nesse caso, a participante conceituou em termos teóricos, e não práticos. Nesse sentido, considerou-se que, ao definir democracia, ela formulou uma definição prática, com um caráter prescritivo, o que levou as autoras deste artigo a discordar que se tratasse de uma conceituação com estrutura científica, que foi a opinião do grupo.

**Quadro 8** - Respostas fornecidas pela participante A201

O que é...	Resposta	ECP
1. um hospital?	<b>Área própria de saúde.</b>	<b>Científico</b>
2. proteção ambiental?	<i>Cuidar bem, limpar bem. Se for entre filhos é saber dar carinho, saber conversar.</i>	Cotidiano
3. uma democracia?	<b>Deveres que o político devia cumprir, de acordo com o que promete.</b>	<b>Científico</b>
4. dependência de drogas?	<i>Usar drogas sem querer parar, continuamente, aumentando a cada dia</i>	Cotidiano
5. uma escola?	<i>É a coisa mais importante para o ensino e para a educação.</i>	Cotidiano
6. reforma social?	<i>Quando os políticos querem mudar alguma coisa, reformar alguma coisa, como hospital, fila do SUS.</i>	Cotidiano

Fonte: Dados da pesquisa

No Quadro 9, constam as respostas para a primeira participante semianalfabeta.

**Quadro 9** - Respostas fornecidas pela participante F234

O que é...	Resposta	ECP
1. um hospital?	<i>Problema (Valor ausente).</i>	Cotidiano
2. proteção ambiental?	<i>Pessoas para cuidar tanto dos animais quanto da natureza.</i>	Cotidiano
3. uma democracia?	<i>Devemos ter políticos mais responsáveis que pensem nas pessoas e não só neles mesmos.</i>	Cotidiano
4. dependência de drogas?	<i>Jovens se destruindo com produtos químicos.</i>	Cotidiano
5. uma escola?	<b>Forma de educar, aprender profissão.</b>	<b>Científico</b>
6. reforma social?	<b>Plano de saúde bom para pessoas carentes, escolaridade melhor.</b>	<b>Cotidiano</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Por fim, apresentam-se as respostas da última participante do subgrupo, detalhadas no Quadro 10. É possível acompanhar que suas conceituações, na sua maioria classificadas como possuidoras de estrutura científica, revelam que a participante lida com as palavras de um modo mais hierarquizado, com destaque para as respostas fornecidas para escola e reforma social.

**Quadro 10** - Respostas fornecidas pela participante F246

O que é...	Resposta	ECP
1. um hospital?	<b>Pra quem vai deve ser ruim. Pra pessoa ver como é que tá a saúde e tratar.</b>	<b>Cotidiano</b>
2. proteção ambiental?	<b>É para manter o equilíbrio na terra.</b>	<b>Científico</b>
3. uma democracia?	<b>É o direito do povo.</b>	<b>Científico</b>
4. dependência de drogas?	<b>É o desequilíbrio mental. A pessoa não ter autocontrole. [sic]</b>	<b>Científico</b>
5. uma escola?	<b>A base de tudo.</b>	<b>Científico</b>
6. reforma social?	<b>É evolução.</b>	<b>Científico</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Ao iniciar a presente seção, apresentam-se os termos de acordo com os quais foi organizada

a proposta de buscar indícios de letramento na oralidade de adultos não escolarizados. Uma vez analisados os conceitos formulados por três das participantes com estrutura do significado da palavra mista, julgou-se ter encontrado tais indícios. Foi possível concluir, a partir da maneira como as participantes resolveram as tarefas propostas, que algumas das produções orais exibiam as características do pensamento científico.

Oliveira escreveu que analfabetos na sociedade letrada são personagens que vivem em cidades que se caracterizam por ser escolarizadas e industrializadas, sem dominar completamente o sistema simbólico da escrita. A pesquisadora concorda com os autores da perspectiva do letramento, que defendem a ideia de que devem ser considerados “graus de analfabetismo”, ou de que não existe grau zero de letramento em sociedades letradas, uma vez que esses adultos, ao viver nelas, são progressivamente “[...] contaminados pelas informações desse mundo e acumulam conhecimentos sobre suas regras de funcionamento e sobre o próprio sistema de escrita” (OLIVEIRA, 1992, p. 1).

Na descrição que se acaba de apresentar, constatou-se que, ainda que o ambiente privilegiado para lidar com os objetos em termos de categorias taxonômicas supraordenadas seja a escola, pelo menos em certo nível, foi possível para esses participantes exibir um desenvolvimento que emula o padrão fomentado pela escolarização.

### **Síntese para os três grupos de tarefas**

Para a tarefa de indicação do terceiro redundante, foi predominante o princípio de agrupamento baseado em uma situação prática. Na maioria das respostas, foram recolhidos exemplos de observações cotidianas: foi descrito o funcionamento conjunto dos objetos das tarefas; preferências pessoais, idiossincráticas, foram utilizadas para justificar as respostas fornecidas.

Em relação à tarefa de detecção de semelhança, muitos participantes negaram

que existisse uma semelhança, ou a indicaram baseando-se em critérios sensorialmente baseados; outros apontaram diferenças ao invés do que foi pedido na tarefa.

No caso da tarefa de definição de conceitos, de modo geral, os participantes demonstraram dificuldade em formular conceitos abstratos, como é o caso da pergunta sobre reforma social. Em alguns casos, os participantes forneceram julgamentos morais, como no caso da pergunta sobre dependência de drogas: “É errado, é ruim”. Para os conceitos mais comuns no cotidiano das pessoas, como hospital, houve uma tendência de conceituação em termos de uma descrição do funcionamento da instituição.

Em relação aos dois modos de utilização da linguagem, a estrutura do significado da palavra do tipo predominantemente cotidiana foi encontrada em maior número nas respostas dos participantes que, para formular seus conceitos, basearam-se principalmente em impressões imediatas da vida cotidiana. Suas produções foram estreitamente vinculadas às suas próprias experiências, o que produziu como resultado uma extrema variedade de conceitos, quase singulares. Esse resultado se coaduna com os achados de outras pesquisas dessa natureza (LURIA, 1990; SALOMÃO; TOOMELA, 2010; TOOMELA, 2003).

Os autores da perspectiva do letramento destacam a importância do conhecimento pragmático do funcionamento do discurso letrado, e sugerem que esse domínio pode ser uma alternativa, no sentido de que, nas sociedades letradas, diversos sistemas de conhecimento competem com aqueles adquiridos através da escolarização formal (KLEIMAN, 2001, 2002, 2007; PEREIRA, 1998; TERZI, 2003; TFOUNI, 2006; VÓVIO, 2007).

Através das respostas desses participantes, observamos que frequentar a escola, ainda que por poucos anos, possibilita o início do desenvolvimento de uma forma padronizada de conceituação. O modo de operação proposto pelo ensino

formal, escolar, coloca as pessoas em contato com essa estrutura de organização conceitual, possibilitando o salto qualitativo no pensamento verbal que nos leva a ter consciência do pensamento, e das regras de funcionamento do pensamento – estrutura do silogismo, metacognição (LURIA, 1990; VIGOTSKI, 2009; TOOMELA, 2003).

A esse respeito, Oliveira (1992) escreveu sobre dominar a lógica do mundo letrado. Toomela (2003) discutiu a consciência metalinguística, no sentido de desenvolver a capacidade de pensar sobre o pensamento. É nesse ponto que se situa a nossa discordância com relação aos autores da perspectiva do letramento, que defendem que um domínio da pragmática de funcionamento do discurso, exibido quando o adulto não escolarizado que vive na sociedade letrada emula o discurso letrado, pode ser um caminho alternativo. Entendemos que a questão não é sobre se o discurso é utilizado, mas sobre como, no sentido de que aplicar a regra é diferente de saber a regra.

### **Considerações finais**

Como ponto importante para estas considerações, retoma-se o objetivo geral deste estudo, que consistiu em caracterizar, analisar e discutir as relações entre o grau de escolaridade (não alfabetizado, semianalfabeto) e a estrutura conceitual (predominantemente cotidiana ou científica) na amostra de participantes. A questão da possibilidade de desenvolvimento de um padrão letrado na oralidade de adultos não escolarizados foi abordada a partir da análise do grau em que desenvolver atividades cotidianas, sem completar os ciclos formais de escolarização, possibilitou aos participantes da pesquisa desenvolver um padrão que assumimos como letrado na oralidade.

No presente estudo, realizamos uma descrição que estabelece, ao lado de

tantas outras, a importância do processo de escolarização, que se converteu em um espaço fundamental de desenvolvimento na imensa maioria das sociedades humanas e do qual muitas pessoas ainda não participam. Os adultos não escolarizados desta pesquisa exibiram uma modalidade de pensamento que, em termos desenvolvimentais, ainda não os coloca em condição de utilizar as formas mais sofisticadas de desenvolvimento do pensamento humano.

Examinaram-se detalhadamente as produções dos participantes que formularam mais conceitos científicos, em busca de indícios de oralidade letrada. Esse foi o ponto principal que se elegeu para realizar a discussão, dado que encontrar tais indícios permitiria discutir, sob inspiração dos autores da perspectiva do letramento, alguns postulados da psicologia histórico-cultural. O interesse foi investigar se e como acontece alguma novidade no fenômeno em estudo. A novidade, no presente estudo, é que uma parte dos participantes permanece não escolarizada, vivendo seu cotidiano nas cidades e não em relativo isolamento, como os camponeses da pesquisa de Vigotski e Luria (LURIA, 1990).

Os autores da perspectiva do letramento argumentam que, nas sociedades letradas, não existe um grau zero de letramento, por causa das atividades letradas cotidianas nas quais as pessoas se veem envolvidas, dominem ou não as habilidades de leitura e escrita. As autoras do presente estudo concordam apenas em parte com essa assertiva. Isso porque, devido à institucionalização, na escola, do treinamento em operações teóricas, esse contexto ainda aparece como privilegiado para propiciar esse tipo de desenvolvimento. Conclui-se, assim, que não participar da escolarização formal significa, para um grande contingente de pessoas, não desenvolver as modalidades mais hierárquicas de operação do pensamento.

## Referências

- BROCKMEIER, Jens; OLSON, David. Introduction: what is a culture of literacy? In: BROCKMEIER, Jens; WANG, Min; OLSON, David (Orgs). **Literacy, narrative and culture**. Richmond: Curzon, 2002. p. 1-14.
- KLEIMAN, Angela Bustos. Alfabetização e letramento: implicações para o ensino. **Revista da FAGED**, Salvador, n. 6, p. 99-112, 2002.
- KLEIMAN, Angela Bustos. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.
- KLEIMAN, Angela Bustos. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267-281, jul./dez. 2001.
- LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de pensamento. **Travessia**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 17-20, jan./abr. 1992.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Escolarização e desenvolvimento do pensamento: a contribuição da psicologia histórico-cultural. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 23-34, set./dez. 2003.
- PEREIRA, Ivani Aparecida. **A oralidade letrada de lideranças não escolarizadas**. 1998. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, SP, 1998.
- SALOMÃO, Soraya; TOOMELA, Aaro (Orgs.). Literate mentality: less constraints and more universality. In: International Conference on the Dialogical Self, 6., 2010, Athens. Guiding the dialogue: constraining the dialogical self. **Panel for the...** Athens: [s. n.], 2010.
- TERZI, Sylvia Bueno. Afinal, para quê ensinar a língua escrita? A formação do cidadão letrado. **Revista da FAGED**, Salvador, n. 7, p. 227-240, 2003.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006.
- TOOMELA, Aaro. Relationship between personality structure, structure of word meaning, and cognitive ability: a study of cultural mechanisms of personality. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, v. 85, n. 4, p. 723-735, oct. 2003.
- VAN DER VEER, Rene; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- VÓVIO, Claudia Lemos. **Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos**. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, SP, 2007.

*Recebido em: 12.02.2014*

*Aprovado em: 23.09.2014*

**Delma Barros Filho** é doutoranda em psicologia do desenvolvimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), bolsista CAPES. Graduada em psicologia pela UFBA e membro do Núcleo de Estudos sobre Desenvolvimento e Contextos Culturais, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

**Ana Cecília de Sousa Bastos** é docente dos programas de pós-graduação em psicologia, na Universidade Federal da Bahia, e em família na sociedade contemporânea, na Universidade Católica do Salvador. É doutora em psicologia pela Universidade de Brasília (UNB) e pesquisadora I-D, CNPq.





# O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo padrão às simultaneidades<sup>I</sup>

Ana Sueli Teixeira de Pinho<sup>II</sup>  
Elizeu Clementino de Souza<sup>III</sup>

## Resumo

Este texto tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa cujo intuito foi compreender a relação entre o tempo escolar, os outros tempos sociais e as temporalidades dos sujeitos, a partir de narrativas biográficas de professoras, em duas escolas com classes multisseriadas, e sujeitos das comunidades de Botelho e Praia Grande, em Ilha de Maré (Bahia). A análise do campo empírico fez emergir o problema do tempo escolar reduzido a ritmo, ora compreendido como uma propriedade individual, ora como uma imposição de um tempo hegemônico, o do relógio. Para problematizar essa noção, foram utilizados como referencial teórico os trabalhos de Elias (1993), Faraco (2010a) e Bakhtin (2003). Com base na relação entre tempo e diferença, retomou-se a discussão com Bakhtin (2003; 2010) para, junto com Levinas (2011a, 2011b), propor outra concepção, a de tempo como simultaneidade, concebida como coexistência e interação. A pesquisa empírica adotou, como abordagem metodológica, a narrativa (auto)biográfica que se constitui na oportunidade do outro dizer de si e, ao fazê-lo, por meio da entrevista narrativa, deixar entrever traços de uma experiência ao mesmo tempo pessoal e social. A pesquisa concluiu que a compreensão do tempo escolar, de um lado, depende de um olhar atento para os outros tempos sociais que atravessam a escola, e, de outro, de uma atenção especial às interações realizadas entre os sujeitos no interior da sala de aula. Afinal, o tempo escolar é acontecimento que se dá no encontro com o outro.

**I-** Este texto integra a pesquisa Ruralidades diversas – diversas ruralidades: sujeitos instituições e práticas pedagógicas em escolas do campo Bahia-Brasil, que contou com financiamento do edital temático 004/2007 FAPESB, edital 03/2008 MCT/CNPq - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (Processo 400836/2008-4) e edital Universal 14/2010 MCT/CNPq (Processo 478835/2010-8). O trabalho resulta das reflexões realizadas durante a pesquisa de doutorado desenvolvida no Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, sob orientação do Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza, com financiamento da CAPES

**II-** Universidade Católica do Salvador, Salvador, BA, Brasil.

Contato: anasuelipinho@yahoo.com.br

**III-** Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, Brasil.

Contato: escllementino@uol.com.br

## Palavras-chave

Tempo escolar – Autobiografia – Tempo e outro – Ritmo e simultaneidade.

# School time and the encounter with the other: from standard rhythm to simultaneities<sup>I</sup>

Ana Sueli Teixeira de Pinho<sup>II</sup>

Elizeu Clementino de Souza<sup>III</sup>

## Abstract

*This text aims to present the results of a research whose objective was to understand the relationship between school time, other social times, and the temporality of subjects, using biographical narratives of teachers in two schools with multigrade classes, and subjects of the communities Botelho and Praia Grande in Ilha da Maré (Bahia). The analysis of empirical field has unveiled the problem of school time reduced to rhythm, sometimes understood as an individual property, sometimes as an imposition of a hegemonic time, the clock time. To discuss this notion, we used as theoretical framework the works of Elias (1993), Faraco (2010a), and Bakhtin (2003). Based on the relationship between time and difference, we considered the discussion with Bakhtin (2003; 2010) and Levinas (2011a, 2011b) to propose another conception: time as simultaneity, conceived as coexistence and interaction. The methodological approach adopted in this empirical research was (auto)biographical narratives, which constitute them selves in the opportunity of the others to talk about themselves and, in doing so, through narrative interviews, to offer a glimpse of a personal and social experience. The research concluded that the understanding of school time, on the one hand, depends on a careful look at the other social times which cross school life and, on the other hand, on a special attention to interactions between subjects within the classroom. After all, school time is an event that occurs in the encounter with the other.*

**I-** This text integrates the research Ruralidades diversas – diversas ruralidades: sujeitos instituições e práticas pedagógicas em escolas do campo Bahia-Brasil, which relied on the funding of the thematic edict 004/2007 FAPESB, edict 03/2008 MCT/CNPq – Humanities, Social and Applied Social Sciences (Process 400836/2008-4) and edict Universal 14/2010 MCT/CNPq (Process 478835/2010-8). This paper results from reflections made during Doctorate research developed in the Group of (Auto) Biography Research, Formation e Oral History (GRAFHO), of the post-graduate program in Education and Contemporaneity of the University of Bahia State, under the supervision of Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza, with founding from CAPES

**II-** Universidade Católica do Salvador, Salvador, Bahia, Brasil.  
Contact: anasuelipinho@yahoo.com.br

**III-** Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil.  
Contact: esclimentino@uol.com.br

## Keywords

*School time – Autobiography – Time and the other – Rhythm and simultaneity.*

## Introdução

Este texto apresenta resultados de uma pesquisa de doutorado cujos estudos tornaram possível perceber que o tempo se expressava no tecido narrativo e que sua construção se dava na interação com o outro. As narrativas dos sujeitos colaboradores da pesquisa revelaram o entrelaçamento de vidas e os pontos de encontro existentes entre elas. Essa forma de compreender a narrativa possibilitou a constatação de que as entrevistas realizadas com as professoras da Ilha de Maré (Bahia) não apenas apresentaram suas experiências pessoais com o tempo escolar, mas também fizeram referências a outros grupos sociais, além do seu, e a uma variedade de instituições: família, escola, trabalho, amigos, comunidade e associações.

O objetivo da pesquisa foi compreender a relação entre o tempo escolar, os outros tempos sociais e as temporalidades dos sujeitos, confrontando as ideias de ritmo e simultaneidade, em duas escolas com classes multisseriadas da Ilha de Maré, a partir das narrativas biográficas de professoras e sujeitos das comunidades de Botelho e Praia Grande.

No seu conjunto, o artigo problematiza os modos como o tempo escolar se constituiu historicamente a partir da modernidade; questiona a ideia de aluno médio; aponta a necessidade de superação do tempo como ritmo padronizado e propõe outra concepção de tempo, a de simultaneidade.

### **A trama narrativa: percurso metodológico**

A Ilha de Maré foi batizada com esse nome em razão de as embarcações necessitarem, quase sempre, aguardar a maré adequada para prosseguir viagem (VASCONCELOS, 2000). Localizada a aproximadamente 5 km de São Tomé de Paripe, subúrbio de Salvador, possui uma população de 4.236 habitantes (IBGE, 2010), distribuída em pequenas localidades da borda litorânea da Baía de Todos-os-Santos.

As discussões apresentadas resultam da realização de pesquisa em duas escolas, a Escola Municipal de Botelho e a Escola Municipal de Praia Grande, ambas localizadas nas comunidades que lhes dão nome e situadas na Ilha de Maré. Foram realizadas dezenove visitas à Ilha de Maré, durante todo o ano de 2011, assim distribuídas: uma visita para conhecimento e definição do campo empírico, onze visitas à Escola Municipal de Botelho e sete visitas à Escola Municipal de Praia Grande. Ressalta-se que as visitas iniciais se constituíram como primeiras aproximações com os sujeitos da pesquisa. Cada professora foi entrevistada pelo menos duas vezes e os sujeitos das duas comunidades, uma. Essa situação foi comum às duas escolas. A pesquisa contou com a colaboração de quatro professoras em cada uma das escolas, todas elas residentes na própria comunidade em que atuam. Quanto aos demais colaboradores, a pesquisa contou com a participação de seis membros das comunidades, sendo quatro da localidade de Botelho e dois de Praia Grande.

A metodologia adotada foi a narrativa (auto)biográfica e a técnica de pesquisa selecionada foi a entrevista narrativa. Inicialmente, a intenção era realizar a pesquisa apenas com as professoras das duas escolas selecionadas. Acreditava-se que isso seria suficiente para atingir os objetivos da pesquisa. No entanto, estas, ao narrarem suas experiências pessoais, remetiam-se a outros espaços e grupos sociais, diferentes da escola. A maré, por exemplo, era recorrente em suas narrativas, o que sugeriu a necessidade de inclusão de outras vozes<sup>1</sup>: pescadores, marisqueiras e sujeitos das comunidades. Surgiam, assim, os primeiros indícios de que, para compreender o tempo escolar, era preciso levar em conta outros tempos sociais.

Assumir a narrativa (auto)biográfica como metodologia requer alguns cuidados.

**1-** No caso dos pescadores, marisqueiras e outros membros das comunidades, foram utilizados seus próprios nomes ou apelidos, antecedidos pela forma abreviada do pronome de tratamento, no caso, Sr. e Sra.

A narrativa sofre a influência do contexto em que ocorre, do lugar social que o sujeito ocupa quando narra, para quem narra, em que circunstâncias, com que objetivos. Cada narrativa é irrepetível, é um acontecimento único, assim como o tempo. Assim, a narrativa (auto)biográfica possibilita extrair as diferentes percepções das experiências temporais dos sujeitos, mas não se confunde com elas.

Nessa perspectiva, o tempo revela-se na trama da narrativa e esta é constituída na relação com o outro. A identidade narrativa designa tanto o sujeito quanto a comunidade que ele integra, pois a narrativa das histórias de vida revela o entrecruzamento de vivências e pontos de interseção existentes entre eles. Como alerta Souza (2006, p. 145), “o respeito pelas singularidades dos sujeitos, de suas histórias e das suas narrativas são princípios colocados para os sujeitos envolvidos desde o início do trabalho”.

As entrevistas narrativas com as professoras<sup>2</sup> foram desenvolvidas a partir da temática experiência de sala de aula, enfatizando a organização das atividades escolares. Solicitou-se que, no início, elas se apresentassem e contassem o seu percurso de formação e experiência docente. Foram informadas, ainda, que, durante as entrevistas, não haveria interrupção com perguntas, que elas deveriam narrar livremente e que só no final, quando decidissem interromper, caso fosse necessário, seriam feitas algumas, a partir do que já havia sido narrado.

Os membros das comunidades que passaram a integrar a pesquisa foram indicados pelas próprias professoras, a partir do critério da sua importância e representatividade na comunidade. Os mesmos procedimentos descritos anteriormente foram adotados nessas entrevistas. No entanto, o estranhamento em relação à falta de perguntas foi ainda maior, gerando muitas vezes silêncios e pausas. A participação desses novos sujeitos possibilitou perceber múltiplas concepções temporais

**2-** Os nomes que identificam as professoras foram sugeridos por elas próprias e serão anteceditos pela forma abreviada Profa., a fim de distingui-las dos demais participantes da pesquisa.

entrecruzadas e uma relação com o tempo que transcende a ideia de dominação, priorizando a coexistência e interação.

Nesta pesquisa, os pescadores e marisqueiras concebem o tempo como relação. Quando se referem ao mar ou à maré, dizem que é importante tanto o conhecimento da tradição como o da experiência, para se saber lidar com a natureza. O que está em jogo não é o domínio e, sim, o acompanhamento de sua dinâmica para desenvolver estratégias de pesca e de mariscagem. Em outras palavras, importa conhecer o mar ou a maré para fazer do tempo uma oportunidade.

Não se trata de superestimar o conhecimento a respeito do mar para determinar a eficiência da pescaria, pois o encontro com ele é sempre marcado pelo risco, pelo perigo e pela imprevisibilidade que caracterizam essa atividade.

É por isso que o Sr. Dilton (2011) afirma: “A pescaria é uma aventura [...]. A pescaria, a gente vai e apanha, e, outro dia, não apanha. E a vida de pescador é muito difícil [...]”. Já Sr. Moisés (2011) é taxativo: “É imprevisível e não tem como discutir, o nome é aventura e acabou, não tem como discutir”.

Nas narrativas dos pescadores e sujeitos das comunidades pesquisadas, o tempo do trabalho, das práticas simbólicas e o tempo livre não aparecem como expressões de uma existência em si mesma. Todos eles estão entrelaçados, não havendo fronteiras muito demarcadas entre eles. Apesar disso, o tempo da maré parece alinhar os outros tempos sociais.

Foi com o revezamento entre pesquisa empírica e estudo teórico que começou a se delinear, de fato, uma problemática em torno do tempo escolar. Aos poucos, surgia a ideia de que era praticamente impossível compreender o tempo escolar sem fazer referência a outros tempos sociais, como o tempo do trabalho, o tempo das práticas simbólicas e o tempo livre, todos atravessados pelo tempo da maré.

Esta pesquisa fez ver também que a entrevista narrativa nem sempre flui. Algumas vezes, interrupções ocorrem pela expectativa

de uma pergunta. É como se, no imaginário do entrevistado, o natural é que houvesse sempre uma pergunta. Mas, como ela não ocorria, a narrativa dava lugar a uma pausa, a um silêncio.

Um modo de interpretação de narrativas, destacado por Bertaux (2010) e aqui adotado, é a chamada análise compreensiva. Imaginação e rigor, segundo ele, estão na base desse tipo de análise, mas se prioriza a primeira. Grosso modo, o processo de imaginação, inicialmente mental e depois discursivo, consiste na possibilidade do pesquisador mobilizar “[...] os recursos interpretativos dos quais dispõe, que lhe ativam o conjunto do espaço cognitivo situado no interior do seu horizonte” (BERTAUX, 2010, p. 108).

A análise<sup>3</sup> do material produzido a partir do campo empírico fez emergir outro aspecto da problemática, a relação entre tempo e diferença. Assim, não era possível compreender o tempo escolar sem considerar as temporalidades dos sujeitos na relação com o outro.

A relação entre tempo e diferença tornou possível a identificação do problema do tempo escolar reduzido a um ritmo padronizado. Ora compreendido como uma propriedade individual, ora como uma imposição de um tempo hegemônico, o do relógio. Para Correia (2005), essa ideia aparece como problemática, já que a noção de aluno médio foi tomada como referência para a assunção do ritmo uniforme de ensino empregado pelos professores.

Com o aprofundamento da teorização, dessa vez com Elias (1993), Faraco (2010a; 2010b) e Bakhtin (2003; 2010a; 2010b), a redução do tempo a um ritmo uniforme aparecia como deveras inadequada para compreender os modos como se dava a relação entre tempo escolar, tempos sociais e temporalidades dos sujeitos. Assim, deu-se a reaproximação com a noção de simultaneidade, como possibilidade para compreender o modo

**3-** Esta etapa foi iniciada durante o doutorado sanduíche, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, realizado de março a junho de 2012, no Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa, contando com a coorientação do Professor António Carlos da Luz Correia.

de ser do tempo, concebido como coexistência e interação da diferença.

## **Fios que tecem o tempo escolar**

Uma das intenções deste estudo é costurar as relações estabelecidas pela escola com outros tempos sociais, alinhando a essas relações as interações entre sujeitos no seu interior. A perspectiva aqui assumida é a de que o tempo escolar, como um *complexus*, aquilo que é tecido junto, comporta fios de diferentes tipos. A soma dos conhecimentos a respeito de cada um desses tipos de fio não é suficiente para compreender o tempo escolar, entendido como relação entre os tempos sociais e as temporalidades dos sujeitos.

Ao tratar da origem do controle do tempo, Foucault (1987) assinala que a definição de horário foi herdada das comunidades monásticas, as quais propuseram um modelo estrito de tempo, cuja difusão se deu rapidamente. Essa configuração temporal logo foi identificada nos colégios, nas oficinas e nos hospitais, pois, ao longo de séculos, “as ordens religiosas foram mestras de disciplinas: eram os especialistas do tempo, grandes técnicos do ritmo e das atividades regulares [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 128).

Compreender determinado tempo social, a exemplo do tempo escolar, pressupõe o reconhecimento e a consideração da dinâmica de outros tempos sociais, observando as características de cada um desses tempos e os modos como se dão as relações entre eles na vida cotidiana. A influência desses tempos sociais parece ser muito mais forte e poderosa do que o tempo escolar pode admitir. Nesse sentido, Arroyo (2011, p. 310) tem razão quando afirma que: “diante de vivências tão diversas que os mestres e educandos levam para as escolas, não temos o direito a impor uma única concepção do tempo”.

Se, olhando para os tempos sociais, que correm do lado de fora da escola, já é possível notar o emaranhado de interações aí estabelecidas, quando se toma o interior da

escola como referência, essa complexidade se aprofunda, porque inclui nessa rede de relações as temporalidades dos diferentes sujeitos, que, ao mesmo tempo em que apresentam características dos diferentes tempos sociais, exprimem modos singulares de se apropriar e experienciar o tempo. Essas formas de apropriação, no entanto, contrastam muitas vezes com o tempo uniformizador da escola.

O século XVII é uma referência importante na constituição do tempo escolar. É nesse contexto que se aprofundam os mecanismos de ordenação e organização temporal da escola. A classe dos alunos surge em substituição ao método de ensino individual, que era utilizado por grande parte dos professores de primeiras letras, principalmente no meio rural, em que o professor atendia de forma sucessiva cada aluno, dando-lhe atenção por um tempo limitado (LESAGE, 1999).

É a partir do século XIX que a pedagogia coletiva começa a se institucionalizar com a adoção dos métodos mútuo e simultâneo, que passam a configurar novas formas de organização escolar. A pedagogia coletiva deu origem à organização da classe de alunos, que passou a conformar a matriz constitutiva da escola pública primária, tendo por princípio a homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação). Tal princípio passou a constituir uma das características mais marcantes da cultura escolar (BARROSO, 1999).

Assim, além de controlar o tempo, a tentativa de aplicação do ensino mútuo revela um esforço de racionalização do ensino, à medida que busca soluções mais práticas, econômicas e eficazes para a instrução das classes populares (COMPÈRE, 2001). Referindo-se ao método mútuo, Correia (1996, p. 34) afirma que:

[...] o emprego do tempo, na perspectiva da rapidez de resultados, da permanente ocupação e disciplina dos alunos, constitui uma das questões centrais para as quais se apresenta como solução.

A organização das escolas graduadas ressaltou a questão do tempo escolar, tornando-o distinto de outros tempos sociais, como o tempo da família, o do trabalho e o do lazer: “O tempo escolar assumiu um caráter mais normatizado e marcado por regras cada vez mais impessoais” (GALLEGO, 2008, p. 26).

Tanto na pedagogia individual como na pedagogia coletiva, o indivíduo foi percebido como um ser isolado. A lógica temporal instituída a partir da escola de massas articulava-se em torno de supostos alunos com ritmos médios de aprendizagem. Como afirma Correia (2005, p. 313), a escola tem se constituído a partir da “[...] construção de toda uma pedagogia baseada na ficção do aluno médio”, em que todos os alunos devem dominar, nos mesmos tempos médios, os mesmos conteúdos, realizando as mesmas atividades.

O aluno médio é representado pela escola como subordinado, disciplinado, atento, obediente, rápido, sempre ocupado, com resposta imediata e ajustado ao meio escolar, tendo uma relação produtiva e rigorosa com o tempo.

O método simultâneo representou uma mudança no que se refere à organização temporal da escola. A própria ideia de simultaneidade remete à concepção de tempo em que atividades iguais são desenvolvidas por um coletivo, que, ao ser constituído, apaga os sujeitos concretos que o compõem, a partir da idealização de um aluno médio, como se todos estabelecessem uma mesma relação com o tempo escolar.

Édouard Claparède, autor reconhecido como importante ícone da pedagogia moderna e da escola nova, foi um severo crítico da ideia de aluno médio e, conseqüentemente, do ritmo médio. Na obra *A escola sob medida*, afirma que “[...] os fortes, os medíocres e os fracos não são tratados diferentemente, são obrigados a andar no mesmo ritmo, o que é nocivo, a uns e outros” (CLAPARÈDE, 1951, p. 145). O autor, portanto, considera prejudicial a mistura de alunos com ritmos diferentes.

As ideias de Claparède são retomadas no Brasil por Anísio Teixeira. Ao fazer a crítica à escola tradicional, esse autor afirma que nesse modelo de escola “não há atenção às possíveis diferenças individuais, nem mesmo aos elementos fundamentais de uma personalidade” (TEIXEIRA, 2007, p. 62). Transformar a escola significa dar mais direitos à criança e considerar, de forma mais atenta, seus impulsos, suas capacidades e suas diferenças.

A escola nova, em contraposição à escola tradicional, tece uma crítica aos processos de seleção baseados nos exames realizados em classes uniformes, tendo como parâmetro a ideia de aluno médio, e propõe, assim, uma escola para todos, que considere as diferenças individuais. Apesar da escola nova defender uma pedagogia que dê atenção à diversidade, o que se constata, na prática, é a tentativa de homogeneização das classes, com base em critérios exteriores aos alunos. Ou seja, se, por um lado, a escola nova avança quando critica o aluno médio, por outro, incorre numa contradição explícita, porque cria não um aluno médio, mas vários, já que, no fundo, o que se deseja é regular a heterogeneidade existente.

O ritmo uniforme sempre foi uma preocupação desde a constituição do tempo escolar. No caso da pedagogia tradicional, a heterogeneidade de ritmos foi enfrentada com a criação do ritmo médio, a fim de que todos os alunos pudessem, supostamente, acompanhar ou se adaptar ao tempo da escola. Já na escola nova, a heterogeneidade foi enfrentada a partir dos processos de classificação e homogeneização dos alunos numa mesma classe, de modo que o tempo da escola se aproximasse dos ritmos dos indivíduos, como se esse fosse uma propriedade biológica.

Essa concepção de tempo reduzido a um ritmo padrão coloca algumas questões importantes para se pensar o tempo escolar: a crítica ao aluno médio é suficiente para compreender os problemas do tempo escolar? Classificar os alunos e agrupá-los em classes homogêneas, como fez a escola nova, parece não ter sido uma boa resposta. Contudo,

qualquer que seja a resposta, uma questão que carece de enfrentamento é a própria ideia de tempo reduzido a um ritmo padronizado.

Segundo Elias (1993), o que caracteriza o processo civilizador no Ocidente é principalmente o grau elevado de divisões de funções, sua interdependência e competição, atingido tanto do ponto de vista do espaço físico quanto em termos do número de pessoas envolvidas. Alcançando um nível jamais visto na história mundial, essa interdependência engloba não apenas os oceanos, mas também se estende às terras mais distantes.

O ritmo é tido como a expressão do elevado número de anéis encadeados e interdependentes, englobando as diferentes funções sociais a serem desempenhadas pelos indivíduos e revela-se como uma sincronização da duração de cada um dos movimentos realizados pelos indivíduos.

Outra noção relacionada a tempo, presente nas pedagogias analisadas, é a de simultaneidade, ou seja, garantir que um professor ensine a muitos alunos, a um só tempo. Na primeira pedagogia, não é necessário que todos os alunos tenham um mesmo ritmo, porque a organização do ensino se baseia na ideia de um ritmo só, o médio, criado pela escola, ao qual os alunos precisam se esforçar para acompanhar. Na segunda, muito pelo contrário, só é possível um ensino simultâneo, desde que os alunos tenham eles mesmos um só ritmo. É como se fosse possível fazer com que o ritmo do tempo escolar pudesse coincidir com o(s) ritmo(s) dos indivíduos. Para a escola nova, é uma perda de tempo inventar um ritmo médio que não tem correspondência nos indivíduos concretos.

Diante desse paradoxo que constitui o tempo escolar, vale a pena levantar algumas questões: que relação pode ser estabelecida entre ritmo e simultaneidade? Que concepção de simultaneidade está na base dessas duas pedagogias? Não será a simultaneidade um conceito tão problemático quanto o de ritmo? O problema está na simultaneidade ou na forma como ela foi concebida por essas pedagogias?

Em resumo, a tentativa é sustentar a ideia de que, para fazer avançar a compreensão que a escola tem de simultaneidade, é preciso superar a ideia de tempo reduzido a um ritmo padrão. Essa afirmação ganha consistência quando se leva em consideração o diálogo estabelecido com as discussões teóricas a respeito do tempo e as narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa. Se, por um lado, o ritmo não se constitui em um problema nas narrativas de pescadores e sujeitos das comunidades, na sua relação com o tempo, por outro lado, aparece de forma recorrente nas narrativas das professoras, o que o torna um problema na relação dos sujeitos com o tempo escolar.

Nas escolas pesquisadas, isso foi percebido quando observamos as relações que ocorrem no seu interior. Apesar de tentar impor o seu tempo aos sujeitos, como se quisessem tornar os movimentos dos alunos idênticos, deixa-se escapar a possibilidade de interação entre diferentes temporalidades.

### **Tempo é encontro: entre mesmidade e outridade**

Quando se olha para o tempo escolar, melhor dizendo, para o tempo que atravessa o interior das duas escolas pesquisadas, novos fios aparecem entrelaçados a ele, o que o torna ainda mais problemático, tenso e complexo. Trata-se dos diferentes sujeitos, professores e alunos, que, sem deixar de ser representantes dos tempos sociais, são também construtores de suas próprias temporalidades. O objetivo deste artigo é, então, justamente discutir os problemas que emergem da relação entre o tempo escolar e o outro, problematizando a noção de ritmo padrão e sua superação, com o anúncio do tempo como simultaneidade.

Se o tempo escolar encontra dificuldades para lidar com outros tempos sociais, também é possível observar a sua dificuldade em lidar com as temporalidades dos sujeitos. Essa relação parece ser guiada por uma obsessão<sup>4</sup> homogeneizadora,

**4-** Obsessão aqui está sendo entendida como hegemonia e não nega a existência de outras possibilidades.

que é imanente às formas de organização temporal da escola, sejam elas a seriação, a multisseriação ou os ciclos de aprendizagem. Uma lógica temporal orientada por relógios e calendários, que ora separa para homogeneizar, ora homogeneiza sem separar, e ora se depara com uma homogeneidade heterogênea.

Apesar disso, o outro irrompe como o diferente e a escola oscila entre pelo menos duas reações: uma hegemônica, que tenta classificar e regular a diferença, impondo rótulos e estereótipos aos sujeitos, e a outra, que surpreendentemente se abre para um encontro com o outro, onde há possibilidades de acolhimento e interações criativas e enriquecedoras.

Esta última forma de perceber o tempo escolar fez emergir a relação entre tempo e diferença. A emergência dessa problemática em torno do tempo faz sentido, à medida que a escola moderna pode ser compreendida, segundo Dubet (2006), como uma instituição que tem por objetivo explícito transformar os sujeitos, suas condutas, seus comportamentos, seus valores, suas crenças e suas emoções, a partir de um modo específico de socialização, melhor dizendo, um tipo de relação com o outro.

É importante ressaltar que a escola não é apenas um lugar de aprendizagem, mas se constitui também como um espaço de formação moral, impregnado de certas ideias e sentimentos; um ambiente que envolve os professores e alunos e os articula a um tempo específico. Os professores que atuam sobre os outros devem fazê-lo sob o manto do universalismo. Segundo Dubet (2006), o “trabalho sobre os outros” corresponde à definição de um papel ou identidade institucional que espera que o outro se comporte de acordo com sua expectativa; o aluno, por exemplo, é representado antes mesmo que o trabalho seja iniciado.

No entanto, o outro representa não apenas um problema teórico, mas um acontecimento concreto que desequilibra as certezas que foram construídas sobre ele, gerando a indeterminação daquilo que ele é realmente.



A única ação possível é a aproximação, estar junto com ele. Mantendo-nos diferentes do outro, podemos nos encontrar. Esse encontro é, ao mesmo tempo: uma questão epistemológica, pois insere a nossa compreensão da relação entre o sujeito e o objeto; uma questão ética, pois estamos diante de um outro concreto e não da sua imagem ou qualquer forma de representação abstrata; também uma questão política, à medida que implica uma relação entre duas partes, um acontecimento em que a simples ordem do mais e do menos foi suspensa (RANCIÈRE, 1996).

### **O tempo reduzido a um ritmo padrão**

A ideia de ritmo associada a tempo de aprendizagem aparece de forma recorrente nas narrativas das professoras. O outro é concebido como aquele que possui um ritmo, e este constitui um problema, ao se relacionar com outros, principalmente o ritmo do tempo escolar. É comum a professora propor uma atividade e nem todos conseguirem acompanhar no ritmo idealizado por ela, que parece se situar no intervalo entre um ritmo rápido e outro lento: um ritmo médio.

Era de se esperar que o ritmo rápido fosse o ideal, mas as professoras constatam que, muitas vezes, o aluno que acaba a atividade antecipadamente termina atrapalhando os outros. Já os alunos com ritmo lento não deixam que a professora avance nas atividades. Nesse contexto, fica difícil uma sincronização. Além disso, o ritmo do aluno nem sempre corresponde a critérios objetivos, como série ou idade. Vejamos o que dizem as professoras:

Essa aprovação automática<sup>5</sup> acaba deixando a sala muito mista, em que o nível dos alunos é muito diferente, uns dos outros, por conta das habilidades que cada um tem, o seu ritmo de aprendizagem.

**5-** A promoção automática ocorre quando a criança é aprovada para a série seguinte sem necessariamente ter adquirido certas habilidades previstas.

Porém nem todos alcançam as habilidades no mesmo ritmo, no mesmo processo. Eu faço com que todos avancem no seu ritmo, cada um no seu ritmo. (Profa. Bianca, 2011).

O que dificulta é quando se pensa em um ciclo, em série, é que o ritmo da criança cada um tem o seu. Cada criança tem seu ritmo. Então, tem criança que pode se alfabetizar, consegue adquirir todas as habilidades rapidinho em um ano, mas tem criança que não. (Profa. Bianca, 2011).

[...] Tem que se desenvolver um trabalho voltado pra essas crianças com ritmo mais lento. Ainda não se encontrou nenhum jeito de fazer isso, tá perdido um pouco. (Profa. Bianca, 2011).

E crianças com ritmos de aprendizagem que fossem relativos a algum problema de ordem psicológica, ou então física, ou emocional, iam ter mais tempo na escola. (Profa. Bianca, 2011).

Eu trabalhava com ele no recreio, colocava texto, aplicava jogos. Pra ver se eles iam pegando o ritmo, mas até agora nada, e eu não sei mais o que fazer. (Profa. Maria Quitéria, 2011).

[...] Quando passo uma atividade, todos terminam ao mesmo tempo, menos os dois que têm dificuldade. Dou atenção aos que não conseguem acompanhar. Aqueles que estão acompanhando o ritmo acham que estão sendo esquecidos. Eles acham que estão sendo abandonados. Cada um tem um tipo de desenvolvimento. (Profa. Maria Quitéria, 2011).

E o grupo cinco do mesmo jeito, tem grupo de cinco que nem todos estão no mesmo ritmo, um tá bem avançado, outro tá mais vagaroso. Você tem que ter mais tempo para

os vagarosos, por que eles estão vagarosos, você vai abandonar eles? Não! São esses que precisam de mais tempo, porque eles estão bem lentos e você tem que tá mais com eles, e o que está mais adiantado você até facilita [...]. (Profa. Samara, 2011).

Todos eles têm ritmos totalmente diferentes um do outro, não só pela idade cronológica como a idade mental. (Profa. Liá, 2011).

Em outras palavras, a concepção de ritmo parece estar ligada ao tempo próprio de um indivíduo e exprime um desenvolvimento biológico específico. O ritmo, enquanto tempo de aprendizagem, geralmente aparece associado à velocidade, que pode ser mais ou menos lenta ou rápida. Ele pode ser quantificado, é mensurável. Uma turma torna-se problemática para as professoras à medida que os alunos tenham diferentes ritmos, numa escala que vai do muito lento ao muito rápido.

O parâmetro para essa classificação é o ritmo próprio do tempo escolar, que deve ser acompanhado pelos sujeitos. Mas as professoras se veem diante de um problema: adequar os ritmos dos sujeitos ao ritmo do tempo escolar. Diante disso, não há muito o que fazer senão tentar ampliar o tempo para os alunos considerados mais lentos. Solução que, na prática, não é fácil:

Até comecei algum tempo a ficar com os alunos que não atendem [ao ritmo esperado], mas a diretora falou que não pode ficar com aluno fora de horário. Porque, se acontecer alguma coisa, o aluno não está dentro daquele horário na escola. Ele tá matriculado de manhã, então, vindo à tarde, qualquer coisa, a escola vai ser responsável. Eu tô pretendendo ficar das onze e meia até às doze com os que não acompanham ainda. Eu gostaria, se eu até tivesse tempo, eu ficaria dois turnos na escola, para separar esses alunos e dar uma

atenção maior a esses alunos. (Profa. Estrela, 2011).

A solução dada, de ampliar o tempo escolar para aqueles alunos que não conseguem acompanhar o ritmo da escola, é apontada por Freitas (2003), como uma possível saída. Segundo o autor:

[...] caso se queira unificar os desempenhos (nível elevado de domínio para todos), há que se diversificar o tempo de aprendizagem. Para tal, é preciso permitir que cada um avance a seu ritmo usando todo o tempo que lhe seja necessário. (FREITAS, 2003, p. 19-20).

O problema desse tipo de sugestão é que ela dá margem a se pensar o tempo do sujeito como uma propriedade individual, um ritmo, o que pode reforçar o isolamento, e não a interação, no processo de aprendizagem.

Deixando de lado as tentativas de enfrentamento do problema, vale a pena valorizar as dificuldades das professoras em conciliar os ritmos dos sujeitos ao da escola. Por que as dificuldades dessa conciliação? Tem ela a ver com a própria noção de ritmo, enquanto expressão do tempo? Quais as implicações dessa concepção objetiva de tempo para os sujeitos das práticas educativas, professor e aluno?

O interesse aqui é desnaturalizar a ideia de ritmo, questionando-a como única forma de representação do tempo. Aproveitando as palavras de Sacristán (2005, p. 11), cabe desconfiar daquilo que nos parece familiar e que: “[...] tende a ser visto como natural; quando isso ocorre naturalizamos o que nos rodeia, os contatos e as relações que mantemos com o que nos cerca [...]”. O autor refere-se à naturalização da condição de aluno. Aqui, a referência é a naturalização do ritmo como única propriedade do tempo. Como questionar aquilo que é condição da existência do tempo? Parece ser prudente apostar na diferença entre o dado e o representado.

Para Askin (1969, p. 174), “o ritmo é que serve para exprimir a repetição em desenvolvimento”, e é entendido como o elemento da forma temporal de ser da matéria em movimento. Esta noção tem, segundo ele, importância singular para a ciência moderna, nos seus processos de investigação da natureza inerte e da natureza viva, uma vez que estas são constituídas por seus processos rítmicos.

Nesse sentido, tomando a escola como um sistema, o que está em jogo quando se diz que o tempo escolar é ritmo? É a sua integridade? É a sua integridade que prevalece em detrimento da suposta existência de outros ritmos? Como é possível manter a unidade na diversidade, considerando a pluralidade de temporalidades no interior da escola e os tempos sociais que o atravessam?

Sem a pretensão de responder a essas perguntas, partimos das crenças das professoras, a respeito do que pode ser o ritmo. Elas nos dão uma pista importante por onde começar a problematizá-lo: a relação com o outro.

Em Bakhtin (2003), o ritmo adquire um sentido específico, diferente de Askin (1969). De fato, segundo Faraco (2010a), no discurso teórico do autor russo, essa noção distancia-se das descrições de uso comum. Em outras palavras:

O ritmo, entendido como uma realidade temporal, ocorrência de uma repetição ordenada, (a intervalos regulares) de um fenômeno, de uma atividade, de uma duração sonora (o ritmo do coração, das marés, da música, da prosa ou da poesia) perde, em Bakhtin, seu sentido descritivo (fenomênico) e incorpora um valor, uma carga axiológica. Ritmo é entendido como um ordenamento axiológico, uma modelagem, uma enformação da vida. (FARACO, 2010a, p. 20).

Nessa perspectiva, o ritmo não se constitui como uma propriedade do indivíduo, mas como um conceito que incorpora valores que não são neutros ao se referir às temporalidades dos sujeitos. Trata-se de um ordenamento que

apresenta a vida vivida ou a vivência não como algo experienciado pelo outro, pelo próprio vivenciador, mas como realidade dada, fechada, consumada. Como se quisesse superar o futuro, tal como ele é, indeterminado, imprevisível, arriscado. O ritmo é, assim, um imperativo. Ele tenta impor uma vida ritmada ao outro. Daí o seu limite para pensar o tempo escolar, que precisa lidar com diferentes temporalidades: seja nas várias formas de expressão do tempo vivenciadas pelo mesmo sujeito, em situações diversas ou nas interações entre diferentes sujeitos na sala de aula.

Chama a atenção a ideia de enformação da vida relacionada à noção de ritmo. Aplicando essa ideia às relações humanas, enformar parece significar controle e regulação sobre o tempo dos outros. Dar uma forma é submeter o tempo do outro ao tempo do mesmo.

Aprofundando a ideia de ritmo, em Bakhtin, Faraco (2010a) argumenta que a vida do outro concreto é, essencialmente, organizada e definida no tempo. O outro, apreendido de fora, é instalado integralmente no tempo. As fronteiras temporais em que a vida do outro é delimitada a tornam vulnerável a um tipo de acabamento liberto do futuro, mensurável e ritmado. O ritmo, pela sua regularidade e previsibilidade, fecha, modela, enforma, predetermina.

Na condição de sujeito, o aluno pode reagir a sua incorporação ao ritmo e à tentativa de revestimento da carne axiológica do outro (costumes, modos de vida, nacionalidade, religião, dentre outros). Nesse sentido, reagir ao ritmo, imposição do tempo do outro, parece significar muito mais que a reação a uma simples tentativa de subordinação a uma velocidade, mas corresponde a um enfrentamento das visões de mundo alheias às suas. Pode significar, também, como diria Faraco (2010a), referindo-se a Bakhtin (2003), uma contraposição ao mundo racionalizado, reduzido ao cálculo, previsível e ritmado.

Sendo assim, como abrir mão da noção de tempo enquanto ritmo padrão, sem abrir mão da educação enquanto acabamento estético,

em que os educadores têm a possibilidade de enriquecer a vida dos seus alunos pelo excedente de visão estética, dado o lugar que cada um ocupa no mundo? Em outras palavras, que outra concepção de tempo escolar é possível, levando em consideração os tempos sociais e as temporalidades dos sujeitos?

O acontecimento parece estranho à mensuração e à previsibilidade do ritmo. Isto é, a abertura do acontecimento, sua indeterminação absoluta, seu contorno em devir, o arriscado desfecho do acontecimento na vida vivida colocam em xeque o ritmo como única expressão do tempo. Com isso, mais que uma descrição de intervalos regulares, o ritmo corresponde ao valor atribuído ao fenômeno temporal que, no caso das escolas pesquisadas, sempre é concebido de modo desqualificado quando se refere às temporalidades dos alunos. Diante disso, que outra concepção de tempo assumir para pensar o tempo escolar?

### **O desafio da simultaneidade: o tempo e o outro**

Apesar do ritmo ser a noção mais comum nas narrativas das professoras, a ideia de simultaneidade marca presença, constituindo-se como uma alternativa de concepção de tempo escolar. Em alguns momentos, a simultaneidade aparece como um paradoxo; em outros, como uma possibilidade. No primeiro caso, a simultaneidade entre os diferentes cria uma situação que surpreende a professora, já que alunos considerados menos adiantados conseguem, na interação com seus pares, alcançá-los ou até ultrapassá-los em níveis de conhecimento. Vejamos o que diz a professora Bianca:

Os alunos apresentam dificuldades, que os seus ritmos estão muito lentos e a aprendizagem não está acontecendo da forma que deveria [...]. Então, alguns do primeiro ano acabam pegando o ritmo e até indo junto com os do segundo, que

tem o caso de dois. Eles ultrapassaram até os do segundo, em leitura, em escrita, em produção de textos. (Profa. Bianca, 2011).

Já no segundo caso, as professoras Bianca e Estrela referem-se à simultaneidade de forma positiva. A primeira, referindo-se ao seu tempo de aluna, reconhece que ter estudado numa classe multisseriada, com colegas muito diferentes, em idade e conhecimento, constituiu uma experiência favorável à aprendizagem de todos. A segunda, apesar de classificar a diferença entre seus alunos como fortes e fracos, ao se referir à sua experiência como professora e à de outra colega, reconhece na simultaneidade uma boa estratégia para potencializar a aprendizagem. Ambas as professoras deixam entrever que a relação entre os alunos pode ser pensada a partir das ideias de coexistência e interação:

As salas eram multisseriadas e era diferença de idade muito grande, alunos com idades avançadas, junto com alunos pequenos, e era uma mistura só. Era muito legal, muito divertido. Aquele que ia se alfabetizando, ia alfabetizando o colega. Era difícil ter um aluno analfabeto, todos eram alfabetizados e nesse processo fui me desenvolvendo e fui observando. (Profa. Bianca, 2011).

Eu sempre faço os grupinhos. Uma colega me falou que ela tá separando, coloca dois de primeiro ano e um de segundo ano junto, pra aquele de segundo ano ajudar aqueles de primeiro [...]. O critério que uso é do conhecimento. Porque aquele mais forte vai sempre ajudar aquele mais fraquinho. E, quando eu não faço isso, deixo tudo misturado. (Profa. Estrela, 2011).

Afinal que é a simultaneidade do ponto de vista do tempo? Que relação existe entre tempo, diferença e outro? A simultaneidade pode ser pensada como uma superação da ideia de ritmo padrão? Uma vez aceita como

expressão temporal, a simultaneidade é aplicável ao contexto da educação?

Segundo Clark e Holquist (1998), tanto Einstein quanto Bakhtin passaram o resto de suas vidas tentando desvendar um conceito por demais indefinido – o de simultaneidade. A primeira comunicação de Einstein, datada de 1905, defende que toda crença acerca do tempo objetivo de um dado evento é, em verdade, uma afirmação:

[...] sobre a ocorrência simultânea de dois eventos, o evento em questão e, digamos, a superposição dos ponteiros de um relógio sobre os números pintados num mostrador, (CLARK; HOLQUIST, 1998, p. 94).

Para o físico, a simultaneidade não aparece, geralmente, como um problema, já que, na vida ordinária, “[...] há um encaixe enganadoramente próximo entre os eventos nos mostradores de nossos relógios e os que sucedem no mundo” (CLARK; HOLQUIST, 1998, p. 94). Chega a afirmar que a simultaneidade efetiva não existe. Com isso, o autor parece querer dizer da impossibilidade de ocorrência de dois eventos rigorosamente iguais do ponto de vista do tempo. O que há é apenas sistemas de referência através dos quais dois eventos distintos podem ser dirigidos a uma unidade conceitual.

Bakhtin (2010), buscando fazer para a consciência o mesmo que Einstein tentava fazer, na mesma época, em relação ao universo físico, argumenta que o sistema de referência que gera esse efeito de simultaneidade se encontrava numa espécie de mecânica das transformações do *self/*outro. Particularmente, numa espécie de princípio da localização. Tentando traduzir este princípio ou essa lei da localização, como afirmam Clark e Holquist (1998), o sítio particular de onde eu vejo as coisas é governado pelo lugar de onde eu as vejo. A isso Bakhtin chamou de exotopia.

Então, as ideias de Bakhtin confirmam a hipótese de Einstein de que, no fundo, não há simultaneidade?

A preocupação com a outridade enquanto condição humana insere Bakhtin (2010) numa tradição filosófica moderna que tem na diferença um importante objeto de reflexão. Mas o que o distancia dessa tradição é a possibilidade de contemplar diferenças na simultaneidade. É aqui que talvez ele se distancie do que disse Einstein.

A respeito do modo como se dá essa simultaneidade na outridade, Bakhtin (2010) fornece importantes pistas quando analisa a poética de Dostoiévski. Segundo ele, a categoria central em Dostoiévski não é formação, mas coexistência e interação.

Que concepção de tempo alimenta essa preocupação de Bakhtin (2010) com a dialogação entre as diferenças? Como já visto, Bakhtin (2010) fundou a sua noção de tempo na simultaneidade, o que pressupõe o encontro com o outro. Assim, arriscamo-nos a especular que tempo, em Bakhtin, é acontecimento, abertura ao devir, indeterminação, possibilidade.

A relação com o outro passa pela tentativa de superação da concepção de tempo como duração, como o imaginou Bergson (2006; 2011). Pautado nas noções de continuidade, de fluxo, de uma heterogeneidade no mesmo. Nessa perspectiva, aproximamo-nos daquele que assumiu o outro como condição da existência do tempo, sendo uma referência importante para os estudiosos dessa questão. Referimo-nos a Levinas (2011a; 2011b). Na tessitura do pensamento de Levinas, o tempo é concebido como acontecimento. Configura-se como descontinuidade, em que cada instante é um novo começo, um nascer de novo. O tempo acrescenta algo de novo ao ser, algo de absolutamente novo (LEVINAS, 2011a, p. 281). O tempo é, essencialmente, nascer de novo (LEVINAS, 2011b).

Pode-se dizer assim que o tempo é diacrônico e significa tempo heterogêneo, não linear e descontínuo. Cada instante, ao incorporar a alteridade, produz um acontecimento inédito. Com isso, a descontinuidade dos instantes impede a

determinação histórica do mesmo. Nessa vidada, o tempo diacrônico é a possibilidade da reinvenção constante do mundo.

Ademais, longe de ser uma fusão, a relação com o outro é sobretudo uma relação. A relação com o outro não é assim idílica e harmoniosa, relação de comunhão, nem uma simpatia. Nós a reconhecemos sensível a nós, mas exterior a nós. A relação com o outro é uma relação com o mistério (LEVINAS, 2011b).

As reflexões feitas até aqui apontam para uma outra concepção de tempo, enquanto simultaneidade, que pressupõe não a imposição, mas o encontro com o outro, baseado na coexistência e na interação.

Este estudo aponta a simultaneidade como uma possibilidade do tempo, em que a relação ética com o outro é condição para as práticas educativas. Vale ressaltar que essa relação ética com o outro pressupõe o seu reconhecimento, não como representação, mas como diferença, como irrupção do outro, aquele que emerge de maneira intempestiva, imprevisível.

Isso significa o enfrentamento do reconhecimento distorcido do outro, lento, lerdo, atrasado, indisciplinado, desinteressado, desatento, com idade avançada, que tem problema em acompanhar o tempo escolar.

Enfim, essa racionalidade ética coloca em xeque a ideia de tempo reduzido a um ritmo padrão, como aquele que quer se impor aos outros tempos sociais e às temporalidades dos sujeitos. Olhando para o interior da escola, para um tipo específico de relação pedagógica, a concepção de tempo enquanto ritmo padrão é problemática, pois insistir nessa ideia é impor um tempo que nega a condição de sujeito do outro.

E, assim, o tempo escolar das duas escolas pesquisadas é convidado a reconhecer a existência e a legitimidade de outros tempos, para além do seu, seja o tempo da maré, o tempo do trabalho, o tempo das práticas simbólicas, o tempo livre e as temporalidades dos sujeitos.

Ao remeter essa ideia de encontro com o outro, sem confundir esse encontro com

fusão ou harmonia, mas entendendo-o como diferença, é possível pensar a educação como um ato não apenas ético, mas também político.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o tempo do encontro com o outro é acontecimento, em que eu e o outro interagimos, coexistimos, mas nos mantemos afastados. Se a condição do tempo é a relação inter-humana, uma relação simultânea, como pensar o tempo escolar? Como promover a conciliação entre socialização e subjetivação? Como dar a chance ao outro de aprender mais uma forma de se relacionar com o tempo, o do relógio, para viver na sociedade contemporânea, onde muitas práticas sociais estão imbricadas, sem desconsiderar tantas outras formas de se relacionar com o tempo?

Essa concepção de tempo escolar como acontecimento, como simultaneidade, contribui para repensar o lugar do professor, que não se restringe, claro, a reconhecer o outro tal como ele é, diferente. O professor passa a ser aquele que, diante dos seus alunos, não abre mão do seu lugar no mundo.

Enfim, a crença não é de que o ritmo padrão seja a única possibilidade de existência do tempo escolar e, muito menos, a mais desejada. Além disso, insistir nele é insistir num modelo que se encontra no limite do seu esgotamento. Se for levada em consideração a reação do outro, que não se submete à imposição de uma sincronização, com a justificativa de socialização, de inserção no mercado, de preparação para a vida, então, insistir no ritmo padrão como tempo escolar é perder a oportunidade de pensar a educação a partir do reconhecimento do outro. Não parece fazer sentido afirmar que o outro quer abrir mão da educação escolar. Na verdade, ele quer ter assegurado o seu direito à educação, mas sem abrir mão do seu lugar de outro.

Tudo isso aponta para se pensar o tempo escolar como simultaneidade, que pressupõe não a imposição, mas a coexistência de múltiplos tempos e temporalidades, sejam eles individuais, sociais ou naturais.

## Referências

- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ASKIN, I. F. **O problema do tempo**: sua interpretação filosófica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Tradução Paulo Bezerra.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Por uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2010b.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. Tradução Paulo Bezerra.
- BARROSO, João. Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: construção da autonomia e gestão do currículo. In: MENDES, Maria Luísa Sobral Mendes (Coord.). **Fórum: escola diversidade e currículo**. Lisboa: Ministério da Educação, 1999. p. 79-92.
- BERGSON, Henri. **Duração e simultaneidade**: a propósito da teoria de Einstein. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BERGSON, Henri. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée.
- CLAPARÈDE, Édouard. **A escola sob medida e estudos complementares**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1951.
- CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1998. Tradução Pedro Jorgensen Jr.
- COMPÈRE, Marie Madeleine. L'histoire du temps scolaire en Europe. In: ST-JARRE, Carole; DUPUY-WALKER, Louise. **Le temps en éducation**. Québec: Press de L'Université du Québec, 2001. p. 93-115.
- CORREIA, António Carlos da Luz. **Na bancada do alquimista**: as transformações curriculares dos ensinos primário e liceal em Portugal (1860-1960). 2005. 517 f. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2005.
- CORREIA, António Carlos da Luz. **Os sentidos do ponteiro do relógio**: representações do tempo na construção simbólica da organização escolar portuguesa (1772-1950). 1996. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1996.
- DUBET, François. **El declive de la institución**: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado. Barcelona: Gedisa, 2006. Tradução Luciano Padilla.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2. Tradução Ruy Jungmann.
- FARACO; Carlos Alberto. O espírito não pode ser o portador do ritmo. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 17-24, 2. sem. 2010a.
- FARACO, Carlos Alberto. Um posfácil impertinente. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Por uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2010b. p. 147-158.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987. Tradução Raquel Ramalhete.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.
- GALLEGO, Rita de Cássia. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias em São Paulo**: heranças e negociações (1846-1890). 2008. 387 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- IBGE. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <[www. http://www.censo2010.ibge.gov.br/](http://www.censo2010.ibge.gov.br/)>. Acesso em: 2 dez. 2012.
- LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **A escola elementar no século XIX**: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Edupf, 1999. p. 9-24.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 2011a. Tradução José Pinto Ribeiro.

LEVINAS, Emmanuel. **Le temps et l'autre**. Paris: Presses Universitaires de France, 2011b.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**: política e filosofia. São Paulo: 34, 1996. Tradução Ângela Leite Lopes.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: Edipucrs, 2006a. p. 135-147.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressista ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: Eduerj, 2007.

VASCONCELOS, Carmen. Ilha de Maré: o paraíso é aqui. **Correio da Bahia**, Salvador, 28 maio 2000. Caderno de Turismo, p. 9-10.

*Recebido em: 06.04.2014*

*Aprovado em: 12.08.2014*

**Ana Sueli Teixeira de Pinho** é doutora e mestre em educação e contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Professora da Universidade Católica do Salvador (UCSal). Membro da equipe de pesquisa do projeto de pesquisa Ruralidades Diversas – Diversas Ruralidades (FAPESB/CNPq).

**Elizeu Clementino de Souza** é pesquisador CNPq (Bolsista Produtividade 1D). Doutor em educação pela Universidade Federal da Bahia, pós-doutor em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Professor Titular do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – Universidade do Estado da Bahia. Pesquisador associado do Laboratoire EXPERICE (Université de Paris 13 - Paris 8), membro do Conselho de Administração da Association Internationale des Histoires de Vie em Formation et de la Recherche Biographique en Education (ASIHIVIF-RBE). Presidente da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph). Secretário Geral da ANPEd (2010/2013) e Diretor Financeiro da ANPEd (2013/2015).



# O ensino de arte na educação de jovens e adultos: uma análise a partir da experiência em Cuiabá (MT)<sup>1</sup>

Gustavo Cunha de Araújo<sup>II</sup>  
Ana Arlinda de Oliveira<sup>II</sup>

## Resumo

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, na qual buscamos compreender como acontecem as práticas pedagógicas no ensino de arte na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Cuiabá, Mato Grosso. Como procedimento metodológico, o estudo fundamentou-se na pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo. Concebendo a docência em uma concepção construtivista, baseada na *proposta triangular para o ensino da arte*, ressaltando o fazer, a leitura e a contextualização durante as aulas, observou-se como uma professora agiu como mediadora na construção do conhecimento em arte. Esse conhecer é importante, pois a educação é fundamentada na construção de conhecimento e tem na atividade humana, neste caso, a arte, a sua concretização. Embora alguns jovens e adultos tenham demonstrado conceitos de arte que necessitem ser ampliados, por meio do conhecimento das diferentes manifestações artísticas, notou-se como a professora procurou desenvolver nesses educandos a concepção de que arte é uma produção humana, ou seja, objeto de conhecimento que faz parte da vida desde os primórdios da humanidade. Além disso, procurou ensinar que aprender a ler e a compreender uma obra são ações que fazem dos alunos leitores competentes para produzirem interpretações significativas do mundo à sua volta. Portanto, as concepções e práticas produzidas pelos alunos acerca da arte são importantes, pois são construções de conhecimento baseadas em suas experiências de vida.

## Palavras-chave

Ensino de arte – Educação de jovens e adultos – Práticas pedagógicas – Concepções sobre a arte.

**I-** Dissertação de Mestrado financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

**II-** Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, Brasil  
Contatos: [gustavocaraujo@yahoo.com.br](mailto:gustavocaraujo@yahoo.com.br);  
[aarlinda\\_oliveira@hotmail.com](mailto:aarlinda_oliveira@hotmail.com)

# ***Teaching art in youth and adult education: an analysis of an experience in Cuiabá city, Brazil***

Gustavo Cunha de Araújo<sup>1</sup>  
Ana Arlinda de Oliveira<sup>1</sup>

## **Abstract**

This article presents the results of a Master's study conducted at the Graduate Program in Education of Universidade Federal do Mato Grosso, which sought to understand how educational practices occur in the teaching of art in Youth and Adult Education in Cuiabá city, Mato Grosso state, Brazil, using qualitative, descriptive and interpretative methodology. Conceiving teaching in a constructivist perspective, based on the *triangular proposal for the teaching of art*, which emphasizes actual doing, reading and contextualization during the classes, we observed how the teacher acted as a mediator in the construction of the knowledge of art. Such knowledge is important as education is grounded on the construction of knowledge, which is actually achieved by human activity and, in this case, art. Although some young and adult students had concepts of art that needed to be expanded, the teacher sought, through the contact with the different artistic expressions, to lead students to develop the concept that art is a human production, that is, an object of knowledge which has been an integral part of life since the dawn of mankind. She also sought to teach that learning how to read, how to understand a work of art, makes students become competent readers who can produce meaningful interpretations of the world around them. Therefore, the concepts and practices of art produced by students are important, as they are constructions of knowledge based on their life experiences.

## **Keywords**

*Teaching art – Youth and adult education – Educational practices – Concepts of art.*

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso,  
Cuiabá, MT, Brasil  
Contact: gustavocaraujo@yahoo.com.br;  
aarlinda\_oliveira@hotmail.com

## Introdução

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, na qual buscamos compreender como acontecem as práticas pedagógicas no ensino de arte em uma turma de alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) em Cuiabá, Mato Grosso, e que concepções fundamentam essas práticas desenvolvidas nas aulas de arte. Como procedimento metodológico, o estudo fundamentou-se na pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo. Por esse caminho, buscamos observar e retratar atentamente a perspectiva dos sujeitos, a obtenção de dados descritivos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, o que favoreceu a compreensão do problema central do estudo.

Os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados nesta pesquisa foram: I) entrevistas<sup>1</sup> gravadas com alunos de EJA, que posteriormente foram transcritas; II) registro escrito das aulas de arte observadas no caderno de campo e registros visuais das práticas pedagógicas da professora e do fazer artístico dos alunos; III) análise de documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada planos de aula da professora de arte, e Resoluções a respeito da legalização da EJA no Brasil e no Estado de Mato Grosso.

O artigo está dividido em duas partes. Na primeira, buscamos apresentar as análises mais significativas das práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora de arte, com o intuito de desvelar como se desenvolve o ensino e aprendizagem de arte com uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), segmento ensino médio, em Cuiabá, Mato Grosso. Em seguida, são apresentadas as análises das concepções dos alunos da EJA a respeito da arte. Nessa segunda parte, nossa intenção foi buscar

**1-** As entrevistas com os sujeitos desta pesquisa obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica, respeitando seus anonimatos.

compreender quais concepções os envolvidos na pesquisa tinham a respeito da arte e como elas fundamentavam as práticas pedagógicas desenvolvidas pela docente.

A manifestação artística acompanha a própria evolução do homem. É na escola que o jovem e o adulto irão socializar suas experiências, desenvolver novas habilidades e aprender novos conceitos e teorias que os acompanharão ao longo de suas vidas. Pelo fato de a maioria desses alunos já ter uma larga experiência de vida, terão a possibilidade de trocar experiências uns com os outros, socializando e construindo conhecimento.

## Práticas pedagógicas em arte na educação de jovens e adultos

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil vem constituindo-se, nos últimos anos, como uma importante modalidade de ensino que busca fazer frente às desigualdades sociais e à exclusão escolar. Nesse sentido, a escola tem sido um importante meio para a inclusão daqueles jovens e adultos que, por diversos e diferentes motivos, não puderam iniciar ou dar continuidade a seus estudos na educação básica.

A diversidade discente presente na EJA, composta por diferentes idades, profissões e experiências de vida, torna o seu modelo pedagógico e curricular mais flexível, para atender plenamente as necessidades de aprendizagem do jovem e do adulto. Essa flexibilidade pode ser expressa em:

[...] combinações entre ensino presencial e não presencial em uma sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, para que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente. (BRASIL, 2000, p. 61).

Para Di Pierro (2005), é importante a Educação de Jovens e Adultos desenvolver-se junto a uma autonomia perante as mudanças socioculturais cada vez mais frequentes nos dias atuais, tendo no direito à educação

sua ferramenta mais importante para a democratização. Nesse sentido, não apenas se busca o direito a uma educação com qualidade, mas o reconhecimento do jovem e do adulto como importantes sujeitos da educação.

A partir disso, a educação torna-se indispensável para o exercício da cidadania e para a formação cultural e senso crítico do indivíduo. Nessa reflexão, para Paiva (2007), a EJA não se torna apenas um direito, mas uma emancipação do desenvolvimento humano para a participação na sociedade enquanto cidadãos.

Por outro lado, os principais problemas relacionados à EJA como a evasão escolar, que ocasiona a não permanência do aluno na escola, não pode ser considerada problema específico na Educação de Jovens e Adultos, pois se trata de algo pertinente em toda a educação básica brasileira (CANDA, 2012). Pensamos que, para compreendermos geralmente a baixa autoestima presente nesses alunos, é necessária uma reflexão mais profunda acerca das condições sociais em que os mesmos se encontram.

Assim, entendemos que as aulas de arte podem ser espaços oportunos para que jovens e adultos trabalhem “a desinibição, a baixa autoestima, a consciência corporal e o cultivo da socialidade” (BRASIL, 2000, p. 61), pois são sujeitos que apresentam diferentes níveis de aprendizagem, os quais precisam ser observados pelo professor.

A exclusão escolar é apenas uma das formas de negação do direito do jovem e do adulto de conhecer e vivenciar a experiência artística universal, denominada por Canda (2012) *analfabetismo estético*, que se refere ao não contato ou acesso do indivíduo a diferentes manifestações artísticas. Assim, contribui ao afirmar:

Os espaços destinados à produção e fruição artística vêm sendo negados historicamente às classes populares. Por outro lado, consideramos que a formação para a vivência cultural plena incentiva o gosto e a valorização da obra de arte, como

conjunto de conhecimentos simbólicos e culturais. (CANDA, 2012, p. 16).

Diante disso, entendemos que o espaço escolar pode oferecer possibilidades de apreciação e de produção artística ao jovem e adulto da educação, desde que o mesmo tenha contato e acesso a diferentes linguagens artísticas. Outra condição é que o professor e a escola possam oferecer ao aluno essa oportunidade de vivenciar a experiência estética, importante para o seu processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, para construção de conhecimento. Reflexões como essas relacionadas ao ensino de arte na Educação de Jovens e Adultos instigam-nos a pesquisá-lo no campo educacional.

Durante as aulas de arte da professora<sup>2</sup> dessa disciplina, pudemos observar que as suas práticas pedagógicas com a turma de Educação de Jovens e Adultos eram baseadas na *proposta triangular para o ensino da arte*. Mostrou constantemente imagens, vídeos e biografias de artistas visuais, contextualizando temas da história da arte para a realidade dos jovens e dos adultos e levando-os para fora da sala de aula para realizar o fazer artístico. Ou seja, os alunos faziam os trabalhos de arte após a professora contextualizar o conteúdo em sala de aula ou na sala de vídeo. Utilizavam desde materiais tradicionais artísticos como pincéis, tintas e lápis até materiais como pedras, areia e plantas na produção artística.

Contextualizar, ler e fazer. Esta é a proposta para o ensino da arte, na concepção da *proposta triangular*, que busca efetivamente a construção do conhecimento em arte e que foi bastante enfatizada pela professora durante as aulas com a turma de EJA. Dos anos noventa até os dias atuais, essa proposta vem se mostrando como a principal tendência pedagógica presente nas escolas brasileiras. Sistematizada no final da década de 1980 e colocada em

**2** - A professora é graduada em educação artística, com habilitação em música. É professora efetiva do Estado de Mato Grosso há 18 anos, sendo 15 desses dedicados à Educação de Jovens e Adultos (EJA.)

prática no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, no período entre 1987 e 1993, apresenta como objetivo central atender as reais necessidades de aprendizagem e conhecimento em arte do aluno por meio do fazer arte (criação/produção), da análise ou decodificação (leitura de imagens/apreciação) da obra de arte e contexto ou informação (história da arte/contextualização) (BARBOSA, 1988). É por isso que um dos objetivos desta pesquisa também foi compreender se as práticas desenvolvidas pela professora são baseadas na referida proposta:

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais seja: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de outras três abordagens epistemológicas: as *Escuelas Al Aire Libre* mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o movimento de apreciação estética aliado ao DBAE (*Discipline Based Art Education*) americano. (BARBOSA, 1998, p. 33-34).

Nesse sentido, destacamos que qualquer “conteúdo, de qualquer natureza visual e estética, pode ser explorado, interpretado e operacionalizado através da Proposta Triangular” (BARBOSA, 1998, p. 38), além de possibilitar ao professor a pesquisa. Daí justifica-se o fato da *Proposta Curricular no Estado de Mato Grosso*, no que toca ao ensino de arte, basear-se também nessa proposta.

O homem sempre utilizou imagens para representar a realidade que o cerca, surgindo daí a relação entre arte e realidade. Sendo o jovem e o adulto os *criadores, autores* de suas obras, podemos afirmar que, a partir dos trabalhos feitos pela turma de EJA, os alunos conseguiram refletir uma nova realidade humana.

O fazer artístico dos alunos da escola pesquisada ressaltou o processo criativo de cada um, fazendo surgir interessantes trabalhos de arte. Um exemplo é a escultura de São Benedito (figura 1), uma obra contemporânea feita a partir do tema da religiosidade, aspecto muito significativo no contexto da *cuiabania* – termo usado para marcar a identidade das manifestações culturais, dos modos de vida e dos valores da cidade de Cuiabá, MT. É uma obra original, efêmera como a arte contemporânea permite, mas elaborada segundo os procedimentos técnicos da *Land Art* ou arte da terra – movimento artístico surgido em meados do século XX nos Estados Unidos, baseado na interferência com o meio ambiente na produção da obra de arte. Esses procedimentos foram contextualizados pela professora em aulas anteriores à execução da escultura. Nesse sentido, é importante destacar que são variados os procedimentos implícitos presentes na elaboração de uma obra “e também inusitados, em especial quando se trata de obras de arte contemporânea, transpondo fronteiras entre as linguagens” (COUTINHO, 2009, p. 179).

Figura 1 – Escultura de São Benedito



Fonte: registro dos pesquisadores.

A partir dessas reflexões, entendemos que a obra de arte foi um instrumento de diálogo e comunicação, no qual o aluno da EJA pôde expressar suas ideias, sentimentos, emoções que, uma vez objetivadas, foram socializadas e compartilhadas.

Durante as aulas, a professora afirmou aos alunos que a arte tem várias funções, dentre elas a denunciativa, ou voltada para a conscientização do homem na natureza, para que o mesmo possa preservar o meio ambiente em que está inserido, indo ao encontro da *Land Art*. Disse ainda que, no dia que não existir a natureza, o homem também não existirá. Completou afirmando que os discentes deveriam ver a arte, dentre as suas várias linguagens, com cuidado, com um olhar detalhado e não despercebido.

Afirmou ainda que a arte faz parte do conhecimento dos alunos e que hoje se tem um patrimônio cultural muito rico e preservado para as pessoas verem e conhecerem a arte de outras épocas. Incentivou os alunos a conhecerem outros temas e assuntos relacionados às artes, mesmo depois que acabarem as aulas, pois, segundo ela, o conteúdo de artes muda durante o ano letivo escolar.

Segundo Coutinho (2009), a mediação amplia a interpretação da obra. Ou seja, quando novas informações – mídias de comunicação, por exemplo – são socializadas ao indivíduo e quando o mediador – o professor, por exemplo – propõe questões instigadoras e que podem ser significativas a esse indivíduo sobre a obra visual, contribui para a ampliação da interpretação e do conhecimento da obra.

Nesse sentido, entendemos que seria uma rica e boa oportunidade para que o jovem e o adulto da educação pudessem apreciar e participar de uma exposição de arte realizada com seus trabalhos, pois foram os autores das obras. É por isso também que pensamos não apenas em espaços como museus e centros culturais para que o aluno da EJA frequente e a eles tenha acesso. Sim, esses espaços são muito importantes. Mas, a escola também pode

oferecer a esse educando a oportunidade de socialização da arte, desde que lhe possibilite espaços adequados para a realização e consequente exposição desses trabalhos, valorizando não apenas a arte enquanto área do saber e disciplina do currículo escolar, mas o próprio trabalho feito pelo jovem e adulto:

A escola, na sociedade letrada, é uma instituição voltada para o desenvolvimento do ser individual, quanto para promover o encontro daquilo que é universal no ser humano. Toda compreensão, por mínima que seja, da expressão artística é uma construção social e histórica. (ALVARES, 2012, p. 44).

Um aspecto muito importante a ser destacado na prática da professora foi o fato de ressaltar, mesmo que brevemente, obras de artistas brasileiros durante a realização dos trabalhos feitos pelos alunos. A nosso ver, isso é muito importante, pois afasta um pouco a hegemonia europeia tão presente em nossa sociedade. O professor de arte deve não apenas valorizar artistas internacionais, mas também dar atenção à produção artística local, regional e nacional. Trata-se de uma forma de valorizar a arte produzida no Brasil, que, aliás, é riquíssima. O aluno precisa ter esse contato, ampliar esse conhecimento.

Em Mato Grosso, especificamente em Cuiabá, há grandes artistas que se destacam no Estado, no país e fora dele também, como Gervane de Paula, Nilson Pimenta, Clovis Irigaray, entre outros. Esses artistas foram apresentados aos alunos pela professora, o que mostra a importância que a docente dá à contextualização da arte produzida no local onde o jovem e o adulto estão inseridos, para que possam conhecer e compreender a arte produzida em seu país.

Por outro lado, é importante ressaltar que alguns textos trabalhados pela professora com os alunos da EJA, em nossa avaliação, foram superficiais, pois trouxeram algumas

informações incompletas ou confusas a respeito dos temas e conteúdos de arte tratados nas aulas, como a *Land Art*, a arte rupestre e a arte moderna brasileira, além de alguns não terem sido lidos em sala de aula. Pudemos verificar que alguns exemplos trazidos pelos textos foram pontuados pelos alunos, principalmente nas aulas práticas, como na de *Land Art*, o que foi um aspecto positivo.

Levar textos para trabalhar com os alunos, ainda mais o jovem e o adulto é uma forma de instigar nesses sujeitos a importância que a leitura pode ter na vida deles, mas, para isso, é preciso que o professor provoque no aluno esse gosto pela leitura, que o motive a ler. Entendemos que o hábito de leitura pode ter influência cultural e familiar, mas o aluno é o centro da aprendizagem e deve ver no professor o mediador para que possa realizar leituras visuais e textuais que sejam críticas e significativas.

Cada aula observada da professora teve uma proposta diferente. Houve momentos em que trabalhou apenas com textos impressos, porém, na maioria das aulas, foi enfatizado o fazer artístico. Houve, ainda, aulas que foram mais explicativas e outras mais questionadoras. Ou seja, não era apenas uma professora explicadora, mas questionadora também. Talvez isso explique o fato de algumas aulas não terem tanta relação com as outras. Contudo, todas deveriam ser norteadas por um ponto comum: relacionar-se com o tema Terra, que era o projeto pedagógico trabalhado pela escola no trimestre. Por isso, entendemos ser importante a professora questionar os alunos acerca do universo da arte, para que os mesmos possam ser motivados:

[...] a questionar e a encontrar respostas para as questões a respeito das obras artísticas de nosso convívio, seus autores, seus espectadores, situados no tempo/espaço local e internacional, o que poderá ajudar na ampliação e diversificação do nosso repertório prático e teórico relativo às dimensões do processo artístico.

Durante o desenrolar desses exercícios de análise, comparação e contraposição entre obras de arte brasileira de nossa região e as de outras regiões e países, mobilizamos transformações em nossos saberes alcançando novos “patamares” de entendimento no campo da arte e da sua história. (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 141).

De acordo com o seu planejamento, que era trimestral, foi possível notar que a professora não contemplou todo o conteúdo pretendido por ela no período. Pensamos que isso ocorreu devido ao fato da disciplina de arte ter carga horária reduzida no currículo escolar, o que pode prejudicar os alunos, pois perdem a oportunidade de aprender e ampliar seus conhecimentos. Nesse sentido, é importante dar mais atenção a essa disciplina na escola, pois, além de ser uma área do saber, promove a construção de conhecimento.

É possível o jovem e o adulto aprenderem a apreciar uma obra de arte. O conhecimento artístico é um aprendizado que se inicia por meio da observação de uma obra. Depois, os interessados precisam dar continuidade a esse conhecimento buscando o contexto da obra, do autor etc. Sabemos que o conhecimento em arte amplia a compreensão do mundo e melhora a capacidade de expressão. Isso aconteceu quando os alunos criaram suas obras originais, como a escultura de São Benedito, bastante contemporânea (figura 1) e um bom exemplo de como o contexto sociocultural da cidade foi trabalhado no currículo escolar.

Quanto aos trabalhos feitos pelos alunos de EJA durante as aulas de arte, podemos afirmar que basicamente todos foram desenhos, o que mostra o quanto essa linguagem ainda é predominante na sociedade e na cultura visual. Mesmo sendo desenhos de observação, de imaginação ou de memória, as pessoas ainda representam bastante a realidade por meio dessa linguagem.

Essa observação conduz-nos a dizer que o desenho, enquanto linguagem presente

historicamente na cultura visual, é a base para diversas produções e expressões visuais contemporâneas – pintura, gravura, histórias em quadrinhos, grafite etc. Daí sua presença ser tão fortemente marcada nos trabalhos realizados pela turma da EJA que acompanhamos.

A saída com os alunos da EJA da sala de aula para realizar a maioria dos trabalhos orientados pela professora possibilitou intensificar as interações sociais entre todos, além de terem a oportunidade de pesquisarem e utilizarem diferentes objetos para a produção artística, como pedras, areia, terra, plantas entre outros, como pode ser visto nas figuras 2 e 3:

**Figura 2** – Trabalho sobre *Land Art* 1



Fonte: registro dos pesquisadores.

**Figura 3** – Trabalho sobre *Land Art* 2.



Fonte: registro dos pesquisadores.

Observamos também que, pelo fato de trazerem uma bagagem de vida significativa, os jovens e adultos conseguiram ser mais participativos nas aulas. A professora buscou, por meio de alguns trabalhos desenvolvidos em sala de aula e fora dela, estabelecer relações com a realidade do aluno, centralizando a educação em suas histórias de vida, visando a contribuir para o seu processo de ensino e aprendizagem.

Para ampliar a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora e desvelar que concepções os alunos da EJA tinham a respeito da arte, abordaremos, em seguida, as análises significativas realizadas a partir das entrevistas feitas com os sujeitos desta pesquisa, que foram gravadas e transcritas.

### **O que pensam alunos da Educação de Jovens e Adultos acerca da arte**

A arte na educação tem papel importante ao proporcionar aos jovens e adultos novas experiências, tornando-os indivíduos preparados para perceberem melhor o meio social em que vivem, bem como saber compreendê-lo e integrar com ele, buscando um conhecimento ampliado da arte, em suas diferentes linguagens.

Enquanto criação essencialmente humana, a arte é produzida em determinada época, contexto, cultura e sociedade, é detentora de valores, conceitos, emoções, significados e expressão da realidade que a cerca. Sendo assim:

[...] estimula a inteligência e contribui para a formação integral do indivíduo, sem ter o foco na formação artística em si, por essa razão pode-se considerar que a arte se coloca como um trabalho educativo importante para a dimensão humana. (QUADROS, 2011, p. 55).

As entrevistas realizadas com esses sujeitos possibilitaram constatar, dentre outras concepções, a arte entendida como conhecimento humano e como expressão de sentimentos:



É um aprendizado... Aprendizado... (I7)

Expressão. Forma de se expressar. (R3)

Conhecimento... Conhecimento de tudo, geral. (S2)

Arte é um meio de se expressar. (T4)

Pra mim, arte é alegria, é o jeito de expressar o sentimento que a gente tá sentindo naquele momento, às vezes momento de tristeza, às vezes de alegria, é a expressão da alegria. (O9)

Arte tenta transmitir pra gente alegria... Eu acho que é muito importante na vida da gente, no dia a dia. (R6)

Arte é se expressar... Qualquer forma, desenhando... (M1)

Nessas falas, percebemos que a maioria dos alunos compreende a arte como forma de expressar seus sentimentos, sendo recorrente o termo alegria em seus depoimentos, mas também como forma de conhecimento, ao ressaltarem termos como expressão, conhecimento e aprendizagem.

A arte desperta diferentes sensibilidades. Pode despertar alegria, tristeza, ou mesmo servir de meio e expressão para denunciar ou criticar algum acontecimento social ou político ocorrido na sociedade. No entanto, é importante destacar que não se deve apenas conceber a arte como expressão do sensível, assim como esclarece Barbosa (2008), pois dessa forma o conhecimento em arte não será totalmente explorado. Ao contrário, além de expressar o sensível, a arte deve contribuir plenamente para o desenvolvimento cultural desses estudantes, no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, a “arte é vista como linguagem, expressão, construção, conhecimento” (FERRAZ; SIQUEIRA, 1987) e como sentimento (READ, 1987). Essas concepções estão presentes

nas falas dos alunos da EJA. Nessa reflexão, a arte favoreceu o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e do senso crítico desses importantes sujeitos da educação.

Descobrir que conhecimento em arte o aluno tem, conhecimento esse que diz respeito às linguagens e vivências artísticas, também se mostra relevante para um bom desempenho do professor de arte, e para desvelar como esse conhecimento vem sendo construído nas aulas de arte. É necessário também organizar aulas que possam abordar atividades que envolvam o fazer artístico e a análise das produções em arte (FERRAZ; FUSARI, 2010).

Ao serem perguntados a respeito de que tipo de conhecimento em arte aprenderam na escola, boa parte dos alunos ressaltou as linguagens com as quais tiveram contato durante sua vida escolar, com destaque para o desenho e a pintura:

Aprendi a pintar, aprendi a misturar cores, que é bem legal também, misturar as cores que eu não sabia antes... (C3)

Muitas coisas... Eu aprendi muito a desenhar, a pintar. (E1)

É desenho... (J6)

Principalmente a pintura. A pintura foi pra mim a mais interessante. É um conhecimento a mais que a gente adquiriu. Pra falar a verdade, você conhece a arte pelas cores, pelas cores primárias e depois você... vai desenhando, se destacando mais... (J2)

Artesanato, pintar. (K8)

Aprendi que não é só ficar ali pintando... Até mesmo um rabisco é uma obra de arte, mesmo a gente passando um pincel ali é uma obra de arte. (V5)

As declarações mostraram um aspecto interessante: mais da metade entende que o

conhecimento em arte aprendido na escola está relacionado a algum tipo de linguagem artística com que tiveram contato na escola, como é o caso do desenho e da pintura, sendo esta última a linguagem que a professora mais trabalhou nas aulas de arte com esses alunos, apesar de sua formação acadêmica ser em música.

Nesse sentido, é importante destacar que o conhecimento em arte não deve estar voltado ao aprendizado das linguagens artísticas sem estar relacionado ao fazer, à experimentação e à informação da história da arte, ou seja:

[...] quando falo de conhecer arte, falo de um conhecimento que nas Artes Visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinhas corresponde à epistemologia da arte. (BARBOSA, 2012, p. 33).

Portanto, é necessário que esse conhecimento esteja relacionado ao aprendizado das manifestações artísticas baseados nas dimensões da leitura, do fazer e da contextualização. Ao construir conhecimento em arte, o qual também envolve compreender os estilos artísticos, os artistas, os materiais e procedimentos técnicos utilizados ao longo da história da arte, o aluno da EJA pode aprender a perceber, refletir, analisar e distinguir o mundo à sua volta, ampliando a sua capacidade de interpretação da realidade.

As diferentes representações da arte no meio social suscitam e influenciam a concepção que os jovens e adultos têm de arte. Sabemos que os alunos vivem em uma sociedade imagética. A imagem, de diferentes linguagens, invade suas casas, trabalho, enfim, está presente em praticamente todos os lugares. Pelo fato de terem um grande poder de representação, influenciam os conceitos de arte formados por jovens e adultos. Quando chegam à escola, trazem esses conceitos pré-formulados, de acordo com suas experiências com a cultura visual.

Nos dias atuais, o jovem e o adulto deparam-se constantemente com diversas formas

de linguagens, como a verbal, a imagética (o desenho, por exemplo) entre tantas outras, importantes para a comunicação humana, que vão ser exemplos de como se pode transmitir ideias, conceitos e informações uns aos outros.

Nesse sentido, a linguagem está diretamente ligada ao ato de comunicar-se com o outro, transmitindo informações e experiências que podem ser individuais ou coletivas. A partir disso, a arte assume importante papel na sociedade ao ser a linguagem que mais expressa e transmite informações e sentidos às pessoas, devido à diversidade de linguagens e procedimentos artísticos existentes em seu campo de conhecimento.

Assim, perguntamos aos alunos de quais linguagens artísticas mais gostavam:

A música. Bastante! (H7)

Música. (J6)

Eu gosto de música! (L9)

Música, dança, cinema... (M1)

Falar de dança, eu nasci dançando... Meu irmão... que é meu pai de criação, que... Meu pai foi embora muito cedo, então, ele assumiu, 10 anos mais velho que eu, ele assumiu eu como filho. Então, ele era um dançarino nato das músicas regionais nossas, então... A gente viveu música dentro de casa, então a gente gosta muita de dançar. Hoje eu tô aprendendo, porque eu nunca tive aula de arte assim quando moleque, e hoje, voltando na sala de aula, eu tô pegando a arte, estudando arte moderna, tal, cubismo, expressionismo... Então, são coisas novas pra mim, mas que eu tô adorando também, mas que o forte é a dança mesmo. (O9).

A minha música e cinema... Não vivo sem cinema! (R3)

Música... (R6)

Música, mas a professora não trabalha. Teatro mesmo eu gosto, agora apresentar... (V5)

As falas dos alunos deixaram-nos surpresos, pois, embora a música esteja presente na vida das pessoas não apenas como uma manifestação artística e cultural, mas também como lazer, quase a totalidade dos jovens e adultos respondeu que gostava de música, uma das linguagens que a professora não trabalhou durante as aulas de arte observadas, ainda que sua formação seja nessa habilitação. Também não constatamos no planejamento da professora nenhum tema relacionado à música. Portanto, podemos afirmar que dificilmente trabalhariam com essa linguagem durante o período em que teriam aulas com ela, mesmo os alunos tendo demonstrado interesse por essa linguagem, pois a carga horária da disciplina na escola era bem reduzida em comparação com as demais disciplinas do currículo escolar.

A ausência dessa linguagem foi reconhecida pela aluna V5, que declarou que a professora não trabalhou com música durante as aulas de arte, o que mostrou o quanto os alunos estão atentos ao trabalho pedagógico da professora em sala.

É sabido que existem inúmeras linguagens da arte que se impõem como importantes para que a escola as priorize. Mas é importante que isso seja feito de forma aprofundada e em suas especificidades (IAVELBERG, 2003), mesmo tendo conhecimento, a partir das falas dos alunos e das observações *in loco* realizadas no campo da pesquisa, de que os alunos tiveram contato basicamente com desenho e pintura. Ao serem perguntados a respeito do que gostavam de fazer nas aulas de arte, os jovens e adultos, assim descreveram:

Eu gosto mais de pintar... Nas aulas dela, eu acho bem legal. (C3)

Assistir vídeo e fazer trabalhos depois do vídeo é muito bom. (E1)

Adoro assistir os vídeos. (J2)

No caso, pintar mesmo! (J9)

Pintar é muito legal! (K8)

Eu gosto de pintar! (L9)

Quando ela passa vídeo. (M1)

Pintar. (S2)

De acordo com seus relatos, os alunos gostam mais de pintar, talvez justamente pelo fato da pintura ser a linguagem mais utilizada pela professora durante as aulas. Para alguns alunos, como é o caso de E1 e M1, eles preferem assistir a vídeos, que eram os momentos em que a professora contextualizava o tema trabalhado na aula, mostrando aos alunos imagens e informações acerca da história da arte.

Em seguida, perguntamos aos jovens e adultos a respeito do que não gostavam de fazer nas aulas de arte. As respostas foram as seguintes:

De desenhar. (E1)

Ah... Desenhar. (J6)

Não gosto muito de escrever, não. Aula de artes é alguma coisa de artes. (L5)

Copiar matéria. Copiar eu não gosto. (R3)

Escrever. (R6)

Da parte do desenho mesmo. (S2)

Desenhar mesmo. (T4)

Mais da metade dos alunos disse não gostar de desenhar e escrever. Entendem também que, por ser aula de arte, não precisam ter o compromisso de escrever, mas sim de ter aula prática. Acontece que, por ser um problema histórico, em que arte

no currículo escolar abordava praticamente aulas práticas, os alunos nos dias de hoje estranham quando as aulas assumem outros códigos como a escrita, por exemplo. É necessário, então, que o professor saiba lidar com essa situação, ao propor aulas dinâmicas, criativas e interessantes, para que o aluno não continue a pensar que aula de arte é só prática.

Com relação ao fato de desenharem, percebemos em algumas aulas que pelo fato de terem alegado à professora que, não sabiam desenhar, evitavam praticar tal atividade, realizando-a apenas como lazer fora da escola, como pôde ser constatado em suas falas. É comum esse tipo de reação do aluno, principalmente ao lidar com aulas práticas, pois exigem habilidades para desenvolver determinadas atividades. Contudo, para a arte-educação, o que importa não é se o aluno sabe ou não desenhar, se sabe ou não realizar determinado trabalho artístico, mas se ele consegue aprender e desenvolver a sua formação cognitiva, estética e cultural.

Mesmo aqueles alunos que falaram que não desenham nada são capazes de aprender a olhar uma obra de arte, aprender a levantar questionamentos a respeito da obra, como por exemplo: como o artista fez a obra? De que época é? Basta iniciar esse aprendizado, dar o primeiro passo. É preciso possibilitar ao jovem e ao adulto o aprendizado e conhecimento da arte.

É possível ensinar a gostar de aprender arte com a própria arte (IAVELBERG, 2003). Com isso, promovem-se condições melhores de vida humana no meio natural e social. Por isso, é preciso que o jovem e adulto tenham contato com a arte para ter a oportunidade de fazer experimentações artísticas, que possam aprender e conhecer a arte pela prática e leitura, e não apenas observando. Mas, para isso, é necessário haver espaços adequados para o desenvolvimento do fazer artístico.

A escola deve não apenas proporcionar ao jovem e ao adulto a construção do conhecimento em arte, mas também possibilitar a ampliação desse saber, ao visitarem museus de arte, exposições de artistas, manifestações

culturais diversas, dentre tantas outras. Nesse sentido, foi perguntado aos alunos se participavam de eventos culturais e artísticos:

Vou a cinema. (E1)

Frequento. Dança... teatro... cinema... shows com certeza! (H1)

Só show. (I7)

Eu vou pra levar meus filhos... Vou ao cinema com eles. (J2)

Sim. Com frequência... Shows, bastante. (J9)

Vou... Sempre que tem eu vou ao SESC Porto, que tem a arte lá, a dança, que faz parte da arte, a música, que faz parte da arte... teatro... Eu tô sempre no teatro, no cineteatro. (J9)

Com certeza, eu já fui a várias peças de teatro, já frequentei o teatro da UFMT, o cineteatro Cuiabá quando inaugurou. (O9)

Sim, frequento. Sou sócio aqui do Chorinho, aqui do Clube do Choro, frequento o Chorinho semanalmente, toco lá também. Toco violão, percussão... (R3)

O cinema, sim... Gosto muito de ouvir música. (R6)

Sim. Tudo que tem no SENAI, nos eventos Pantanal, sempre que tem algumas exposições expostas no shopping. (S2)

Vou ao cinema com meus colegas, meus amigos. (T4)

Cheguei a ir a shows... Teatro gosto também. (V5).

A maioria dos alunos frequentava eventos culturais e artísticos, especialmente

*shows*. Contudo, chamou-nos bastante a atenção o fato de ninguém ressaltar lugares como museus ou exposições de arte.

Arte é teoria. Arte é prática. Arte é um saber estético que produz conhecimento. Portanto, o saber artístico possibilita experiências cognitivas ao longo da vida (QUADROS, 2013). Com relação ao jovem e ao adulto, essas experiências são parte singular de suas vivências acumuladas ao longo de suas vidas. Assim, é pelo fato da arte estar presente de diferentes formas na sociedade que se mostrou relevante conhecer e entender de que modo ela interferiu e se manifestou nas vidas dos jovens e adultos durante as aulas de arte.

### **Considerações finais**

Concebendo sua docência em uma concepção construtivista, baseada na *proposta triangular* para o ensino da arte, a professora agiu como mediadora na construção do conhecimento em arte pelo aluno jovem e adulto. Esse conhecer é importante, pois a educação é fundamentada na produção de conhecimento e tem na atividade humana, neste caso, a arte, a sua concretização.

O fazer do aluno da EJA é muito importante, para que possa construir e ampliar o conhecimento em arte que vai desenvolvendo aos poucos, a partir do contato com a manifestação artística, para a sua formação estética e cultural. Mas, para isso, é preciso a mediação do professor que saiba organizar, elaborar, analisar, apresentar e discutir os diferentes procedimentos artísticos trabalhados em sala de aula, pois o principal eixo de ensino e aprendizagem nesse contexto é o aluno; portanto, esse deve ser o foco.

Embora alguns jovens e adultos tenham demonstrado conceitos de arte que necessitem ser ampliados por meio do conhecimento das diferentes manifestações artísticas, a pesquisa percebeu que a professora procurou desenvolver nesses alunos a concepção de que arte é uma produção humana, portanto,

objeto de conhecimento que faz parte da vida do ser humano desde os primórdios. Além disso, procurou levá-los a aprender a ler a obra por meio do fazer, buscando formar leitores competentes para compreenderem os diferentes textos visuais presentes em seu meio social, produzindo interpretações significativas do mundo à sua volta.

As concepções produzidas pelos alunos a respeito da arte são importantes, pois são construções de conhecimento baseadas em suas experiências de vida. Porém, entendemos que uma das formas do jovem e do adulto ampliem esse conhecimento e, conseqüentemente, a sua experiência estética, é frequentar museus, centros culturais e similares, para que tenham um contato pleno com a arte em sua forma pura. Mas, para isso, é preciso eliminar a distância existente entre esse tipo de arte designado na sociedade como elitista e o jovem e o adulto. Todos merecem ter acesso e contato com a arte universal, não apenas uma minoria.

A disciplina de arte deve proporcionar aos alunos da Educação de Jovens e Adultos essas experiências, tornando-os indivíduos preparados para compreenderem o meio social em que vivem e interajam socialmente, buscando conhecer novas e diferentes linguagens e culturas. É preciso que tenham contato com as diferentes manifestações artísticas e que possam fazer uso delas para diferentes fins.

Constatamos que os alunos conseguiram produzir trabalhos de arte significativos e bastante contemporâneos, o que contribuiu para que pudessem conhecer mais um pouco do universo artístico – bastante desconhecido para a maioria deles – e também para que ampliassem sua experiência estética, além de se tornarem mais participativos durante as aulas.

O jovem e o adulto constroem conhecimento por meio do que fazem. Têm no professor o principal mediador para produzir esse conhecimento e mobilizar no aluno o desejo de aprender. O professor é um formador, responsável por esse processo de formação da

aprendizagem no aluno. Assim, entendemos que a professora buscou mediar a produção de conhecimento em arte no jovem e no adulto, tendo como parâmetro a *proposta triangular* para o ensino de arte. A linguagem utilizada pela professora em suas aulas foi o desenho e a pintura, o que reforça a predominância das artes visuais nas aulas de arte na educação básica brasileira.

Espaços culturais e artísticos como os museus de arte podem possibilitar ao aluno da EJA elevar ainda mais esse conhecimento artístico. Mas entendemos que esse conhecimento também pode ser produzido na

escola. Daí a importância de o professor mediar adequadamente esse processo, ao oferecer possibilidades concretas para que o jovem e o adulto possam aprender e apreciar a arte. Por meio desse saber, é possível sobre refletir e questionar os padrões estéticos presentes na localidade em que vivem.

A arte é um conhecimento interdisciplinar. Além de proporcionar conhecimento para todas as áreas, ela contribui e traz significado para o ensino e aprendizagem na educação escolar. A arte é produção essencialmente humana e, portanto, é importante na escola.

## Referências

ALVARES, Sônia Carbonell. **Educação estética na EJA: a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 11 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf)>. Acesso em: 26 jan. 2015.

CANDA, Cilene Nascimento. Conscientização e ludicidade na educação de jovens e adultos: revendo caminhos teórico-metodológicos. **Educação Popular**, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 10-24, jan./jun. 2012.

COUTINHO, Rejane Galvão. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 171-185.

DI PIERRO, Maria Clara. Construção coletiva: as contribuições à educação de jovens e adultos. In: **Políticas públicas de educação de jovens e adultos: trajetórias. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil**. Brasília: MEC/UNESCO, 2005. p. 17-59.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Rezende e. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; SIQUEIRA, Idméa Semeghini Próspero. **Arte-educação: vivência, experiencição ou livro didático?** São Paulo: Loyola, 1987.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: movimentos pela consolidação de direitos. **Reveja: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, v. 1, p. 68-84, ago. 2007.

QUADROS, Imara Pizzato. **Palavras científicas sonhantes em território úmido feito a mão: a arte popular da canoa pantaneira**. 364 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

QUADROS, Imara Pizzato. Arte popular: trilheira para a arte/educação/ambiental. In: SATO, Michèle (Org.). **Eco-ar-te para reencantamento do mundo**. São Carlos: Rima/Fapemat, 2011. p. 52-61.

READ, Herbert. **O sentido da arte**. 6. ed. São Paulo: Ibrasa: Instituição Brasileira de Difusão Cultural, 1987.

*Submetido em: 13.03.2014*

*Aprovado em: 12.08.2014*

**Gustavo Cunha de Araújo** é mestre em educação pela Universidade Federal de Mato Grosso e graduado em artes visuais (educação artística com habilitação em artes plásticas) pela Universidade Federal de Uberlândia.

**Ana Arlinda de Oliveira** é doutora em educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, com pós-doutorado em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. É professora associada do Instituto de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.





# **Análise sociológica da didática museal: os sujeitos pedagógicos e a dinâmica de constituição do discurso expositivo**

Martha Marandino<sup>1</sup>

## **Resumo**

Este artigo busca estudar o fenômeno educacional dos museus a partir da análise sociológica da didática museal. Tomando por base a Teoria do Discurso Pedagógico de Basil Bernstein e, em especial, os conceitos de recontextualização e campo recontextualizador desse autor, o processo de produção do discurso expositivo de cinco museus de ciências foi estudado. Assumiu-se o discurso expositivo como uma modalidade de discurso pedagógico e buscou-se evidenciar o processo de recontextualização de vários discursos na produção da exposição, além de caracterizar os sujeitos pedagógicos que compõem o campo recontextualizador pedagógico dos museus estudados. Ao revelar os agentes e instâncias responsáveis pela recontextualização e a dinâmica existente entre eles, evidenciou-se as relações de poder entre sujeitos e campos de conhecimento envolvidos na produção do discurso expositivo. A análise, com foco na dimensão sociológica da didática museal, fornece elementos-chave para a compreensão das dinâmicas de seleção e de distribuição do poder na elaboração das ações educativas dos museus, colaborando na formação dos profissionais que atuam nesses locais e, por conseguinte, qualificando as atividades educativas por eles elaboradas.

## **Palavras-chave**

Educação em museus – Didática museal – Recontextualização – Basil Bernstein.

**1**- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.  
Contato: marmaran@usp.br

# ***Sociological analysis of museum didactics: educational subjects and the dynamics of constitution of exhibition discourse***

Martha Marandino<sup>1</sup>

## **Abstract**

*This article aims to study the educational phenomenon of museums from the sociological analysis of museum didactics. Based on Basil Bernstein's theory of pedagogic discourse, and, in particular, on the author's concepts of recontextualization and recontextualizing field, the study addresses the process of production of exhibition discourse of five science museums. The study assumed exhibition discourse as a pedagogic discourse modality and sought not only to bring to light the process of recontextualization of various discourses in the production of the exhibition, but also to characterize the pedagogical subjects that comprise the pedagogic recontextualizing field of the museums studied. By revealing the agents and instances responsible for the recontextualization and the dynamics between them, evidence was found of the power relations between subjects and fields of knowledge involved in the production of exhibition discourse. The analysis – focusing on the sociological dimension of museum didactics – provides key elements for understanding the dynamics of selection and distribution of power in the development of educational activities of museums, contributing to the education of professionals who work in these places and, therefore, to qualifying the educational activities designed by them.*

## **Keywords**

*Museum education – Museum didactics – Recontextualization – Basil Bernstein.*

**1**- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.  
Contact: marmaran@usp.br

## Introdução

A educação em museus vem se constituindo como temática relevante de estudo tanto no âmbito nacional como internacional (HOOPER-GRENHILL, 1994; CAZELLI et al., 1997). Diferentes vertentes da pesquisa educacional tomam como objeto a educação desenvolvida nos e pelos museus, enfocando os aspectos de ensino e aprendizagem realizados nesses locais (SIMONNEUX; JACOBI, 1997; ALLEN, 2002; ASH, 2002; BIZERRA, 2009; MORTENSEN, 2010).

Essas investigações evidenciam a existência do fenômeno educacional nos museus e, para explorar seus aspectos pedagógicos, busca-se, neste texto, construir um olhar que possa situar as especificidades e caracterizar alguns dos elementos constituintes da *didática museal*. Para tal, optou-se por explorar uma das dimensões de análise da educação em museus, cunhada dimensão sociológica, a qual busca compreender a constituição do papel social dos museus enquanto instituição educativa (MARANDINO, 2012).

A trajetória histórica dos museus revela que estes se constituíram com base em funções ligadas tanto à preservação do patrimônio (coleta, salvaguarda, conservação e pesquisa científica) quanto à extroversão (comunicação e educação); sendo assim, a educação é uma entre as demais funções dessa instituição na contemporaneidade. Tendo os museus funções sociais variadas, é possível afirmar que a educação nesses locais não é algo dado; trata-se de uma construção que certamente ganhou destaque entre os séculos XIX e XX e que vem sendo realizada tanto pelos profissionais que trabalham no cotidiano das instituições quanto por aqueles que estudam o tema (MARTINS, 2011). Compreender como vem sendo realizada essa construção é um objeto de estudo da educação e, nesse sentido, é relevante o desenvolvimento de investigações que analisam a dimensão sociológica da

educação em museus, destacando as relações de poder a partir das influências dos campos políticos, econômicos, culturais e sociais na definição das ações educativas dentro dessas instituições. Tal dimensão é considerada por nós parte constituinte da didática museal.

Neste texto, iremos explorar a análise sociológica da educação em museus e, mais especificamente, da didática museal, com base na Teoria do Discurso Pedagógico de Basil Bernstein. Serão apresentados dados oriundos de um estudo que investigou os atores e as instâncias envolvidas na produção de exposições de cinco museus de ciências brasileiros, discutindo como se deu a produção do discurso expositivo nesses locais.

Mas como se dá a produção do discurso pedagógico nos museus? Quem o produz? Como se dão as relações de poder entre os agentes dessa produção? Esses aspectos serão abordados neste trabalho, buscando-se assim analisar a produção do discurso expositivo entendido como um discurso pedagógico na perspectiva de Bernstein. Essa análise tem por objetivo evidenciar os processos de recontextualização e as relações de poder e controle sobre a produção do discurso que aparece para o público nas exposições.

Para situar a dimensão sociológica da didática museal, iniciaremos apontando os aspectos da teoria de Bernstein que nos interessam para este estudo, em especial os conceitos de recontextualização e de campo recontextualizador, considerados centrais para entender os agentes de seleção e controle da produção do discurso expositivo. Em seguida, apresentamos os dados obtidos com base em entrevistas que exploraram o processo de produção de exposições de cinco museus de ciências brasileiros, com a finalidade de apontar alguns dos agentes e instâncias que compõem o campo recontextualizador pedagógico dos museus, revelando também seu funcionamento. Por fim, serão realizadas considerações sobre a importância da análise sociológica para caracterizar o fenômeno educacional dos museus.

## **A educação em museus na dimensão sociológica da educação: apresentando as ideias de Basil Bernstein**

O trabalho de Basil Bernstein vem sendo amplamente utilizado nas investigações educacionais voltadas para os currículos escolares (GALLIAN, 2008), em especial nos estudos no campo da sociologia da educação (FORQUIN, 1993). Além disso, tem influenciado algumas das investigações desenvolvidas nos museus (MARANDINO, 2001; BOTELHO; MORAIS, 2004; MARTINS, 2011).

Neste trabalho, o olhar de Bernstein sobre a escola e os processos de seleção da cultura e dos conteúdos simbólicos que nela circulam foi por nós assumido e transposto para olhar, agora, como se dão os processos de seleção, estruturação e legitimação da cultura e dos conteúdos simbólicos que circulam nas ações educativas realizadas pelos museus.

### **A dinâmica de recontextualização em Basil Bernstein**

Bernstein (1996) é um sociólogo da educação que analisou a estruturação social do discurso pedagógico e das formas de sua transmissão e aquisição, interessando-se, em especial, pela relação entre as estruturas de classe – com as desigualdades sociais – e a linguagem da educação. A obra desse autor, como nos aponta Leite (2007, p. 24), apesar de privilegiar “as relações pedagógicas escolares, pretende que sua linguagem conceitual possa descrever qualquer relação pedagógica”.

Em seu trabalho, Bernstein (1996) indica as relações fundamentais de uma teoria de comunicação pedagógica e analisa as condições de constituição do texto pedagógico. O dispositivo pedagógico, na perspectiva desse autor, possui um ordenamento interno que determina as condições de produção, reprodução e transformação da cultura, processos esses

controlados pelos agentes e instâncias que participam do poder numa dada sociedade. Para Bernstein, é fundamental compreender a base social da distribuição do poder e os princípios de controle que fazem parte do jogo de produção.

Segundo Bernstein, o dispositivo pedagógico é formado pelas regras que irão gerar o discurso pedagógico. São elas as regras distributivas, as regras recontextualizadoras e as regras de avaliação, sendo que as três encontram-se hierarquicamente relacionadas. As regras distributivas tentam regular quem tem acesso ao lugar de poder e controle do discurso, mas o fazem imersas em contradições. Elas realizam a seleção dos agentes que foram legitimamente pedagogizados e, assim, marcam e distribuem quem pode transmitir o que, a quem e sob quais condições. Logo, na produção do discurso pedagógico, os sujeitos pedagógicos são também criados, promovendo as estratificações dos grupos que determinam o que e o como ensinar. Sendo assim, as regras distributivas “criam um campo especializado de produção do discurso, com regras especializadas de acesso e controle especializados de poder” (BERNSTEIN, 1996, p. 254).

No caso da produção das exposições dos museus, as regras distributivas também atuam definindo quem tem acesso ao lugar de poder, controlando o discurso expositivo – considerado aqui como um tipo de discurso pedagógico. O estudo sobre a produção desse discurso expositivo nos leva a compreender quem são os sujeitos pedagógicos que definem o que e o como expor, os quais, por sua vez, podem ser formados por grupos distintos que assumem posições diferenciadas na definição das regras de controle e legitimação do discurso final. Esses aspectos serão explorados nos dados analisados.

Por outro lado, as regras recontextualizadoras, como afirma Leite (2007, p. 32), são o cerne do discurso pedagógico, o qual funciona a partir da apropriação de

outros discursos, com a finalidade específica de atender ao processo de transmissão e aquisição de conhecimentos. Bernstein (1996) entende que o discurso pedagógico pode ser definido como as regras para embutir e relacionar dois discursos e, nesse processo de relação, o discurso da competência, instrucional – dos conteúdos e conhecimentos científicos, por exemplo – é embutido no discurso regulativo, de ordem social – referente aos campos pedagógicos. Na produção do discurso pedagógico, os discursos que se encontram em relação, são deslocados de sua prática e contexto, transformando-se. O princípio recontextualizador do discurso pedagógico age de forma seletiva, apropriando, refocalizando e relacionando outros discursos a partir de sua própria ordem, tornando-o um outro discurso e produzindo um novo.

Na produção do discurso expositivo nos museus, profissionais de várias áreas de conhecimento, com seus próprios discursos, participam da definição do que será selecionado como conhecimento final a ser apresentado para o público. Nesse processo, os agentes envolvidos também definem como o conhecimento será exposto e, desse modo, os discursos das diferentes áreas estabelecem relações entre si com a finalidade de tornar esse conhecimento compreensível pelo público. Os agentes e as áreas de conhecimento que participam da produção do discurso expositivo serão analisados neste texto.

### **Os campos recontextualizadores oficiais e pedagógicos**

As regras do discurso pedagógico atuam em três contextos fundamentais dos sistemas educacionais. O contexto primário seria o da produção do discurso e refere-se ao processo de criação e modificação seletiva de novas ideias, formando o “campo intelectual” do sistema educacional (BERNSTEIN, 1996). O contexto secundário seria o da reprodução seletiva do discurso educacional e é formado por vários níveis:

pré-escolar/primário, secundário e terciário, agências, posições e práticas. O terceiro contexto é o recontextualizador. Nele, as posições, os agentes e as práticas estão preocupados com os movimentos de textos e as práticas do contexto primário de produção discursiva que passam para o secundário, de reprodução discursiva. A função daqueles que se encontram nesse terceiro contexto é a de regular a circulação dos textos entre os dois outros contextos:

[...] podemos dizer que o discurso pedagógico é gerado por um discurso recontextualizador [...]. O princípio recontextualizador cria campos recontextualizadores, cria agentes com funções recontextualizadoras (BERNSTEIN, 1998, p. 63).

O campo recontextualizador onde os agentes atuam realizando a recontextualização pode ser subdividido em dois: o campo recontextualizador *oficial* (CRO) e o campo recontextualizador *pedagógico* (CRP) (LEITE, 2007; BERNSTEIN, 1996, 1998). O CRO é criado e dominado pelo Estado e seus agentes, pelos departamentos especializados e autoridades educacionais locais, com suas pesquisas e sistema de inspeção. Já o CRP é composto pelos pedagogos e outros formadores de professores e pesquisadores das escolas, pelas universidades e seus departamentos/faculdades de educação, com suas pesquisas, mas também pelas fundações privadas, os “meios especializados de educação, jornais semanais, revistas, etc. e as editoras, juntamente com seus avaliadores e consultores”. Pode ainda se estender “para campos não especializados do discurso educacional”, mas que exercem influência sobre o Estado (BERNSTEIN, 1996, p. 270).

A dinâmica de funcionamento do campo recontextualizador é reveladora dos processos e agentes que realizam a recontextualização e a criação do discurso pedagógico. Existe, assim, uma dinâmica

entre posições, sujeitos, práticas nos três contextos recontextualizadores, sendo possível ocuparem diferentes contextos, dependendo da autonomia concedida a eles. Como indica o autor, a forma de regulação, a composição social dos diferentes agentes, pode variar de uma situação histórica para outra. E, no campo pedagógico, no nível da universidade ou de instituição equivalente, aqueles que produzem o novo conhecimento podem ser seus próprios recontextualizadores.

Bernstein afirma que o seu modelo permite uma dinâmica interna considerável na produção, distribuição, reprodução e mudança do discurso pedagógico, já que os próprios princípios dominantes – expressão da relação entre os grupos dominantes e regulados pela distribuição do poder – referem-se a uma arena de conflito, em vez de significarem um conjunto estável de relações (BERNSTEIN, 1996, p. 280).

As ideias de Bernstein, como ele mesmo aponta, não se limitam a compreender a produção do discurso pedagógico de forma restrita aos contextos escolares. Essa visão nos move na direção de assumir que o discurso produzido nas ações educacionais dos museus de ciências, como as exposições, também é regulado pelas estruturas sociais mais amplas. Seus conceitos nos auxiliam a compreender as relações entre os princípios de seleção e organização que subjazem a produção de ações educacionais dos museus e seus contextos institucionais, bem como a relação entre tais princípios e a estrutura social mais ampla.

### **Aspectos metodológicos da investigação**

Neste trabalho, investigamos exposições de cinco museus com temáticas ligadas às ciências biológicas (Mu1; Mu2; Mu3; Mu4; Mu5), a partir de entrevistas junto a seus elaboradores e/ou coordenadores, de análise de documentos e de observação das exposições.

Aqui apresentaremos os dados relativos às entrevistas, considerando que nelas foi possível caracterizar com maior ênfase o aspecto em destaque neste artigo, qual seja, as instâncias e agentes envolvidos na produção do discurso expositivo. Dessa forma, buscamos caracterizar a dinâmica de recontextualização e o campo recontextualizador pedagógico do discurso expositivo.

As entrevistas com os coordenadores e/ou elaboradores, identificados aqui com um número associado ao museu estudado – em Mu5-2, por exemplo, Mu5 equivale ao museu 5 e 2, ao entrevistado 2 –, foram feitas com base em um roteiro semiestruturado em que se levantou a concepção da exposição, as formas de seleção de conteúdos, objetos, textos, linguagem e elementos visuais. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas buscando-se identificar os sujeitos e instâncias produtoras do discurso expositivo e a relação entre eles. Optamos por não identificar as instituições e os sujeitos entrevistados nesse trabalho para garantir seu anonimato, conforme acordado no momento de coleta de dados.

### **A produção do discurso expositivo em cinco exposições de museus de ciências**

O Mu1, ligado a uma universidade pública, iniciou suas coleções na década de 1890, tendo como principal foco temático a zoologia e as questões ligadas à biodiversidade. Em sua exposição, é possível identificar momentos em que se enfatiza a apresentação exaustiva dos espécimes zoológicos em vitrines, organizados de acordo com os grupos taxonômicos e com informações relacionadas à sistemática zoológica. Essa perspectiva retrata as concepções sobre a pesquisa biológica e sobre a museografia do período em que a exposição foi montada, conforme indica o depoimento de um de seus coordenadores:

Então, eu acho interessante ver a exposição pública tal como ela é hoje, como um retrato de qual era a concepção tanto da museologia quanto da zoologia há cem anos. Eu acho interessante porque, na verdade, é um registro histórico. (Mu1-2)

O discurso expositivo do Mu1 enfatiza aspectos do campo científico referentes a uma determinada concepção de História Natural hegemônica ao longo do século XIX e início do XX. Em alguns momentos, contudo, a presença de outros discursos, referentes a outras áreas do conhecimento, para além da científica/biológica, foi notada. Em alguns depoimentos, fica evidenciado o processo de negociação que vigorou na realização dessas experiências:

Então, teve a ajuda de um museu logo que trabalhou num museu de arte [(...)] e ele me ajudou, tinha muito mais ideias. Inclusive os últimos temas das exposições temporárias foi ele que bolou, porque eu sou uma pesquisadora com uma cabeça muito acadêmica. como são todos os outros colegas aqui. (...) Numa exposição, você tem que fazer a coisa toda da montagem visual, da mensagem. É uma coisa da comunicação no museu. Não adianta fazer texto comprido, porque as pessoas não leem, não têm tempo. Mas o texto não pode atrapalhar o objeto, o exemplar museológico. (Mu1-4).

O depoimento acima mostra que o conhecimento do museólogo foi requisitado para a elaboração de uma exposição que se preocupava com a compreensão do público sobre o conteúdo que estava sendo apresentado. Processos de seleção e de simplificação foram indicados na fala como parte do caminho de elaboração da exposição, sendo os critérios de escolha orientados pelo papel dado à mensagem e ao público e, logo, ao processo de comunicação.

No caso do Mu2, um museu universitário público dedicado à temática da anatomia veterinária, foi possível perceber também a importância de outros conhecimentos e especialistas, para além do campo científico, envolvidos na preparação da exposição. Os técnicos que fazem parte do quadro de funcionários do museu são fundamentais para que os objetos anatômicos possam ser preparados e mantidos expostos no museu. A importância da especialidade desses profissionais foi ressaltada pela direção:

E nós temos dois técnicos [...] Você já viu montar um esqueleto? Depois que você macera tudo, aquilo vira um quebra-cabeça, não é? E principalmente quando você está montando um esqueleto de rato, um esqueleto de pássaro, um esqueleto de cavalo-marinho, como a gente tem aí. Então, aquilo realmente é um quebra-cabeça, uma coisa delicadíssima, e o técnico tem um jeito, uma paciência, uma coisa. É perfeito. (Mu2-1).

A interação entre as áreas científicas e da museologia é também um elemento considerado positivo e rico pela direção de Mu2, com reflexos importantes para a própria exposição e o museu em geral. No entanto, como se vê a seguir, nem sempre as diferentes perspectivas, resultantes de outras áreas de formação, são negociadas de forma tranquila no processo de produção. A fala de uma das especialistas revela os embates presentes no jogo de poder entre os diferentes campos de conhecimento ao longo do processo de produção:

No começo, o pessoal teve assim uma reação, porque é engraçado, não é, não sei, isso é uma coisa bem atávica na gente, até como esse museu foi nascendo, espontaneamente, e tudo. Então, aquilo é muito assim da anatomia, dos professores da anatomia. De repente, você entregar tudo isso para a gestão de uma outra pessoa, que você

tem que reconhecer que é especializado em organizar museus. Então, você tem que ceder espaço. Isso foi uma coisa que o pessoal teve muita dificuldade no começo. [...]. Mas, enfim, essa coisa toda de exposição para público, a dinâmica do museu, tem que ter uma pessoa especializada. (Mu2-2).

Assim sendo, as modificações implementadas na história do Mu2, principalmente com a entrada de uma museóloga na equipe, tiveram como um dos critérios principais facilitar a compreensão dos temas apresentados pelo público:

Então, a gente está recebendo um público maior de escolas de primeiro e segundo graus, e a gente se voltou um pouco também para esse lado. Acho que foi a partir daí também que começamos a nos preocupar mais com essa coisa de colocar instruções, esclarecimentos. Tem muita coisa ainda no museu que não está clara. (Mu2-1).

Pode-se afirmar, a partir dos dados apresentados sobre o Mu2, que o discurso do público, no caso especial da escola, também está presente no jogo de relações no processo de constituição do discurso expositivo. Por outro lado, o papel da museóloga foi fundamental nas reorganizações pelas quais a exposição foi passando ao longo dos anos, o que coloca nesse jogo também o discurso da museologia. Além disso, saberes técnicos como daqueles profissionais que preparam as peças para a exposição foram fundamentais na constituição do discurso expositivo final.

No Mu3, outro museu pertencente à universidade pública, o acervo e o público desempenharam papéis fundamentais na concepção e elaboração da exposição. Os biólogos que estiveram presentes desde a origem da montagem da exposição desse museu ressaltam esses aspectos:

Depois de muitas visitas, a gente percebe que muitas curiosidades eram constantes na cabeça das crianças, dos adultos [...]. Então, a gente tentou colocar um pouquinho mais do que a gente percebeu que era uma constante no público. (Mu3-3).

A exposição de Mu3 foi pensada por uma equipe com formação na área científica, mas também com experiência em educação, no atendimento ao público e na produção de materiais escolares. De início, um dos desafios era encontrar uma linguagem expositiva que fosse compreendida por um público não especializado e que, ao mesmo tempo, não afastasse o visitante especialista da universidade, onde se encontra o museu. No entanto, o público escolar foi se tornando cada vez maior e mais presente entre os visitantes, o que acabou influenciando as escolhas feitas sobre a exposição e levando à incorporação ao discurso de conteúdos e elementos comuns ao ambiente escolar:

Em parte, porque nós, inclusive nas nossas atividades educativas, a gente tenta transversar com alguns temas dados em salas de aula. (Mu3-2).

O processo de elaboração da exposição do Mu3 teve forte influência do acervo existente. Com pouca verba, o museu foi sendo constituído a partir do esforço da equipe, utilizando apenas o material básico pertencente aos seus pesquisadores, fornecido pelo instituto ao qual ele está ligado:

O museu nunca teve uma verba própria fixa, muito menos elevada. Sempre o dinheiro era muito pouco, então nunca a gente conseguiu mostrar o que a gente se propôs. O pessoal da marcenaria deu uma força tremenda, foi tudo reciclado do material já existente, não foi nada comprado disso aí que você está vendo. Só os aquários e



equipamentos de manutenção, bombas, filtros, a parte de alimentação, tudo isso foi comprado porque aqui dentro não tinha nada. (Mu3-3).

Em cada exposição de museu, diferentes fatores acabam por influenciar o processo de constituição das exposições. Sem dúvida, o público visitante, o acervo e a gestão de recursos foram elementos fundamentais na concepção da exposição do *Mu3* e se comportaram como moduladores ou efetivamente como outros discursos no jogo da produção do discurso expositivo.

O *Mu4* é um centro de ciências pertencente a uma universidade pública, formado por aparatos interativos das áreas de física, matemática, química, biologia, astronomia, história, entre outras. Contudo, foi concebido para funcionar como um museu e essa decisão esteve relacionada inclusive com a equipe responsável pela elaboração de sua proposta, basicamente composta por museólogas. Esses profissionais tomaram a decisão de que um centro de ciências é um museu e, nesse sentido, procuraram incorporar, no processo de produção das exposições desse espaço, a dinâmica de trabalho característica da cultura museológica.

Outra tarefa dessa equipe responsável foi a de transpor o discurso científico dos consultores especialistas nas áreas disciplinares (pesquisadores pertencentes às universidades envolvidas no projeto inicial) para o discurso apresentado na exposição:

Nós tínhamos que nos apropriar e transpor aquilo para o espaço físico. [...] Então, tudo o que eram os “objetos museológicos” foram criados, planejados e executados sob nossa supervisão. A estrutura do discurso expositivo foi toda criada por nós [...]. Mas existiu todo um trabalho com os pesquisadores. (Mu4-3).

A relação estabelecida entre a equipe de museólogas e os cientistas das diferentes

áreas da física, da biologia, da matemática, da astronomia, entre outros, ou seja, o diálogo entre os diferentes discursos utilizados na construção do discurso expositivo se dava nos seguintes termos:

Havia reuniões gerais com todos eles, mais de vinte pesquisadores, de todas as áreas. Desses vinte, alguns sempre tinham uma participação, desenvolvimento e contato maior, e, a partir dessas reuniões gerais, a Ana fazia o exercício da unidade. [...] E eram vários contatos, várias reuniões, por telefone, era entender o que ele estava falando e como a gente poderia musealizá-la, transformar aquela ideia em uma exposição. (Mu4-3).

O depoimento acima, de uma das museólogas envolvidas na concepção e execução dessa exposição, oferece a dimensão do trabalho de mediação entre o discurso científico e aquele da museologia, com o qual as profissionais dessa área tiveram que lidar. Apresenta também um bom exemplo das etapas de elaboração do discurso expositivo, em experiências em que o discurso central é o museológico e não o científico. Nessas etapas, o papel do museólogo é compreender o discurso científico, seus conteúdos e sua estrutura, para transpô-lo em uma exposição, criando assim um “novo discurso”. Exemplo disso foi a tentativa de organização da exposição ao redor de grandes temas e não por áreas disciplinares do conhecimento científico. Entretanto, apesar de, na maioria das vezes, as museólogas terem o controle sobre o discurso expositivo, determinadas áreas e sujeitos acabaram definindo o que e o como expor a partir da estrutura de conhecimento de seu campo disciplinar:

Os assessores eram os pesquisadores [...]. Então, teve uma dinâmica bastante grande. Eles falavam, a gente

pensava, chamava um profissional, apresentávamos a proposta para o pesquisador, para ele dar seu palpite. [...] No caso da física, quando a proposta já está pronta e fechada, no geral, ela é hermética, muito difícil a gente entrar na proposta deles e desestruturar, mesmo porque, muitas vezes, ela não dá para ser mexida, adequada: ou você usa ou não usa. (Mu4-3).

De acordo com essa fala, percebe-se que frequentemente as propostas dos assessores da área de física já vinham fechadas e a mediação entre o discurso desses profissionais e o museológico era em alguns momentos difícil. Nesse exemplo, está presente a tensão entre diferentes concepções de exposição e, como afirma Bernstein (1996), a dinâmica interna de produção, distribuição, reprodução e mudança do discurso pedagógico é uma arena de conflitos e não uma relação estável e tranquila. Os conflitos representam, para esse autor, as formas de resistência e inércia entre os agentes da recontextualização, sejam eles os oficiais ou os pedagógicos, e são geradores das negociações que acabarão por definir o que é selecionado e o que é abandonado no discurso final. Em Mu4, o espaço de negociação variou entre os membros da equipe – neste caso, os sujeitos pedagógicos desta exposição – em função de suas áreas de conhecimento, já que apresentavam propostas mais ou menos estruturadas sobre o discurso expositivo.

Os discursos da ciência, da museologia e da divulgação científica estiveram presentes na elaboração da exposição de Mu4. No entanto, além do limite imposto pelo espaço físico e pela própria concepção de museu que inspirava essa exposição – um centro interativo de ciências –, outros fatores impuseram restrições a ela:

Também tínhamos questões políticas, questões de tempo, de orçamento, de

licitação, de inflação... Estávamos na época do gatilho salarial, nunca sabíamos o que iríamos receber no próximo mês em função da inflação que era enorme. (Mu4-3).

Nota-se, assim, que fatores como o orçamento, verba disponível, gestão de recursos e até a situação econômica do país, naquele momento, influenciaram as opções sobre o como e o que expor.

Além dos conhecimentos disciplinares da ciência, da divulgação científica e da museologia, outros saberes permearam o diálogo em torno da produção da exposição de Mu4, como, por exemplo, o da comunicação visual e os saberes de áreas técnicas. Entretanto, estes, na maioria das vezes, acabavam sendo submetidos aos princípios do discurso museológico:

Nós trabalhávamos com serviços terceirizados de uma pessoa de programação visual, que fez toda a parte de programação visual. Existem lá várias coisas com o toque desse programador que dá para a gente perceber. Depois, tinham vários outros serviços na parte de marcenaria. Mas o pessoal que executou o projeto de mobiliário, o fez em função das nossas orientações, fomos nós que bolamos. (Mu4-3).

Na proposta conceitual da exposição deste museu, o público foi considerado elemento fundamental. Inspirada nas teorias da recepção do campo da comunicação, a fala da museóloga entrevistada ilustra a perspectiva de educação e comunicação em museus que foi adotada, segundo a qual a mediação era o elemento fundamental:

A exposição não é só concebida a partir da área científica ou simplesmente a partir do ponto de vista dos organizadores, mas você, de alguma maneira, tem que compreender esse seu público, saber quem ele é, a forma como ele se relaciona com aquele tema,

positiva ou negativamente, intelectual ou emocionalmente, que conceitos preestabelecidos ele já tem com relação àquele tema, que preconceitos e informações ele tem com relação àquele tema. (Mu4-3).

Na medida em que o público é um elemento-chave do trabalho do museu, o discurso expositivo impõe seus próprios princípios seletivos com vistas a torná-lo inteligível e tem o papel de mediar os demais discursos a partir de seus princípios e objetivos. Esse seria o grande desafio das exposições atualmente, na opinião da museóloga: mudar de uma lógica de emissão ou transmissão para a lógica da recepção.

Em Mu4, pode-se evidenciar o diálogo e os conflitos presentes no processo de construção do discurso expositivo. Nesse caso específico, na história de elaboração desse espaço, estiveram presentes não apenas os discursos da ciência, mas também os da divulgação e do ensino formal e não formal de ciências, através dos assessores que se envolveram na concepção desse museu. Além disso, o discurso do público e o da comunicação foram levados em conta na elaboração do discurso expositivo.

O Mu5 é um museu pertencente a uma renomada instituição pública de pesquisa brasileira e, desde sua origem, teve a intenção de articular, em sua proposta conceitual, não apenas as dimensões científicas e históricas do conhecimento biológico, mas também as perspectivas educativas e comunicativas dos museus de ciências. Dessa forma, a relação entre diferentes campos do conhecimento foi prevista na sua própria constituição. Esse fato pode ser evidenciado na negociação entre os conceptores que dominavam as ideias científicas e os artistas e *designers* que produziram os elementos expositivos:

A parte de programação visual eu acompanhei direto, passei quase dois anos, fiz um curso intensivo de programação visual. Eu ia praticamente todo dia lá olhar o painel, e aí eu dizia “Agora você modifica

assim”. Chegava lá, eu dizia “Você tirou a imagem daqui que casava com a imagem dali”. Ele dizia “Mas é porque ficou mais bonito aqui”. Eu dizia “Mas não casa no conceito”. [...] Ele pode ter uma ideia de criação, o que ele vai colocar rebaixado e tudo mais. Você tem que acompanhar passo a passo, no mínimo. (Mu5-5).

Nessa exposição, é possível perceber, através da fala anterior, exemplos das negociações que foram se configurando na medida em que os recursos expositivos iam sendo elaborados. Técnicos de diferentes áreas da comunicação foram contratados para concretizar a proposta conceitual da exposição e, aos poucos, os conflitos de perspectivas, os diferentes enfoques particulares de cada área foram se revelando no embate da produção do discurso final.

O processo de tradução da concepção inicial, elaborada geralmente numa forma textual, durante o qual são arrolados os conteúdos, os possíveis objetos, os diferentes recursos, as desejáveis estratégias que pretendem ser apresentadas e explicadas verbalmente para o técnico, enfrenta desafio particular ao ser concretizado, especialmente no caso de uma mídia espacial como a exposição. Em Mu5, a responsável por acompanhar o trabalho do programador visual negociou o tempo todo seus objetivos conceituais com o trabalho técnico e mesmo artístico desse profissional. O projeto inicial sofreu assim restrições em função do espaço expositivo, do público-alvo, das demandas estéticas, educacionais e comunicacionais e se modificou na produção do discurso expositivo final.

Na transposição das ideias e conteúdos propostos inicialmente, seleções se processam, as quais se relacionam também com o suporte pelo qual essa informação será apresentada, sendo necessário um trabalho conjunto entre os profissionais que conceberam a proposta e aqueles que a realizam. Nesse sentido, a relação entre conteúdo e forma de apresentação deve chegar a um denominador comum, apesar deste não ser um campo tranquilo de negociações:

A gente fez tudo do início ao fim: a gente fez pesquisa de imagem, de texto, de vídeo, fazia um texto, manda para a revisão, volta [...]. Então, a gente fez uma série de escolhas: as cores de cada sala, a gente então mexeu com a cor do painel, tem painéis com tons esverdeados, azulados, avermelhados. Tudo foi um partido, que veio a parte da museografia, parte da programação visual, o partido é como uma escolha [...]. Você tem um trabalho, tem um prazo para entregar e tem um custo. Então, quanto mais você souber o que você quer e como você quer, na hora de fazer orçamento, vai poder fazer uma escolha melhor. (Mu5-5).

Mesmo internamente na equipe, como mostram os depoimentos, houve momentos de conflitos, seja sobre que conteúdo abordar, seja sobre qual linguagem utilizar. Esse fato pode ser evidenciado através das falas das biólogas que ficaram responsáveis por produzir os textos e hipertextos da exposição, as quais apontam os desafios na tradução do conhecimento científico para o público que visita o museu:

Eu nunca tive essa experiência, o que acontece com todo mundo, eu explicava para a equipe algumas coisas que eu queria colocar no hipertexto e eles diziam que estava complicada a maneira como estava sendo explicado aquilo. Eu não tenho experiência nisso, foi assim aos trancos e barrancos; às vezes, simplificava demais e acabava mudando a ideia. [...] Tive que consultar livros, bastante livro didático para fazer uma coisa mais simples. Tinha que ver o livro didático junto com um livro mais específico para acompanhar ali. [...] Se essa palavra fica muito complicada, não dá para substituir por outra? Ai tentava mudar. (Mu5-6).

A elaboração dos diferentes recursos utilizados na exposição implicou diferentes escolhas, seja de objetos seja da linguagem dos textos. Os critérios que nortearam tais escolhas

foram vários, mas é possível perceber claramente a importância dada ao público, especialmente o escolar, nesse processo. O uso de referências pesquisadas em livros didáticos para auxiliar no processo de transposição dos conteúdos foi indicado, o que aponta a presença dos saberes oriundos da cultura escolar no espaço do museu. Mesmo que a estrutura do discurso escolar não seja a principal na elaboração da exposição, ela surge como uma referência importante no processo de recontextualização do conhecimento científico, especialmente se esse perfil de público é o que mais visita o museu.

A formação dos profissionais da equipe, muitos com experiência como professores, e a preocupação educacional da exposição são marcas fortes na construção do discurso expositivo do Mu5. Na mesma perspectiva, outras produções oriundas da divulgação da ciência foram também consultadas para a elaboração da exposição, como mostra o depoimento a seguir:

E você também, quando tenta simplificar um texto ou algum conhecimento de uma forma mais acessível, você pode cometer um erro conceitual e nós temos uma leitura muito crítica. Recolhíamos qualquer revista de divulgação e jornais, principalmente em genética, e discutíamos. Porque às vezes falavam de uma forma simplificada e cometiam erro de conceito. Então, a gente fazia um texto e passava para cada um de nós, que lia separado, e perguntávamos: “Tem alguma coisa que não ficou entendida?”. (Mu5-5).

Esta exposição ainda apresenta outro fator particular. Por ter sido elaborada não por cientistas do campo biológico, mas por educadores em biologia, psicólogos e historiadores da ciência, esses profissionais também tiveram que dialogar com os pesquisadores da área biológica da instituição à qual o museu pertence. Os discursos da educação e da divulgação, estando representados na figura dos profissionais da equipe coordenadora do museu,

estabeleceram relação com o discurso da ciência, que, nesse caso, não era o principal e foi submetido aos princípios dos primeiros:

Essa relação [com cientistas] tem algumas coisas engraçadas. Por um lado, ela é tensa às vezes, e isso é eterno. Os cientistas querem que todos gostem de sua descoberta e da contribuição específica dela e que isso fosse compreensível a todos. O problema é que, às vezes, não é. Temos que fazer uma bela tradução do trabalho dele e do que ele está querendo mostrar. É uma relação tensa, mas funciona. Outra questão para nós complicada é a eficiência do rigor. É claro que o rigor é necessário, mas às vezes ele limita muito. [...] E aí vai passar um tempo e você vai ver que o rigor primeiro dificulta a questão estética. Então, tem diversas dificuldades para serem resolvidas em relação a isso. (Mu5-2).

Outro aspecto importante que marcou a negociação de discursos na elaboração da exposição deste museu refere-se às imposições feitas ao seu projeto arquitetônico, com relação à proteção do patrimônio histórico do local. As restrições a mudanças na arquitetura do prédio, a obrigatoriedade da manutenção de aspectos históricos na construção do espaço, entre outros, determinaram um perfil da exposição. Negociações foram realizadas para se chegar a um consenso sobre o que poderia ser ou não modificado e a construção da exposição teve que levar em conta a estrutura física do local. A solução, muitas vezes, foi incorporar esses elementos arquitetônicos à narrativa da exposição, dando destaque a eles ou utilizando-os como parte da própria estrutura expositiva. Desse modo, os limites impostos pelo espaço físico foram cruciais para a elaboração do discurso final exposto.

Os exemplos anteriormente apresentados buscaram evidenciar as negociações, os atores, os discursos e os campos envolvidos na produção do discurso de cinco exposições de museus de ciências. Esses dados nos levam a tecer considerações sobre o processo de produção

do discurso expositivo e, mais especificamente, sobre a dinâmica de funcionamento do campo recontextualizador pedagógico dos museus, caracterizando os atores e instituições que estão envolvidos e as relações entre eles.

### **A recontextualização e o funcionamento do campo recontextualizador pedagógico na constituição do discurso expositivo**

Para a análise do funcionamento do campo recontextualizador pedagógico, tomou-se por base o conceito de discurso pedagógico e de princípio recontextualizador que caracteriza esse discurso (BERNSTEIN, 1996). Destaca-se, em primeiro lugar, que os dados obtidos revelam a existência de diferentes discursos que fazem parte do e que são recontextualizados na constituição do discurso expositivo. Alguns desses discursos por nós identificados foram:

- o discurso da ciência – representado pelos conteúdos da biologia, da área de saúde e da história da ciência;
- o discurso museológico – que considera a cadeia museológica que vai da aquisição até a conservação, documentação, salvaguarda e extroversão do acervo e inclui as questões referentes aos objetos históricos e interativos expostos;
- o discurso educacional – relacionado à intencionalidade de levar o público a compreender as informações científicas oferecidas nas exposições, apercebendo-se dos aspectos de ensino-aprendizagem que ocorrem nesses espaços;
- o discurso da comunicação – centrado no processo de transmissão das informações por meio de estratégias das áreas da programação visual, das artes plásticas e do *design*.

No processo de recontextualização, esses discursos entram em relação e produzem um novo, o *discurso expositivo*. Este age do mesmo modo que o discurso pedagógico, a partir da

regra de recontextualização, transformando os discursos envolvidos de forma a embutir o discurso instrucional (referente às áreas de conhecimento científico) no discurso regulativo (referente às áreas de conhecimentos museológicos, pedagógicos e comunicacionais), produzindo seu próprio discurso.

Mas quem participa e tem poder nas definições sobre esse novo discurso? Quem são seus atores e como ocorre a relação entre eles? Como se caracteriza o campo recontextualizador pedagógico do discurso expositivo?

Como indicado por Bernstein (1996) o campo recontextualizador *oficial* (CRO) é criado e dominado pelo Estado e seus agentes, incluindo as autoridades educacionais locais, juntamente com suas pesquisas e sistemas de inspeção. Desse modo, no caso dos museus, o CRO pode contemplar tanto as instituições oficiais que mantêm relações diretas com os museus quanto aquelas que indiretamente estão ligadas a ele (MARTINS, 2011). Não nos deteremos na caracterização desse campo neste texto, mas, a título de ilustração, podemos indicar que o CRO *museus* pode ser composto por órgãos do Estado – ministérios e secretarias de ciência e tecnologia, de educação e de cultura municipais, estaduais ou federais – que determinam esse discurso por meios de financiamentos e políticas públicas. Também as universidades e centros de pesquisas podem estar envolvidas no CRO *museus*, dependendo da participação e da influência que possuem na definição do discurso expositivo final.

No que se refere ao campo recontextualizador pedagógico/CRP *museus*, nossos dados revelam aspectos interessantes que auxiliam na sua caracterização. Segundo Bernstein (1996), o CRP é composto pelos profissionais responsáveis pela recontextualização do discurso pedagógico, no nível das instituições de ensino ou daquelas que o influenciam diretamente. No caso das cinco exposições estudadas, percebe-se que diferentes atores têm poder e participam de formas diferenciadas desse processo, adaptando o discurso científico de modo a torná-lo mais acessível ao público. Esses sujeitos agem reelaborando os conteúdos e adequando-os às

especificidades do espaço de uma exposição, ressignificando textos, objetos e imagens, tornando-os atrativos e compreensíveis para o público que visita o museu.

Dependendo do contexto histórico e político e de como a divisão do trabalho se dá em cada instituição, atores como os diretores e membros das diferentes divisões e departamentos existentes nos museus, como coordenadores de setores e curadores, podem ter maior ou menor controle sobre o discurso expositivo. Como destacado anteriormente, o estudo sobre a produção do discurso expositivo nos leva a compreender quem são os agentes pedagógicos que definem o que e o como expor, os quais assumem posições diferenciadas na definição das regras de controle e legitimação do discurso final. No caso de Mu5, por exemplo, alguns dos responsáveis pelo controle do discurso expositivo final eram coordenadores de setores da instituição que possuíam formação nas áreas científicas, históricas, mas também nas de educação e divulgação. Estes acompanharam de perto as ações dos artistas plásticos envolvidos na produção dos painéis da exposição, controlando tanto o rigor como a possibilidade de comunicação do discurso expositivo. Nesse sentido, os objetivos do museu e da exposição e a formação profissional da equipe impuseram a necessidade de considerar o público, em especial o escolar, para definir o nível de complexidade dos conteúdos trabalhados. O papel do público escolar na produção da exposição também foi evidenciado em Mu2 e Mu4, revelando não somente o papel do discurso da escola na recontextualização dos discursos expositivos, mas também os níveis de complexidade conceitual assumidos pelas exposições analisadas.

Os dados apresentados revelam o papel da formação dos vários profissionais envolvidos na produção da exposição dos museus estudados. Além dos especialistas nos campos científicos, educadores e museólogos participaram da definição do discurso expositivo final das exposições estudadas, tendo maior ou menor poder de decisão em função da autonomia que a instituição

propiciou a cada um deles para a realização do trabalho. Vimos nos dados que, em Mu1, Mu2 e Mu4, por exemplo, as profissionais no campo da museologia tiveram uma participação fundamental na seleção e formatação dos conteúdos e formas como a ciência foi apresentada nas suas exposições. Nesses casos, em meio a negociações e tensões, a museologia também se revelou um discurso mediador importante e seus profissionais, atores que determinaram o que efetivamente apareceu na proposta final.

Contudo, mesmo que possuam menor autonomia e poder, outros profissionais estão contidos no campo recontextualizador pedagógico dos museus – CRP*museus* –, como os *designers* e artistas plásticos, na medida em que, a partir de negociações, colocam em jogo suas ideias, concepções e visões sobre os conhecimentos apresentados. Esse aspecto pode ser percebido especialmente na exposição de Mu5, já que se evidenciou a negociação entre a coordenação (Mu5-5) e o artista plástico responsável pela produção dos painéis existentes na exposição.

Nos demais museus, os técnicos a cargo da preparação e montagem de animais e da taxidermia, os técnicos de carpintaria, de eletrônica, por exemplo, estão envolvidos na elaboração das exposições e também podem ser identificados como sujeitos ligados ao CRP*museus*. Suas especialidades acabam muitas vezes influenciando as decisões e promovendo intervenções em certos aspectos da proposta expositiva, adaptando-a, e sugerindo possibilidades para as restrições na produção e mesmo para o funcionamento e segurança dos objetos expostos. Pôde-se evidenciar este aspecto, por exemplo, em Mu2, quando os técnicos responsáveis pela preparação e montagem dos esqueletos dos animais expostos definem a postura dessas montagens e acabam influenciando a maneira como esses objetos aparecem na exposição.

É importante frisar que os diferentes atores que formam o CRP*museus* possuem autonomia relativa na produção do discurso expositivo e que esta varia conforme o contexto

institucional. A decisão de dar voz ou não aos demais discursos para além do científico é uma decisão política e de gestão da própria instituição e recebe influência dos órgãos financiadores, das políticas governamentais de cultura e educação e dos grupos de controle – ou seja, do CROMuseus. Essas decisões implicam a escolha das equipes e dos profissionais das diferentes áreas – com seus diferentes discursos (CRP*museus*) – que participarão da elaboração e atuarão no processo de recontextualização durante a produção do discurso expositivo.

Contudo, mesmo que seja dada voz a diferentes atores, esse espaço por si só não garante que efetivamente esses participem com o mesmo peso nas decisões, escolhas e seleções que serão realizadas durante o processo de recontextualização. Entram, nesse universo de negociação, fatores sociais, culturais, políticos e ideológicos que poderão regular a relação entre os diferentes discursos, dando voz a uns e calando outros. São os grupos que se encontram no poder no processo de produção do discurso expositivo que poderão controlar essa distribuição do poder na elaboração das exposições.

Dessa forma, a determinação de quais são os contextos de produção e reprodução do discurso pedagógico nos museus dependerá da autonomia relativa concedida às agências, nos diferentes níveis do sistema de produção e reprodução do conhecimento na sociedade, sendo que o discurso expositivo pode incluir, como parte de sua prática recontextualizadora, discursos da escola e de saberes técnicos, entre outros, a fim de tornar mais eficaz seu próprio discurso. Como indica Bernstein (1996), a forma de regulação e a composição social dos diferentes agentes podem variar de uma situação histórica para outra, podendo, no campo pedagógico, aqueles que produzem o novo conhecimento ser seus próprios recontextualizadores.

No caso dos museus, como foi visto, dependendo do contexto histórico, da política institucional e da proposta conceitual da

exposição, outros atores também podem fazer parte desse campo recontextualizador do discurso expositivo, como os funcionários administrativos, científicos e técnicos do museu, além dos professores e o público em geral que o visita. Assim, postula-se neste trabalho que o discurso expositivo é um discurso próprio que, por possuir objetivos específicos e recolocar outros discursos a partir de suas próprias características, acaba por se comportar como o discurso pedagógico na perspectiva de Bernstein.

Estudos sobre a educação em museus em sua dimensão sociológica fornecem

elementos chaves para a compreensão das dinâmicas de seleção e de distribuição do poder na elaboração do discurso expositivo. Ao considerarmos que é especialmente por meio da exposição que o público se envolve nos processos de ensino e aprendizagem nos museus, pesquisas que exploram a perspectiva sociológica da didática museal podem colaborar, revelando a dinâmica de produção desses elementos, contribuindo para a formação dos profissionais que atuam nesses locais e, por conseguinte, qualificando as atividades educativas por eles elaboradas.

## Referências

- ALLEN, Sue. Looking for learning in visitor talk: a methodological exploration. In: LEINHARDT, G.; CROWLEY, K.; KNUTSON, K. (Org.). **Learning conversations in museums**. New Jersey: LEA, 2002. p. 259-301.
- ASH, Doris. Negotiations of thematic conversations about biology. In: LEINHARDT, G.; CROWLEY, K.; KNUTSON, K. (Org.). **Learning conversations in museums**. New Jersey: LEA, 2002. p. 357-400.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica**. Madrid: EdicionesMorata, 1998.
- BIZERRA, Alessandra. **Atividade de aprendizagem em museus de ciências**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BOTELHO, Agostinho; MORAIS, Ana Maria. A aprendizagem de conceitos científicos em centros de ciência: um estudo sobre a interação entre alunos e módulos científicos participativos. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 12, n. 1 p. 5-23, 2004.
- CAZELLI, Sibebe et al. Padrões de interação e aprendizagem compartilhada na exposição Laboratório de Astronomia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 78, n. 188/189/190, p. 413-471, jan./dez. 1997.
- FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GALLIAN, Claudia Valentina. A contribuição da teoria de Bernstein para a descrição e análise das questões ligadas à educação. **Educativa**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 239-255, jul./dez. 2008.
- HOOPER-GREENHILL, Eileen. Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums. In: HOOPER-GREENHILL, E. (Org.). **The educational role of the museum**. London: Routledge, 1994. p.3-25.
- LEITE, Miriam Soares. **Recontextualização e transposição didática: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.
- MARANDINO, Martha. **O conhecimento biológico nas exposições de museus de ciências: análise do processo de construção do discurso expositivo**. 2001. 435 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.



MARANDINO, Martha. **Por uma didática museal:** propondo bases sociológicas e epistemológicas para a análise da educação em museus. 2012. Tese de Livre Docência. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARTINS, Luciana Conrado. **A constituição da educação em museus:** o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MORTENSEN, Marianne. **Exhibit engineering:** a new research perspective. 2010. Doctoral Dissertation. Department of Science Education University of Copenhagen, Copenhagen, 2010.

SIMONNEUX, Laurence; JACOBI, Daniel. Language constraints in producing prefiguration posters for scientific exhibition. **Public Understanding of Science**, v. 6, p. 383-408, 1997.

*Recebido em: 11.04.2014*

*Aprovado em: 02.09.2014*

**Martha Marandino** é professora associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutora em educação pela Universidade de São Paulo e livre docente pela Universidade de São Paulo. Coordena o Grupo de Estudo de Pesquisa em Educação Não Formal e Divulgação da Ciência (GEENF).



# **A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas**

Maria Isabel Ferraz Festas<sup>1</sup>

## **Resumo**

Neste artigo, é abordada a aprendizagem contextualizada, bem como alguns dos seus fundamentos pedagógicos e psicológicos, nomeadamente aqueles que se reportam à pedagogia crítica e à aprendizagem situada. Partindo de estudos acerca do funcionamento cognitivo humano e de resultados de investigações empíricas, é dedicada uma especial atenção à análise de algumas das suas ideias fundamentais, como a de que os currículos devem basear-se na experiência dos alunos, a de que a aprendizagem necessita partir de atividades autênticas, e a que advoga o recurso aos métodos da descoberta. Muitos trabalhos da psicologia cognitiva, como os da teoria da carga cognitiva, não reforçam a ideia de uma aprendizagem baseada em atividades autênticas, na medida em que esta não promove a aquisição e automatização de conhecimentos em um domínio de especialidade nem reduz a carga cognitiva imposta pelas tarefas. Quanto aos estudos empíricos, embora eles mostrem que uma instrução guiada traz benefícios à aprendizagem, também revelam que a descoberta, se acompanhada de orientações, pode mostrar-se eficaz. Este resultado chama a atenção para a necessidade de se desenvolver investigação que, explorando as relações entre os dois tipos de métodos, permita um melhor conhecimento de como dosear a descoberta com instruções e, simultaneamente, abra a possibilidade de um diálogo entre diferentes concepções de educação.

## **Palavras-chave**

Aprendizagem contextualizada – Aprendizagem a partir de problemas – Descoberta – Instrução explícita.

**1**- Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.  
Contato: ifestas@fpce.uc.pt

# **Contextualized learning:** foundations pedagogical and practices

Maria Isabel Ferraz Festas<sup>1</sup>

## **Abstract**

*In this article, I examine contextualized learning and its pedagogical and psychological foundations, namely those related to critical pedagogy and situated learning. Based on studies about cognitive functioning and on empirical research, I focus on the analysis of some of contextualized learning main ideas, such as student experienced based curricula, authentic learning, and discovery methods. According to cognitive theories, such as Cognitive Load Theory, authentic learning does not promote knowledge acquisition and knowledge automation. In the same manner, authentic learning does not reduce the cognitive load imposed by learning tasks. In regard to empirical research, there is evidence that guided methods of instruction are beneficial to learning. However, there is also evidence of the efficacy of enhanced or assisted discovery methods. These results highlight the need for developing further research centered on the relationship between guided and discovery instruction and, in this way, for looking for bridges between different educational theoretical approaches.*

## **Keywords**

*Contextualized learning – Learning from problems – Discovery – Explicit instruction.*

**1-** Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.  
Contacto: ifestas@fpce.uc.pt

A ideia da contextualização do conhecimento, do ensino e da aprendizagem ocupa grande relevância no atual panorama educativo. Traduzindo e respeitando uma tendência pedagógica dominante nas ciências da educação, as orientações educativas, as organizações curriculares, as estratégias e metodologias de ensino e de aprendizagem, expressas e advogadas nos documentos normativo-legais e nos discursos dos meios pedagógicos e ligados à formação de professores, fazem apelo a esta ideia-chave da contextualização. Defende-se uma escola, um ensino e uma aprendizagem centrados em saberes contextualizados, alternativos aos conhecimentos acadêmicos que se apresentavam como os principais objetivos da escola tradicional. A aprendizagem deverá passar a estruturar-se a partir do contexto social e cultural dos alunos e, ainda, das suas vivências pessoais e familiares (GIROUX, 1992; WILSON; MYERS, 2000).

Estamos perante uma abordagem com um amplo suporte em diferentes teorias pedagógicas e psicológicas, a partir das quais podemos destacar aquelas ligadas à sociologia e à filosofia da educação, como a pedagogia crítica (GIROUX, 1992), e as oriundas dos estudos a respeito da aprendizagem, como as concepções construtivistas e as da aprendizagem situada (BROWN; COLLINS; DUGUID, 1989; JONASSEN, 1999; LAVE; WENGER, 1991).

No presente artigo, procuramos discutir algumas das ideias e práticas decorrentes dessa abordagem. A discussão está estruturada em torno de três aspectos que lhe são fundamentais, a saber: o de que os currículos devem basear-se na experiência dos alunos e não em conteúdos acadêmicos (YOUNG, 2010a), o de que a aprendizagem precisa partir de atividades autênticas, sob a forma de problemas, casos ou projetos (JONASSEN, 1999), e o de que os métodos pedagógicos, sendo centrados nos alunos, exigem o recurso à não diretividade, afastando-se da instrução direta (JONASSEN; LAND, 2000).

Assim, começando por uma apresentação muito sumária das teorias que sustentam a contextualização, ligadas à sociologia e à filosofia da educação, e ao movimento da aprendizagem situada (BROWN; COLLINS; DUGUID, 1989; LAVE; WENGER, 1991), veremos seguidamente como a aprendizagem com base em atividades autênticas pode ser discutida a partir de estudos oriundos da psicologia acerca do funcionamento cognitivo humano e, ainda, o que nos tem revelado a investigação acerca da eficácia de métodos mais ou menos diretivos. O problema do currículo estar centrado na experiência dos alunos ou em conteúdos acadêmicos será objeto de uma breve referência, quando falarmos das teorias ligadas à sociologia da educação, a propósito das posições de autores como Young (2010a; 2010b).

### **Os conhecimentos contextualizados na filosofia e na sociologia da educação**

A análise crítica das funções da escola e dos conhecimentos escolares tem ocupado, desde as décadas de 60 e 70 do século XX, grande parte dos discursos pedagógicos, veiculados principalmente pela sociologia e pela filosofia da educação. A obra clássica de Bourdieu e Passeron (1970) constituiu um marco decisivo na denúncia de uma escola reprodutora da ordem social estabelecida e na análise do saber escolar como um dos mecanismos mais poderosos na manutenção dessa mesma ordem. Embora essa obra se centrasse, predominantemente, na análise da escola como reprodutora das desigualdades sociais, o conhecimento escolar, enquanto representante de um saber das classes dominantes, foi igualmente questionado. Muitos outros trabalhos engrossaram essa crítica à escola, aos currículos e ao saber por eles transmitido.

Isso porque o tipo de conhecimento ministrado na escola é considerado como um dos fatores decisivos da exclusão social (YOUNG, 1971). Em alternativa a um saber

descontextualizado, começa-se a defender um conhecimento centrado no local, no cotidiano e na experiência dos educandos. Nesse apelo à introdução, na escola, de um saber local e experiencial, em oposição a um saber universal, podem-se destacar, entre muitos outros, Paulo Freire (1975) e William Pinar (1978), representante do movimento reconceptualista. Mas é sobretudo com o emergir das correntes pedagógicas ditas pós-modernas que se generalizam as críticas a um suposto conhecimento universal transmitido na escola e se propaga a ideia da necessidade de mudar as práticas pedagógicas, no sentido de darem voz a outro tipo de conhecimentos.

É nesse âmbito que ganha particular realce a pedagogia crítica de Giroux (1992). Tentando conciliar os projetos da modernidade e da pós-modernidade, esse autor realça da primeira o papel importante que a escola pode ter na formação, na educação, na promoção da justiça social e da liberdade, e da segunda, a necessidade de se considerar a diversidade, o pluralismo cultural e as experiências individuais dos educandos. Partindo de uma crítica à escola atual, pela forma como a mesma serve à legitimação do saber e da cultura dominantes, Giroux (1992) traça caminhos que, no seu entender, podem conduzir a uma alteração dessa função e restituir à educação a sua finalidade de formação e de desenvolvimento. Esses caminhos cruzam-se com o projeto pós-moderno, na medida em que aceitam os seus pressupostos da relatividade do conhecimento e do valor da subjetividade e da diferença.

Muito sumariamente, a escola, segundo o referido autor, teria de introduzir no seu seio os meios que permitissem ultrapassar as relações de dominação atualmente existentes de determinados grupos sobre outros grupos. Essas diferenças são fundadas não apenas na classe social, mas também, entre outros, no gênero, na raça e na etnia. Nessa perspectiva, a educação pode ter um papel transformador da sociedade. Denunciando a função reprodutora da escola, Giroux (1992) aponta-lhe, igualmente, uma função transformadora: ela deverá conduzir

os educandos a uma atitude crítica e ativa face à cultura dominante. A educação terá, assim, um duplo objetivo: por um lado, ajudar a identificar e a conhecer as relações opressivas de poder e, por outro lado, favorecer a adoção de meios, por parte de estudantes e professores, que permitam a alteração dessas relações.

A forma que é apontada para atingir esses objetivos passa fundamentalmente por uma estratégia pedagógica que valorize a experiência do aluno e que a tome como ponto de partida e como suporte para o desenvolvimento da sua consciência crítica. Questionando a supremacia do conhecimento considerado científico, Giroux (1992) apela à necessidade de se incluírem na escola outras formas de conhecimento, ligadas à prática, à experiência e ao cotidiano dos alunos. A valorização dos conhecimentos populares, locais e relativos às experiências individuais permitirá a expressão de saberes habitualmente marginais à escola e, simultaneamente, a leitura crítica das relações de poder instaladas na sociedade. Através da expressão das suas experiências, dos saberes ligados à sua história pessoal e de pertença a um grupo, raça ou etnia, torna-se possível, por parte dos estudantes, a tomada de consciência das relações de força e de dominação existentes na sociedade, em um determinado momento (MORENO, 2004).

Essas correntes pedagógicas têm um papel muito importante na denúncia que fazem da escola e do papel que a mesma pode desempenhar na reprodução e legitimação de uma sociedade injusta socialmente. No entanto, elas se deparam com alguns problemas que dizem respeito às soluções apontadas para a transformação da escola. Nada melhor do que seguir um dos autores acima citados que, revendo criticamente as suas anteriores posições identificadas com a defesa de uma educação baseada na experiência dos alunos, faz atualmente a apologia da instauração do conhecimento acadêmico no currículo.

Referimo-nos a Young (2010a, 2010b), que tem vindo a afirmar a necessidade de se valorizar o conhecimento e de se deslocar uma pedagogia centrada na experiência do aluno para uma alicerçada em conteúdos disciplinares. O autor procura mostrar o fracasso das abordagens que, privilegiando a experiência sobre o conhecimento e os conceitos quotidianos (relativos ao dia a dia dos alunos) sobre os teóricos (centrados em domínios de especialização, como a história, a matemática etc.), não se têm traduzido numa escola mais justa socialmente. Segundo o autor, só um currículo baseado no conhecimento consagrado pelas áreas disciplinares permitirá a superação da condição dos alunos provenientes dos meios mais desfavorecidos, precisamente porque os pode levar além das suas vivências pessoais e locais.

### **Os conhecimentos contextualizados nas teorias da aprendizagem**

A ideia de que o conhecimento é contextualizado e que decorre das situações específicas em que é aprendido/apropriado tem também origem em algumas teorias da aprendizagem.

Habitualmente, são invocadas as teorias construtivistas como dando suporte a essa ideia. Ao fazer apelo à necessidade de se proporcionarem situações em que seja o aluno a construir o seu conhecimento, os autores construtivistas realçam o valor da pedagogia não diretiva. Ao mesmo tempo, defendendo a aprendizagem significativa, enfatizam uma abordagem pedagógica assentada na resolução de problemas na sua complexidade (BIDARRA; FESTAS, 2005). Mas é sobretudo com o movimento da aprendizagem situada que a noção de que a aprendizagem se deve basear em conhecimentos relativos a situações autênticas ganha força na educação.

Muito sumariamente, esse movimento afirma que o conhecimento é situado na prática, isto é, que não se pode separar do contexto social e emocional em que é adquirido

(LAVE, 1993). Considera-se que o pensamento e o conhecimento decorrem das relações entre pessoas envolvidas numa atividade que está sempre inserida num contexto social, cultural e histórico. Desse modo, a aprendizagem é situada em uma prática do mundo em que vivemos e resulta da atividade e da participação do indivíduo nessa prática. As profissões tradicionais, resultantes de uma aprendizagem realizada fora do meio escolar, como aquelas analisadas pelos autores da aprendizagem situada (isto é, a das parteiras da tribo Maya, Yucatec e a dos alfaiates), demonstram como se faz a introdução e a adaptação dos sujeitos a uma determinada comunidade de saberes. Caracterizada pela inseparabilidade do saber e do saber fazer, pela relação com o trabalho, pela inserção num contexto específico e pela ausência de um ensino formal e escolarizado, a aprendizagem dessas profissões ilustra como os sujeitos transitam de uma *participação periférica legítima* para uma *participação plena* nas práticas de uma comunidade (LAVE; WENGER, 1991).

Nessas comunidades, existe uma relação estreita entre o cognitivo e o motivacional, por um lado, e entre o individual e o social, por outro. Com efeito, consistindo a aprendizagem no processo pelo qual um indivíduo se torna membro de uma comunidade, desse processo fazem parte o desenvolvimento da identidade (aspecto motivacional) e o desenvolvimento do conhecimento (aspecto cognitivo). Por outro lado, a par desse aspecto individual, há que se considerar o social, decorrente da reprodução das práticas de uma comunidade, assegurada pela participação dos diferentes indivíduos. Ouvindo, observando, agindo e participando, os aprendizes vão desenvolvendo os seus conhecimentos e a sua identidade, e as comunidades vão assegurando a sua perpetuação.

Partindo desses pressupostos, os autores ligados à aprendizagem situada fazem fortes críticas à escola, pelo fato de ela ter desligado a aprendizagem dos seus usos no mundo e de ter abstraído os conhecimentos dos seus

contextos de origem. Por essa razão, a escola terá, ainda, separado os aspectos cognitivos dos motivacionais e os individuais dos sociais. Desse modo, esse movimento vai propor um retorno a um tipo de aprendizagem em que esta se possa fazer mediante *atividades autênticas*, isto é, atividades que assegurem a participação de quem aprende nas práticas de uma dada cultura ou comunidade.

Coloca-se a ênfase numa aprendizagem a partir das situações no seu todo, ao mesmo tempo que se realça uma pedagogia não diretiva, em que é o aluno quem, pela participação, descobre e constrói o seu conhecimento (LAND; HANNAFIN, 2000). É assim que, de uma perspectiva mais ligada à psicologia da educação e da aprendizagem, surge uma proposta de criação dos campos de prática (BROWN; COLLINS; DUGUID, 1989) e, de uma corrente mais antropológica, emergem as chamadas comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991; LAVE, 1993). Embora decorrendo de linhas diferentes da aprendizagem situada, essas duas propostas partilham a crítica feita à escola, relativa ao fato de ela partir de um conjunto de conhecimentos desligados do seu contexto de origem e, por essa razão, oferecer uma aprendizagem destituída de significado (BARAB; DUFFY, 2000).

No fundamental, os campos de prática procuram responder à necessidade de introduzir, na escola, situações e tarefas que apresentem as mesmas características e exigências das da vida real. Do mesmo modo, deveriam possibilitar a aprendizagem por meio da observação e da participação, cabendo ao aluno o papel principal na gestão da descoberta e da construção do conhecimento. Para além da *instrução ancorada*, desenvolvida pelo Grupo de Vanderbilt (COGNITION..., 1990) e que se baseia grandemente na apresentação, através de vídeos, de problemas fictícios que os alunos devem resolver, Barab e Duffy (2000) incluem, nos campos de prática, a aprendizagem baseada em problemas, em projetos, em casos (KOSCHMANN, 1996; JONASSEN, 1999; LAND; HANNAFIN,

2000), e o modelo chamado de aprendizado cognitivo (*cognitive apprenticeship*) (COLLINS; BROWN; NEWMAN, 1989).

A aprendizagem baseada em problemas, em casos, em projetos ou em questões tem tido uma grande influência em muitos domínios de formação, traduzindo-se essencialmente num currículo em que os alunos analisam problemas e casos reais, em função dos quais se estrutura toda a sua aprendizagem. Apesar das diferenças que possam existir, quer se trate de casos, de problemas ou outros, são estes que constituem o ponto de partida que conduz o aluno à procura e à descoberta das soluções. Não se trata de resolver problemas como exemplo ou como aplicação do que se aprendeu previamente, mas sim de construir o conhecimento a partir da atividade desenvolvida na procura das respostas (JONASSEN, 1999).

O modelo do aprendizado cognitivo defende que é possível termos uma escola em que a aprendizagem seja situada, isto é, que aquela seja um meio que reflita os múltiplos usos do conhecimento a desenvolver, introduzindo os alunos nas práticas dos especialistas de um determinado domínio, de modo a que sejam expostos e iniciados nas atividades, tal como elas ocorrem nas suas comunidades. Para tanto, deve respeitar alguns princípios relativos ao objeto, aos métodos e à sequência da aprendizagem. Quanto ao objeto, as estratégias heurísticas e de controle constituem-se como algo fundamental, pois é sobretudo recorrendo a elas que os alunos se iniciam nas práticas dos especialistas. Os métodos ideais são aqueles, como a modelação, que permitem a exteriorização, por parte do professor, dos processos e das estratégias responsáveis pela realização das tarefas, dando aos alunos a possibilidade de aprender através da observação e da participação. Relativamente à sequência da aprendizagem, o modelo afirma que, de modo a garantir que a tarefa seja autêntica, a mesma deve ser apresentada na sua totalidade. As competências globais deveriam ser aprendidas antes das específicas, podendo os alunos aplicar um conjunto de competências



para encontrar a solução de um problema, antes de aprender essas mesmas competências.

As comunidades de prática decorrem de uma linha antropológica do movimento da aprendizagem situada (LAVE, 1993) e, no essencial, pretendem ir mais longe do que os campos de prática. Considerando que esses últimos, apesar de serem uma tentativa para contextualizar os problemas, não colocam os alunos perante atividades reais, alguns autores propõem que essas comunidades se estruturam a partir de três aspectos fundamentais: a existência de uma herança cultural e histórica comum que inclua objetivos, crenças e histórias partilhados; a criação de um sistema interdependente, em que os indivíduos sintam que fazem parte e que participam na prática de uma comunidade; a garantia de um ciclo de reprodução, isto é, de que são os membros de uma comunidade quem, através da sua participação e da sua atividade, possibilita a reprodução da mesma (BARAB; DUFFY, 2000). Algumas experiências envolvendo a internet, a colaboração de alunos de vários países e de especialistas de um determinado domínio de saber, como é o caso da National Geographic Kids Network (BRADSHER; HOGAN, 1995), incluem-se nas comunidades de prática.

### **A aprendizagem a partir de atividades autênticas à luz dos estudos sobre o funcionamento cognitivo**

É consensual que o campo da educação e da instrução deve ter em conta, entre outros aspectos, aquilo que teoricamente tem sido estudado acerca da forma como aprendemos e de como se torna possível desenvolver o conhecimento. Isso remete para as teorias cognitivistas que se preocupam com esse problema. Tomando como referência dados de algumas dessas teorias, analisa-se, seguidamente, uma das ideias fundadoras da aprendizagem situada que diz respeito ao fato de a aprendizagem dever ocorrer em situações

autênticas, sob a forma de problemas, casos ou projetos, o que equivale a dizer que o aluno deve aprender a partir das tarefas na sua globalidade e complexidade.

Com base nos trabalhos clássicos a respeito dos modelos de processamento da informação e dos sistemas de memória que eles incluem (ATKINSON; SHIFFRIN, 1968), analisamos especificamente aqueles sistemas que se revelam pertinentes para o estudo em causa, isto é, a memória de trabalho (MT) e a memória a longo prazo (MLP). Uma vez que se trata de sistemas decisivos na aprendizagem, apresentamos brevemente as suas principais características, bem como o seu papel na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos.

A memória de trabalho, conceito introduzido por Miller, em 1956, tem uma longa história na investigação psicológica e, muito sumariamente, é possível caracterizá-la como dizendo respeito à pequena quantidade de informação que, num determinado momento, pode, de forma consciente, ser usada na resolução de uma tarefa cognitiva (COWAN, 2014). Os trabalhos a respeito dessa memória têm realçado as suas limitações de espaço e de tempo, afirmando que os humanos não podem, conscientemente, processar muita informação simultaneamente nem durante muito tempo. São famosos os trabalhos de Miller (1956) que mostraram que a capacidade da MT não vai além de sete itens. Esse número pode ser contornado, através do agrupamento dos itens, o que diminui a sua extensão, mas, em contrapartida, como a MT precisa processar e organizar o conhecimento, esta última atividade pode interferir, reduzindo ainda mais a quantidade de informação que, num dado momento, está disponível na nossa consciência (SWELLER; VAN MERRIENBOER; PAAS, 1998).

A memória a longo prazo (MLP), contrariamente à MT, caracteriza-se pela sua capacidade ilimitada. De fato, não há limites para os conhecimentos que ela contém, que, no entanto, só se tornam conscientes quando acessíveis à MT. De acordo com a teoria do

esquema, uma das mais consensuais neste domínio, o conhecimento está armazenado na MLP sob a forma de esquemas. O termo remonta a Bartlett que, em 1932, o usou para explicar as diferenças encontradas na reprodução de uma história índia, *A guerra dos espíritos*. Pedindo a estudantes universitários que contassem a história, algum tempo depois de a terem lido, Bartlett (1995) verificou que, dadas as diferenças culturais entre o que nela era narrado e as vivências pessoais dos participantes da sua investigação, estes introduziam elementos estranhos ao que tinham lido, relacionados com aquilo que eles próprios sabiam (BARTLETT, 1995). Esse trabalho seminal da investigação a respeito da memória veio mostrar a importância do conhecimento anterior na recordação e, de uma maneira mais geral, nos desempenhos de natureza cognitiva.

Atualmente, considera-se que os esquemas são estruturas organizadas de pensamento, relativo a fatos, conceitos e procedimentos, que resultaram da incorporação e agrupamento da multiplicidade de elementos das situações e acontecimentos (RUMELHART, 1980). Os esquemas são abstratos na medida em que condensam informação relativa a uma série de fatos e processos e, ao mesmo tempo, são estruturados porque representam as relações entre os diferentes componentes das situações.

Outra característica importante dos esquemas é que, com a prática, eles vão ganhando um alto grau de automatismo, podendo, assim, ser usados sem esforço consciente. Um exemplo recorrente na literatura é o esquema de restaurante que, tendo incorporado um conjunto extenso de informação (isto é, comida e refeições, mobiliário, como mesas e cadeiras, tipo de espaço e de serviço), funciona como uma só entidade. Porque temos esse esquema bem consolidado, sempre que pensamos em uma ida a um restaurante, não precisamos evocar todos os seus elementos. De acordo com essa teoria, os especialistas de um domínio são aqueles que desenvolveram esquemas complexos nesse domínio, integrando a informação elementar em

níveis cada vez mais sofisticados e que, devido à prática, conseguem usá-los sem esforço (Cf. WILLINGHAM, 2009). O fato de os esquemas estarem automatizados e não requererem a atenção reduz a carga da MT, libertando, desse modo, muita da sua energia.

A ideia de que os desempenhos em uma área de especialidade dependem dos conhecimentos anteriores ou dos esquemas remonta aos trabalhos de De Groot, realizados em 1946, que, ao estudar o que diferenciava os bons jogadores de xadrez dos amadores, percebeu que, em comparação com os segundos, os primeiros não consideravam mais alternativas de escolha de movimentos, mas mostravam uma memória das configurações do tabuleiro, relativas a jogos reais, muito superior. Com efeito, os peritos, contrariamente aos jogadores ocasionais, eram capazes de colocar nos lugares certos as peças de xadrez, tal como tinham sido vistas durante alguns segundos um tempo antes (DE GROOT, 2008).

Mais tarde, Simon e Gilmarin (1973) constataram que essa superioridade dos peritos só se verificava para configurações de jogos reais e não para configurações feitas ao acaso, demonstrando que as diferenças não se deviam à memória de trabalho, mas sim à de longo prazo. A vantagem dos bons jogadores residia em um conhecimento bem consolidado acerca das configurações possíveis e dos movimentos a elas associados. Tais resultados foram replicados em muitos outros domínios (SWELLER; VAN MERRIENBOER; PAAS, 1998), realçando a ideia de que o que distingue os especialistas dos outros não é o recurso a estratégias gerais de resolução de problemas, desencadeadas na MT, mas o conhecimento aprofundado, armazenado na MLP, dos vários estados das situações e das maneiras de resolvê-las.

É nesse contexto que se tem desenvolvido a Teoria da Carga Cognitiva (TCC) (SWELLER; VAN MERRIENBOER; PAAS, 1998), que, partindo das características da arquitetura cognitiva humana, tal como acabam de ser descritas, procura tirar as devidas ilações para o campo da

educação. De acordo com o acima exposto, esta teoria considera que, dadas as limitações da MT e as potencialidades da MLP, a força intelectual decorre dos conhecimentos adquiridos e que estão disponíveis na MLP e não de uma capacidade humana para recorrer a estratégias, envolvendo a MT na resolução de problemas.

As limitações da MT implicam que, do ponto de vista cognitivo, os humanos não sejam particularmente bons em raciocínios complexos, a não ser que os elementos necessários aos mesmos tenham sido previamente adquiridos e automatizados. A posse de esquemas permite que as tarefas familiares se resolvam facilmente e com fluidez. Se se tratar de tarefas menos familiares, mas que requeiram alguns dos conhecimentos ou processos já automatizados, a aprendizagem é possível, porque a MT não tem que se ocupar com esses conhecimentos e processos. Tarefas completamente novas serão impossíveis de resolver até que alguns pré-requisitos estejam automatizados. Sem que isso aconteça, a MT não tem capacidade para aprender ou resolver a nova tarefa (VAN MERRIENBOER, 1997).

Assim, segundo a Teoria da Carga Cognitiva, a instrução deve ter como objetivos fundamentais: a) promover a aquisição de conhecimentos de domínios de especialidade e não de estratégias gerais de resolução de problemas que não podem ser suportadas pela MT; b) desenvolver a automatização dos esquemas através do treino, condição para que os conhecimentos e os processos possam ser mobilizados sem esforço e sem sobrecarga da MT; e c) facilitar o trabalho da MT, reduzindo a carga cognitiva imposta pelas tarefas de aprendizagem (SWELLER; VAN MERRIENBOER; PAAS, 1998).

É nesse contexto que, há décadas, se têm multiplicado os estudos no âmbito da Teoria da Carga Cognitiva. A sua preocupação essencial tem sido a de perceber como melhorar o ensino e a aprendizagem relativa a tarefas cognitivas complexas que implicam uma sobrecarga da MT, nomeadamente como reduzir a carga

cognitiva imposta pelas condições instrucionais (PAAS; VAN GOG; SWELLER, 2010). Procurando estratégias pedagógicas que cumpram essa função, os autores afastam-se das abordagens que recomendam uma aprendizagem a partir de problemas, por todas as razões já explanadas: a) baseiam-se na exploração de estratégias gerais de resolução de problemas e não na aquisição de conhecimentos de domínios de especialidade; b) não treinam os esquemas de modo a que se tornem automáticos; e c) exigem que os alunos se envolvam em processos de raciocínio complexos, em que estão em jogo informações desconhecidas, impossíveis de sustentar pela MT.

Nesse sentido, não sendo objeto do presente trabalho o desenvolvimento das propostas da teoria da carga cognitiva ou de outras abordagens, gostaríamos, apenas, de salientar que, procurando reduzir a complexidade imposta pelas tarefas, elas se afastam da concepção aqui em análise, isto é, a da aprendizagem contextualizada.

### **Dados de investigações empíricas acerca da eficácia de métodos não diretivos**

Se as práticas pedagógicas devem ter em conta aquilo que é estudado pelas teorias cognitivistas acerca do modo como se aprende e como se resolvem problemas, elas não podem, também, esquecer outro conjunto de dados fundamentais, que dizem respeito aos resultados das avaliações e das investigações que se tem feito a respeito dos diferentes tipos de estratégias e de métodos educativos. Como já referimos, uma das ideias-chave da aprendizagem contextualizada é a de que são os alunos que vão descobrindo e construindo o seu conhecimento, por meio da observação e da participação em atividades autênticas. Resolvendo problemas, os alunos aprenderiam *skills* complexos, sem necessidade de instruções formais. Nesse sentido, os métodos preconizados por essa concepção são centrados no aluno e não são diretivos. Segundo dois

nomes paradigmáticos da aprendizagem situada, Jonassen e Land (2000), os meios de aprendizagem centrados no aluno são um efeito direto das teses que defendem a aprendizagem em contexto e opõem-se à instrução direta.

Vários têm sido os estudos que se têm preocupado com a eficácia dos métodos mais ou menos diretivos e é sobre eles que nos debruçamos em seguida. Trata-se de trabalhos que têm incidido na aprendizagem baseada na descoberta e em problemas, sem instruções explícitas, e na sua comparação com métodos que recorrem ao ensino explícito (ALFIERI et al., 2011; KIRSCHNER, SWELLER; CLARK, 2006; MAYER, 2004).

Mayer, em 2004, fez uma revisão da literatura relativa à investigação efetuada entre 1960 e 1980 a respeito da descoberta não guiada, contraposta à instrução orientada. Incidiu a sua análise na descoberta não guiada como método para chegar às regras na resolução de problemas, às estratégias de conservação (no sentido piagetiano) e às estratégias de programação em ambiente LOGO. Na sua revisão, Mayer (2004) apresenta estudos em que esse método era comparado com outros que recorriam a algum tipo de orientação. Relativamente à descoberta das regras na resolução de problemas, em que foram passadas em revista situações de problemas lógicos e de aritmética, verificou-se que os alunos com quem se tinham usado métodos com diretivas revelavam melhores resultados em testes de retenção e, em alguns casos, de transferência.

Nas experiências com a conservação piagetiana, Mayer (2004) cita estudos que mostraram que o uso de prática guiada, de demonstrações por parte do educador e de *feedback* corretivo se traduzia em melhores desempenhos do que a descoberta pura e simples. Por último, estudantes que receberam orientações na programação em ambiente LOGO se beneficiaram delas, comparativamente a outros que seguiram o método da descoberta. Alguns dos resultados encontrados e relatados por Mayer dizem-nos que, em testes posteriores, os estudantes com quem foram usados métodos

com orientações escreveram programas mais conseguidos, souberam usar melhor os princípios de elaboração de projetos e resolveram com mais eficácia tarefas de planificação do que aqueles que tinham sido incentivados a descobrir sozinhos.

Kirschner, Sweller e Clark (2006) preocuparam-se também em saber, por meio de uma revisão da literatura, quais os resultados encontrados em estudos acerca da eficácia de métodos pedagógicos mais e menos diretivos. Nesse âmbito, apresentam uma série de evidências da superioridade de métodos que recorrem a instruções, contrapostos àqueles em que os alunos são incentivados a descobrir as soluções. Entre as investigações referidas, destacam-se as que mostram os efeitos benéficos dos exemplos trabalhados (*worked examples*), método em que as soluções dos problemas são fornecidas de antemão. Contrariamente à resolução de problemas, os exemplos trabalhados não exigem a procura de soluções por meio de estratégias de análise meios-fins, permitindo, assim, que os alunos concentrem a sua atenção nos estados do problema e nos operadores associados a cada um deles e, conseqüentemente, induzam e aprendam os esquemas adequados. Trata-se de uma estratégia em que a tarefa a realizar, estando estruturada e contendo a solução, orienta o trabalho a realizar, evitando a descoberta sem diretivas por parte de quem aprende.

De acordo com a Teoria da Carga Cognitiva, os exemplos trabalhados, ao reduzir a carga imposta pelas condições instrucionais, são uma boa contrapartida à resolução de problemas, o que é comprovado pelas investigações acerca da eficácia dessas duas abordagens no ensino. Com efeito, na revisão que os autores fazem, os exemplos trabalhados usados em domínios como a álgebra, a geometria, a estatística e a programação em LISP revelam-se superiores a uma abordagem fundada na resolução de problemas (SWELLER; VAN MERRIENBOER; PAAS, 1998).

Um outro caso reportado pelos autores diz respeito à formação na área da medicina, em que se confrontam os efeitos de dois tipos de currículo, um mais clássico, com uma formação de base, nos primeiros anos, incidindo nos conhecimentos biomédicos, e em que a formação clínica (com casos reais) só era introduzida nos últimos anos, e um outro baseado no estudo e análise de casos clínicos desde o início do curso, em que predominava a aprendizagem por descoberta. Os resultados das investigações têm salientado as desvantagens do segundo tipo de currículo.

Analisando os efeitos a longo prazo, através de uma série de estudos conduzidos no Canadá na década de 90, Patel, Kaufman e Arocha (2000) verificaram que médicos, ao fazer a especialidade em cardiologia, usavam estratégias diferentes no diagnóstico de casos clínicos, de acordo com o tipo de formação prévia. Aqueles que tinham frequentado os cursos mais clássicos recorriam a estratégias muito semelhantes aos especialistas que exerciam a profissão há mais tempo, usando conhecimento clínico (raciocínio prospetivo) nos casos mais comuns e conhecimento biomédico (raciocínio retrospectivo) nas situações mais difíceis, enquanto que os médicos que tinham tido um currículo centrado na análise de casos baseavam todas as decisões em conhecimento biomédico (raciocínio retrospectivo). Esta última estratégia, adequada para os diagnósticos de doenças menos vulgares, revela-se pouco eficaz para as mais frequentes. Esses dados parecem confirmar a desvantagem de um currículo assentado na resolução de problemas com uma abordagem pedagógica pouco diretiva. Tudo indica que uma formação guiada e sólida em conhecimentos biomédicos permite o desenvolvimento de esquemas de pensamento declarativo e procedimental que se traduz no recurso posterior a estratégias mais eficazes na resolução de problemas médicos.

A investigação que se tem feito acerca da eficácia de diferentes métodos pedagógicos opõe os que são guiados, assistidos e diretivos

aos que se consideram como sendo de descoberta e de resolução de problemas. No entanto, temos de admitir que as fronteiras nem sempre são claras e que, no segundo tipo, se podem albergar métodos com algum recurso a instruções. Do mesmo modo, os métodos que incluem instruções são também diversificados, indo daqueles predominantemente transmissivos, com o professor a desempenhar o papel mais importante, aos que introduzem as orientações na própria tarefa a realizar pelos alunos. Os exemplos trabalhados, já aqui abordados, incluem-se neste último tipo.

Foi nesse sentido que Alfieri et al. (2011) tiveram a preocupação de delimitar bem o tipo de métodos pedagógicos que usaram em uma meta-análise com 164 estudos incidentes nos efeitos dos dois tipos de abordagem, a instrução explícita e a descoberta. Consideraram assim: a) métodos de descoberta não guiada, em que se incluem aqueles em que não há assistência, isto é, em que o aluno, sozinho ou em grupo, aprende descobrindo as soluções para os problemas; b) descoberta guiada, que diz respeito a todos os que, apesar de se basearem na procura das soluções pelo aluno, em algum momento, introduzem ajudas e explicações; e c) instrução explícita, que abrange os que recorrem ao ensino direto, os que usam o *feedback* e os exemplos trabalhados.

Os estudos incidiam em vários domínios disciplinares (matemática, ciência, educação física), diferentes idades - crianças (menos de 12 anos), adolescentes (entre 12 e 18 anos) e adultos (com mais de 18 anos) - e recorriam a várias medidas de desempenho (testes de aquisição, tempos de reação, autorrelatos). Alfieri et al. (2011) conduziram duas meta-análises. Na primeira, examinaram os efeitos dos métodos de descoberta não assistida *versus* os da instrução explícita. Na segunda, procuraram ver os resultados dos métodos de descoberta que são guiados em oposição a todos os outros (incluindo os da descoberta sem ser guiada e os da instrução explícita). Da primeira meta-análise, com

108 estudos, destaca-se a superioridade dos primeiros em relação aos segundos. A instrução explícita mostrou vantagens sobre a descoberta não guiada. Na segunda meta-análise, com 56 estudos, a descoberta guiada revelou melhores resultados do que os outros métodos em conjunto. Analisando os métodos da condição “todos os outros”, os autores verificaram que os não guiados eram inferiores aos diretivos.

Este trabalho revela os benefícios de uma instrução com orientações, reforçando os resultados anteriores que mostravam o fracasso das abordagens não diretivas. No entanto, também dá a conhecer que a descoberta, se for acompanhada de algum tipo de instrução, pode ser eficaz.

## **Conclusões**

A contextualização das aprendizagens, tendo suportes na filosofia e sociologia da educação e em teorias da aprendizagem, é uma ideia muito aceita atualmente no campo educativo. No presente artigo, analisaram-se alguns dos princípios e práticas pedagógicas dessa abordagem, mais precisamente, a centralidade da experiência dos alunos no currículo, a importância das atividades autênticas como ponto de partida da aprendizagem e os métodos não diretivos.

Relativamente ao que deve constituir o núcleo do currículo, Young (2010a), autor que começou por ser um dos defensores da experiência dos alunos, admite, anos mais tarde, que os conteúdos académicos e disciplinares são fundamentais para promover a igualdade social. Para os alunos mais desfavorecidos, a escola é o único meio que lhes permite ter acesso a esse tipo de conhecimento.

A ideia de que a aprendizagem se deve estruturar em torno de atividades autênticas, sob a forma de problemas, casos ou projetos, é questionada pelos estudos acerca do funcionamento cognitivo humano. Com base nos trabalhos que, desde há muito, se vêm desenvolvendo a respeito da memória de

trabalho e da memória a longo prazo, sabe-se que a primeira tem uma capacidade muito limitada para trabalhar informação em um determinado momento, contrariamente à segunda, que tem imensas possibilidades relativamente ao conhecimento que pode guardar. De acordo com essas características, e no seguimento de investigações que remontam à década de 40 do século XX e que foram sucessivamente confirmadas, as teorias cognitivistas aqui analisadas defendem que a capacidade de pensar e de resolver problemas, própria dos especialistas de um domínio, fica a dever aos conhecimentos adquiridos previamente, disponíveis na memória a longo prazo, e não ao recurso a estratégias gerais de resolução de problemas envolvendo a memória de trabalho.

Ao procurar tirar ilações deste corpo de conhecimentos para o campo pedagógico, os autores da Teoria da Carga Cognitiva (SWELLER; VAN MERRIENBOER; PAAS, 1998) contestam a ideia de uma aprendizagem a partir de problemas, na medida em que a mesma não respeita aquilo que devem ser, segundo eles, os objetivos da instrução, isto é, promover a aquisição e automatização de conhecimentos num domínio de especialidade e reduzir a carga cognitiva imposta pelas tarefas. Aprender a partir de problemas exige processos de raciocínio impossíveis de sustentar na memória de trabalho e baseia-se na exploração de estratégias gerais e não na aquisição de conhecimentos.

O pressuposto de que os alunos vão descobrindo e construindo o seu conhecimento pela observação e pela participação em atividades autênticas, isto é, através de métodos não diretivos (JONASSEN; LAND, 2000), também não tem encontrado suporte nos estudos empíricos efetuados. Neste artigo, foram passados em revista trabalhos que, confrontando abordagens não diretivas, como a da descoberta, com outras em que há instruções explícitas, mostraram a superioridade das segundas sobre as primeiras (ALFIERI et al., 2011; KIRSCHNER, SWELLER; CLARK, 2006; MAYER, 2004). No

entanto, quando se passa a uma análise mais fina, percebe-se que, se os métodos que recorrem à descoberta forem acompanhados de alguma espécie de orientação, apresentam, igualmente, bons resultados (ALFIERI et al., 2011). Esta constatação permite-nos fazer algumas considerações finais.

Segundo a *Teoria da Carga Cognitiva*, o desenvolvimento do conhecimento, sendo o objetivo principal da educação, só ocorre se não houver uma carga cognitiva elevada das condições instrucionais, razão pela qual estas devem ser acompanhadas de orientações. Mas não há nada nessa teoria que contrarie o pressuposto de que o conhecimento é construído, ideia que, aliás, é hoje consensual entre todos os que se dedicam ao estudo da mente humana (KINTSCH, 2009). Os métodos da descoberta, ao envolverem os alunos nessa construção, parecem, então, fazer sentido.

De acordo com os resultados obtidos na meta-análise de Alfieri et al. (2011), o

problema desses métodos não será o de colocar os alunos em situação de construção do seu conhecimento, mas o de deixá-los sem instruções que lhes permitam orientar a sua aprendizagem. Assim, faz todo o sentido que a investigação se centre na exploração das relações entre esses dois tipos de métodos, de modo que, atendendo a variáveis como a área de conhecimento (matemática, compreensão de textos, ciências) e as características dos alunos (princiantes ou em fases mais avançadas, com e sem dificuldades), se possa perceber qual o grau de diretividade e que tipo de orientações se deve introduzir em métodos que envolvam os alunos na construção do seu conhecimento. Se seguirmos esta linha de trabalho, procurando um diálogo entre diferentes concepções, poderemos ficar a saber muito mais acerca de como ajudar os alunos na sua aprendizagem e, assim, contribuir para o designio de melhorar a escola e a educação.

## Referências

- ALFIERI et al. Does discovery-based instruction enhance learning? **Journal Educational Psychology**, Washington, DC., v. 103, n. 1, p. 1-18, mar. 2011.
- ATKINSON, Richard; SHIFFRIN, Richard. Human memory: a proposed system and its control processes. In: SPENCE, Kenneth; SPENCE, Melanie (Eds.). **The psychology of learning and motivation**. v. 2. New York: Academic Press, 1968. p. 89-195.
- BARAB, Sasha; DUFFY, Thomas. From practice fields to communities of practice. In: JONASSEN, David; LAND, Susan (Ed.). **Theoretical foundations of learning environments**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 25-55.
- BARTLETT, Frederic. **Remembering: a study in experimental and social psychology**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 344 p.
- BIDARRA, Graça; FESTAS, Isabel. Construtivismo: implicações e interpretações educativas. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 39, n. 2, p. 175-195. 2005.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris: Éditions de Minuit, 1970. 279 p.
- BRADSHER, Monica; HOGAN, Lucy. The kids network: students scientists pool resources. **Educational Leadership**, Alexandria, v. 53, n. 2, p. 38-43, out. 1995.
- BROWN, John; COLLINS, Allan; DUGUID, Paul. Situated cognition and the culture of learning. **Educational Researcher**, Thousand Oaks, v. 18, n. 1, p. 32-42, jan./fev. 1989.
- COGNITION TECHNOLOGY GROUP OF VANDERBILT. Anchored instruction and its relationship to situated cognition. **Educational Researcher**, Thousand Oaks, v. 19, n. 6, p. 2-10, aug. 1990.

COLLINS, Allan; BROWN, John; NEWMAN, Susan. Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: RESNICK, Lauren (Ed.). **Knowing, learning, and instruction: essays in honour of Robert Glaser**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1989. p. 453-494.

COWAN, Nelson. Working memory underpins cognitive development, learning, and education. **Educational Psychology Review**, New York, v. 26, n. 2, 197-223, jun. 2014.

DE GROOT, Adrian. **Thought and choice in chess**. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2008. 484 p. Trabalho original publicado em 1946.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Porto: Afrontamento, 1975. 264 p.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992. 104 p.

JONASSEN, David. Designing constructivist learning environments. In: REIGELUTH, Charles (Ed.). **Instructional-design theories and models**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1999. p. 215-239.

JONASSEN, David; LAND, Susan. Preface. In: JONASSEN, David; LAND, Susan (Ed.) **Theoretical foundations of learning environments**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000. p. iii-ix.

KINTSCH, Walter. Learning and constructivism. In: TOBIAS, Sigmund; DUFFY, Thomas (Ed.). **Constructivist instruction: success or failure?** New York: Routledge, 2009. p. 223-241.

KIRSCHNER, Paul; SWELLER, John; CLARK, Richard. Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. **Educational Psychologist**, Oxfordshire, v. 41, n. 2, p. 75-86, abr./jun. 2006.

KOSCHMANN, Timothy. CSCL, **theory and practice of an emerging paradigm**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1996. 353 p.

LAND, Susan; HANNAFIN, Michael. Student-centered learning environments. In: JONASSEN, David; LAND, Susan (Ed.). **Theoretical foundations of learning environments**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 1-23.

LAVE, Jean. Situating learning in communities of practice. In: RESNICK, Lauren; LEVINE, John; TEASLEY, Stephanie (Ed.). **Perspectives on socially shared cognition**. 2. ed. Washington, DC: American Psychological Association, 1993. p. 63-82.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991. 138 p.

MAYER, Richard. Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? **American Psychologist**, Washington, DC, v. 59, n. 1, p. 14-19, jan. 2004.

MILLER, George. The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. **Psychological Review**, Washington, DC, v.63, n. 2, p. 81-97, mar. 1956.

MORENO, Rui. **A pedagogia crítica como resposta educacional em contexto pós-moderno**. 2004. 281 p. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra, 2004.

PAAS, Fred; VAN GOG, Tamara; SWELLER, John. Cognitive load theory: new conceptualizations, specifications, and integrated research perspectives. **Educational Psychology Review**, New York, v. 22, 2010. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10648-010-9133-8#page-1>>. Acesso em: 5 set. 2014.

PATEL, Vimla; KAUFMAN, David; AROCHA, José. Conceptual change in the biomedical and health sciences domain. In: GLASER, Robert (Ed.). **Advances in instructional psychology: educational design and cognitive science**. v. 5. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 329-392.

PINAR, William. The reconceptualization of curriculum studies. **Journal of Curriculum Studies**, Oxfordshire, v. 10, n. 3, p. 205-214, jul./set. 1978.



RUMELHART, David. Shemata: the building blocks of cognition. In: SPIRO, Rand; BRUCE, Bertram; BREWER, William (Ed.). **Theoretical issues in reading comprehension**: perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1980. p. 33-58.

SIMON, Herbert; GILMARTIN, Kevin. A simulation of memory for chess positions. **Cognitive Psychology**, San Diego, v. 5, n. 1, p. 29-46, jul. 1973.

SWELLER, John; VAN MERRIENBOER, Jeroen; PAAS, Fred. Cognitive architecture and instructional design. **Educational Psychology Review**, New York, v. 10, n. 3, p. 251-296, set. 1998.

VAN MERRIENBOER, Jeroen. **Training complex cognitive skills**: a four-component instructional design model for technical training. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications, 1997. 338p.

WILLINGHAM, Daniel. Why don't students like schools? Because the mind is not designed for thinking. **American Educator**, Washington, DC, p. 4-13, mar. 2009.

WILSON, Brent; MYERS, Karen. Situated cognition in theoretical and practical context. In: JONASSEN, David; LAND, Susan (Ed.) **Theoretical foundations of learning environments**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 57-88.

YOUNG, Michael. **Knowledge and control**: new directions for the sociology of education. London: Collier-Macmillan, 1971. 448p.

YOUNG, Michael. The future of education in a knowledge society: the radical case for a subject-based curriculum. **Pacific-Asian Education**, Auckland, v. 22, n. 1, p. 21-32, dez. 2010a.

YOUNG, Michael. Why educators must differentiate knowledge from experience. **Pacific-Asian Education**, Auckland, v. 22, n. 1, p. 5-7, dez. 2010b.

*Recebido em: 24.12.2013*

*Aprovado em: 25.11.2014*

**Maria Isabel Ferraz Festas** é doutora em psicologia, na área de psicologia da educação. É professora catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, onde exerce funções desde 1981. Os seus principais interesses de investigação centram-se na instrução e nas aprendizagens escolares, domínios a que se reportam grande parte dos seus projetos de investigação, da sua obra publicada e da sua atividade docente.



# ¿Qué y cómo observar interacciones para comprender la autoridad pedagógica del profesor en su ejercicio?¹

Marisa Meza<sup>II</sup>  
Pilar Cox<sup>II</sup>  
Guillermo Zamora<sup>II</sup>

## Resumen

La autoridad pedagógica del profesor en el aula tal como se ha entendido de manera tradicional en las escuelas ha llegado a su fin. Parece necesario entonces comprender la autoridad que hoy se da en las aulas desde nuevos referentes teóricos y prácticos para formar a los futuros profesores. Una tarea para ello consiste en identificar las formas desde dónde se construye actualmente la autoridad pedagógica del profesor. Este trabajo contribuye a tal tarea presentando los desafíos teórico-prácticos que plantea el proceso de construcción de una propuesta de protocolo de observación de la autoridad pedagógica. Se utiliza una metodología cualitativa que considera tanto el juicio de expertos como una prueba piloto y se asume un modelo de toma de decisiones deliberativo. En relación al qué y cómo observar, la principal conclusión consiste en afirmar que un protocolo de observación sobre autoridad pedagógica que tiene como propósito abrirse a su actual ejercicio debe desplazar la atención desde la figura del profesor a las interacciones. El foco en la interacción permitiría la observación de nuevas formas de legitimación de la autoridad que los jóvenes hoy realizan, permitiendo la superación del sesgo que puedan traer los observadores quienes pertenecen a otra generación.

## Palabras clave

Autoridad pedagógica – Enseñanza secundaria – Observación de clases.

**I-** Nuestros agradecimientos a la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT), la que financia el proyecto FONDECYT N° 1130863, dentro del cual se enmarca este trabajo.

**II-** Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, Chile.

Contactos: mmeza@uc.cl; pcox@uc.cl; gzamora@uc.cl

# **What and how to observe interactions to understand teachers' educational authority'**

Marisa Meza<sup>II</sup>

Pilar Cox<sup>II</sup>

Guillermo Zamora<sup>II</sup>

## **Abstract**

*Teachers' authority in the classroom as traditionally understood in schools has come to an end. Therefore, it seems necessary to understand this authority from a new theoretical and practical perspective to educate future teachers. One of the challenges in this field is to identify the references and approaches from which teachers' educational authority in the classroom is built today. This work contributes to this task by presenting the theoretical and practical challenges involved in building a protocol for observing educational authority. It uses qualitative methodology that includes both the opinion of experts and a pilot application, within a model of deliberative decision-making. In relation to what and how to observe, the main conclusion is that a protocol for observing educational authority that aims at opening to the various ways in which it is exerted in the classroom today should focus not on the teacher but on the interactions in the classroom. This focus on interaction permits observing how today's adolescents legitimize authority, and thus allows overcoming the bias that can be found in observers from a different generation.*

## **Keywords**

*Teachers' authority – Secondary education – Classroom observation.*

**I-** We acknowledge Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT – National Commission for Scientific and Technological Research) which funds the project FONDECYT No. 1,130,863.

**II-** Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, Chile.

Contacts: mmeza@uc.cl; pcox@uc.cl; gzamora@uc.cl

## Introducción

La autoridad pedagógica del profesor en el aula tal como se ha entendido de manera tradicional en las escuelas ha llegado a su fin (ARENDE, 1996; DUBET, 2006; GUILLOT, 2006; MARTUCELLI, 2009). Diversos estudios socioeducativos plantean las profundas tensiones que atraviesa hoy la relación profesor estudiantes en la educación secundaria. Los estudios evidencian que actualmente los profesores no tienen garantizado ni el respeto, ni la escucha, ni menos el reconocimiento de sus estudiantes (BATALLÁN, 2003; GUILLOTTE, 2003; FLORES; GARCÍA, 2007; GRECO, 2007; OSORIO, 2009; ZAMORA; ZERÓN, 2010; CIDE, 2010).

Parece necesario comprender la actual construcción y ejercicio de la autoridad ampliando nuestros referentes teóricos y prácticos para formar a los futuros profesores desde nuevas formas de construcción de autoridad. Una tarea consiste en identificar la(s) forma(s) desde dónde se construye y se ejerce hoy la autoridad pedagógica en las aulas. Para ello, es necesario construir instrumentos que nos permitan captar su construcción y ejercicio tal y como se da actualmente. Este trabajo pretende contribuir a tal tarea presentando el proceso de construcción de una propuesta de protocolo de observación de la autoridad pedagógica y los desafíos teórico prácticos que se encuentran al definir qué y cómo observarla en las aulas.

El equipo de investigación se planteó las siguientes interrogantes orientadoras: ¿Cómo construir un marco teórico que permita conceptualizar la autoridad pedagógica sin coartar la captación de posibles nuevos modos de ejercerla y evitando que la conceptualización del fenómeno sea tan laxo que no pueda ser captado? ¿Qué se debe registrar para comprender mejor la o las formas en que los profesores construyen su autoridad en el aula? ¿Cómo entregar directrices para el registro a los observadores sin que éstas sean teñidas por las creencias previas de cada observador sobre la autoridad? ¿Cuál sería la

forma más adecuada de validar un protocolo de observación de la autoridad pedagógica en ejercicio? El desarrollo de este trabajo ofrece algunas respuestas a tales interrogantes.

El presente trabajo se desarrolla en cinco partes: la primera, presenta un marco teórico que comprende una aproximación conceptual a la autoridad pedagógica, una caracterización general para su identificación y la dificultad que presentan las creencias implícitas de los observadores junto a una tipología tentativa; la segunda, presenta decisiones clave y una duda en la construcción del protocolo de observación de la autoridad pedagógica; la tercera, presenta el proceso de validación; la cuarta, resultados y sugerencias extraídas del proceso de validación; finalmente, la última parte, discute tanto las decisiones como las posibilidades y dificultades que tensionan la construcción de dispositivos adecuados para la observación de la autoridad pedagógica del profesor en el aula.

## Marco teórico

### Aproximaciones al tema de la autoridad pedagógica

Actualmente existen dos amplias aproximaciones al tema de la autoridad pedagógica: la primera, considera que la autoridad pedagógica está justificada, pero que el ejercicio de su poder no es legítimo y la segunda, considera que la autoridad pedagógica está justificada y es legítima bajo determinadas circunstancias.

La primera aproximación entiende la autoridad pedagógica como un modo de ejercer dominio sobre los alumnos mediante una violencia simbólica. En esta línea se encuentran fundamentalmente los trabajos de Bourdieu y Passeron (1996). La autoridad para ellos sería necesaria para que los profesores ejerzan su acción, en tanto los profesores necesitan ejercer violencia para imponer un arbitrario cultural. Este arbitrario cultural vendría dado desde la institución escolar y, en último término, desde la sociedad, en cuanto ella provee al profesor de

este poder y sólo puede ejercerlo en cuanto es su representante. Por ello, el maestro sería sólo un imperio dentro de un imperio (BOURDIEU, 1997). Esto significa que la autoridad pedagógica estaría justificada porque surge de una necesidad social, pero no necesariamente sería legítima ante los estudiantes.

A su vez, Kojève (2005) sugiere una forma de violencia simbólica cuando la figura de autoridad apela a la manipulación afectiva, esto es, aludir a la posibilidad de quiebre de un vínculo afectivo directo o indirecto para lograr la obediencia. En este sentido se puede entender estas concepciones de la autoridad en Bourdieu, Passeron y Kojève como una crítica a la legitimidad y límites de la autoridad pedagógica debido a su concepción acerca del modo arbitrario en que surge y se impone.

La segunda aproximación entiende la autoridad pedagógica como una relación positiva que no sólo está justificada, sino que también es legítima y posee límites éticos. Guillot (2006), por ejemplo, evocando la etimología del término, señala que la autoridad pedagógica hace referencia a la capacidad de autorizar, de hacer crecer y dar vida. La autoridad sería naturalmente constructiva y liberadora, porque daría progresivamente vida al educando para el logro de su autonomía. La legitimidad de la autoridad pedagógica proviene para Guillot de sus fines que no están puestos en la voluntad arbitraria de la institución representada por los profesores sino en la autonomía o bien de los estudiantes.

Por su parte, Bérngery y Pain (1998) definen la autoridad como el poder de hacerse obedecer sin coerción física, a través de una suerte de vínculo tácito entre autorizador y autorizado.

Otras definiciones ponen el énfasis en el consentimiento de la relación de poder (FRANCISCO, 2002), en el liderazgo transformativo (BASS, 1985) o en el reconocimiento mutuo de la jerarquía o asimetría entre las partes (ARENDDT, 1996; KOJÈVE, 2005). En otras palabras, todas estas concepciones no sólo justifican la autoridad sino que dan razones para legitimarla mediante

los argumentos propios de nuestras sociedades constitucionales democráticas modernas, esto es: el respeto a la autonomía, los derechos de las personas y, el consentimiento mutuo y libre de posibles asimetrías.

Considerando lo anterior y a pesar de enmarcarnos dentro de la segunda aproximación al tema de la autoridad, se decide, en la construcción del instrumento de observación, no excluir la posibilidad de describir el fenómeno de la autoridad desde la perspectiva de la dominación y el ejercicio arbitrario del poder. Si esto surgiera en el proceso de recogida de información.

### **Caracterización de la autoridad pedagógica y creencias**

Con el fin de caracterizar y distinguir la autoridad pedagógica dentro del mar de interacciones y acontecimientos que suceden entre profesores y estudiantes en las aulas, se presentan a continuación cinco lineamientos extraídos fundamentalmente de los aportes de la teoría de la comunicación de Luhmann (1995; 1998) y el análisis fenomenológico de la autoridad de Kojève (2005)<sup>1</sup>.

a) La autoridad pedagógica es una realidad social

Luhmann (1995) observa que la autoridad no es un atributo personal, sino un tipo especial de comunicación por el cual se coordinan los sujetos entre sí. La autoridad es una realidad que emerge sólo en la interacción social. Aplicado a la situación del aula, se puede decir que para que se presente la autoridad se requiere de profesores y estudiantes en situación de interacción que construyan una realidad social por medio de comunicaciones. El profesor en soledad no es autoridad. Kojève (2005) agrega a esta perspectiva que la autoridad sólo puede ser reconocida por quien obedece. Lo que enfatiza

**1-** Tanto en el caso de Luhmann como de Kojève se tematiza directamente la autoridad y eso dará luces para distinguir la autoridad pedagógica en su ejercicio.

la idea que la autoridad no es un atributo de la persona, sino un reconocimiento que pueden hacer unos de otros en interacciones concretas.

b) La autoridad pedagógica consiste en la posibilidad de actuar sobre otro

La autoridad se presenta cuando la comunicación de un sujeto (el profesor) sirve de premisa para las decisiones de otros sujetos (estudiantes), los cuáles han tenido abierta la posibilidad de negar tal comunicación. El que tiene autoridad da razones para la acción. De este modo, una persona ejerce autoridad en la medida que logra que el otro acepte sus demandas y renuncie a otras posibilidades de actuación que podrían ser igualmente atractivas. Al respecto, Kojève (2005) advierte que la autoridad presupone la posibilidad de una oposición y la renuncia consciente y voluntaria a la realización de esa posibilidad. En este sentido la autoridad es la posibilidad que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro) y que estos renuncien a otras posibilidades de acción, teniendo la posibilidad de hacerlo.

c) La autoridad pedagógica consiste en un intercambio de demandas y aceptaciones

La autoridad pedagógica se manifiesta particularmente en los intercambios de solicitudes de parte del profesor y aceptaciones de parte de los alumnos. Las solicitudes contienen, a su vez, una información – lo que se espera que el otro haga – y una expresión – la forma, el tono, en que se estructura aquella información –. El modo de expresión influye en la probabilidad de que el otro atienda y acepte la petición. Por otra parte, las aceptaciones contienen principalmente una comprensión y una interpretación de lo que está en juego. En tal sentido, la autoridad pedagógica aparece cuando el profesor logra que el alumno atienda, comprenda y acepte sus demandas ya sean estas una orden, una prohibición o un permiso y

por ello, la autoridad requiere reconocimiento, que se expresa en las acciones de aceptación. Utilizando los términos de Arendt (1996), se puede señalar que la autoridad siempre demanda una obediencia aceptada.

d) La autoridad pedagógica es frágil

Las relaciones sociales – comunicativas – son frágiles. Permanentemente existe la posibilidad de que un sujeto no atienda, ni entienda las expresiones de su interlocutor. El rechazo es una posibilidad latente en cualquier interacción social. Luhmann (1998) plantea la contingencia de las partes en la problemática de las relaciones sociales. El concepto de *contingencia* refiere a que un sistema o una persona siempre puede decidir de otro modo o dar un *no* por respuesta. Esto significa que la autoridad no es una condición social permanente o definitiva, más bien, en cada momento está la posibilidad de una contra reacción. Kojève (2005) refuerza la idea indicando que la autoridad solo lo es, cuando es reconocida por quien la acepta y perdura mientras es reconocida y aceptada. No reconocer una autoridad es negarla, destruirla. Pero esto no significa que la autoridad se agote en eventos sin historia. El intercambio de demandas y aceptaciones constituiría un momento de una trama mayor, porque en la interacción hay tanto un movimiento previo como uno posterior que abre o cierra posibilidades de acción futuras (LUHMANN, 1995; 1997). Es por ello, que se debe hablar de un proceso de construcción de autoridad más que un acto de autoridad (LUHMANN, 1997). La autoridad entendida como fenómeno se evidenciaría en actos de autoridad, pero se trata de actos que van formando una trama, una historia con actos previos y posteriores que determinan (nunca causalmente), los que vendrán en el futuro. En el caso de la relación profesor-estudiante, el profesor no puede fijar en términos absolutos las posibilidades de decisión de sus estudiantes, pero puede

ir construyendo una relación que haga más posible la aceptación de sus demandas futuras.

e) La autoridad pedagógica es una realidad activa

Se ha dicho anteriormente que la autoridad aparece en los intercambios en que hay solicitudes desde una parte, las cuales son atendidas y aceptadas por la contraparte, a pesar de que ésta tenga otras posibilidades de acción. De acuerdo con esta definición, se puede decir que no hay relación de autoridad cuando no hay demandas ni peticiones. La autoridad requiere de una intervención, ella es activa, no pasiva. Al respecto Kojève (2005) señala incluso que si los otros igualmente van a actuar, independiente de la petición, prohibición o permiso, entonces la autoridad no se manifiesta. En otras palabras, para que haya autoridad pedagógica se requiere que sea el profesor el que dé lugar a las acciones de sus estudiantes (o a la inhibición de ellas), introduciendo nuevas razones para la acción como lo indica Raz (1990), logrando que hagan algo que no harían espontáneamente (o dejen de hacer algo que harían espontáneamente).

A partir de los planteamientos teóricos analizados, se definieron los siguientes cursos de acción para el proceso de observación de aula: dado que la autoridad es un fenómeno relacional y social, ésta se observará a partir del momento en que comienzan las interacciones entre profesores y estudiantes; la autoridad consiste en la posibilidad de actuar sobre otro por lo que será foco de atención cuando el profesor realiza una demanda; la autoridad consiste en un intercambio de demandas y aceptaciones, por ello se observará cuando el profesor ordena, prohíbe o permite que se realice una acción y los estudiantes aceptan tales demandas, prohibiciones o permisos teniendo otras posibilidades de acción; la autoridad es una realidad frágil, debido a lo cual se observará más de una vez las interacciones entre profesores y estudiantes y en el momento en que se construye la relación de autoridad, esto es, antes de que se establezcan rutinas de relación en el aula, pues

aunque la autoridad puede negarse en cualquier momento, se construye un cierto patrón de comportamiento al comenzar las interacciones (COREY, M; COREY, G, 1997; CANESSA, 1999); la autoridad es activa, esto significa que se debe prestar atención a los eventos en la clase en que los estudiantes hacen o dejan de hacer algo que sin la intervención del profesor no harían o dejarían de hacer.

### **Tipos de autoridad**

La aceptación de las demandas (mandatos, prohibiciones, permisos), lo que es al mismo tiempo, la renuncia a otros cursos de acción, se debe a diversos motivos. Esas motivaciones dan lugar a la determinación de diversos tipos de autoridad. En otras palabras, los tipos de autoridad responden a la pregunta: ¿por qué acepto la autoridad de tal agente sobre mí? ¿Qué razones se dan y logran la aceptación o seguimiento de las demandas que se realiza a los estudiantes? Se identifican las siguientes razones para lograr la aceptación: el primer tipo de razones se relaciona con la experticia, con el saber especializado al que se apela al realizar la demanda o dar una respuesta. Esta se denomina autoridad del experto o sabio (RAZ, 1990; KOJÈVE, 2005; ZAMORA; ZERÓN, 2010; MEZA, 2011). El segundo tipo de razones se relaciona con la capacidad de dirimir conflictos o establecer relaciones de justicia mediante el establecimiento de reglas de convivencia en el aula. Se trata de la autoridad justa (RAZ, 1990; KOJÈVE, 2005; ZAMORA; ZERÓN, 2010). El tercer grupo de razones, con la capacidad de proponer nuevas ideas o cursos de acción. Se trata de la autoridad del líder. El cuarto tipo de razones se relaciona con la vinculación a la tradición, la institución educativa y los logros realizados en el pasado. Se trata de la autoridad de la tradición. El quinto se vincula con la preocupación, cuidado y respeto por los estudiantes y por la apelación a razones morales para motivar la aceptación. Se denomina autoridad moral. El sexto grupo de razones se



relaciona con el vínculo con los estudiantes y el compromiso afectivo que eso genera. Se trata de la autoridad amoroso-manipuladora (KOJÈVE, 2005; ZAMORA; ZERÓN, 2010; MEZA, 2011).

Considerando que la finalidad del protocolo de observación consiste en identificar las formas de construcción y ejercicio de la autoridad pedagógica del profesor en el aula, que la autoridad pedagógica puede ser comprendida de diversos modos (justificada, legítima o ilegítima), que puede ser reconocida (aceptada, obedecida) debido a un diverso grupo de razones y que las investigaciones actuales sobre creencias epistemológicas y teorías implícitas en sus diversos enfoques establecen un vínculo entre las concepciones personales con los modos en que los individuos perciben hechos y acontecimientos que llevan a los individuos a predecir acciones propias y ajenas (HOFER; PINTRICH, 1997; PECHARROMÁN; POZO, 2010; LÓPEZ-VARGAS; BASTO-TORRADO, 2010; GÓMEZ; GUERRA, 2012), nos enfrentamos al siguiente desafío: por una parte, un protocolo de observación debe garantizar que las observaciones que se realicen levanten información pertinente respecto al fenómeno a observar, por lo que parece necesario que el protocolo incluya instrucciones y ciertas informaciones para los observadores que lo utilizarán, pero por otra parte, las instrucciones e información que se entreguen deben evitar que los observadores que utilicen el instrumento sólo registren aquellos eventos de autoridad pedagógica que ellos conceptualicen de acuerdo a su personal visión de lo que ella signifique.

### **Decisiones y una duda en la construcción de protocolo de registro de la autoridad pedagógica**

Considerando las reflexiones teóricas sobre autoridad pedagógica, sus consecuencias prácticas, se decide que el protocolo de observación debe:

1. Permitir recoger información comparable a partir de los registros de diversos observadores. Con este fin el protocolo incluye la solicitud de informaciones acerca del número de observaciones, fechas en que se realiza, duración de las observaciones, procedimientos a seguir antes y después de la observación, datos de lo que las actividades antes y después de la clase, así como, la verificación de condiciones que permitan un registro unificado.

2. Dirigir la observación a clases en que se haya reconocido a un(a) profesor(a) como autoridad. Debido a ello, se observarán las clases de profesores que hayan sido identificados por sus estudiantes como autoridad pedagógica mediante un cuestionario previo.

3. Permitir la observación de momentos de construcción y ejercicio de la autoridad, asumiendo que ello se da en un contexto en donde existen actos previos y posteriores que forman una trama. Por ello se decide observar las primeras clases de los profesores pues en ellas parece ser más evidente el modo en que se establecerán como autoridad en un nuevo período académico y se solicitan informaciones respecto al número de clases observadas.

4. Centrar la atención en la autoridad pedagógica entendida como una realidad social, que se da en una interacción. Por ello, el protocolo indica que se comienza a registrar una vez que se producen interacciones entre profesores y estudiantes en el aula y no se registra lo que profesores o estudiantes realizan por separado sino las demandas y aceptaciones, los modos en que interactúan unos con otros.

La duda que permaneció tiene que ver con el grado de amplitud o focalización que debía poseer el protocolo en los registros de aula considerando la diversidad de creencias acerca de su significado que traerían inevitablemente los usuarios del protocolo de observación. Por un lado, se consideraba recomendable identificar y comunicar claramente a los observadores las diferentes formas que podía tomar la construcción y ejercicio de la autoridad pedagógica y buscar el registro específico de ese tipo de interacciones

mediante definiciones generales o entrega de ejemplos. Focalizar si la observación involucraba capacitar a los observadores en la identificación de diversos modos de ejercicio de la autoridad pedagógica, según la mirada teórica del estudio. Esta estrategia tiene la ventaja de favorecer que los observadores tengan elementos para identificar las interacciones más relevantes para el estudio y así asegurar en mayor medida su registro detallado y la desventaja de cerrar la posibilidad de registro de nuevas formas de construcción y ejercicio de la autoridad pedagógica no previstos en el marco teórico.

Por otra parte, se evaluó la pertinencia de un registro amplio, de todas las interacciones de aula, para luego, en el proceso de codificación y análisis, levantar las categorías que fuesen necesarias, manteniendo ajeno al observador de aspectos específicos del fenómeno. Esta estrategia suponía concentrar la capacitación en el registro amplio de observación sin entrenar en el reconocimiento de situaciones específicas. Esta estrategia tiene la ventaja de no sesgar la observación a partir de concepciones teóricas previas y de las creencias propias de cada observador sobre lo que es o no es autoridad pedagógica y cómo esta se presenta en el aula. La fundamental ventaja de esta alternativa consiste en la apertura a lo nuevo, que es parte constitutiva del objetivo de investigación, pues justamente se quiere comprender nuevas formas de construcción y ejercicio de la autoridad pedagógica en las aulas, pero la posible desventaja de que los registros más interesantes de captación de lo nuevo fuesen superficiales debido al intento de los observadores de registrar todas las interacciones existentes entre profesores y estudiantes. Por ello, esta duda se constituyó en uno de los focos centrales del proceso de validación.

## Proceso de validación

El proceso de validación del protocolo de observación se realizó en vista a asegurar que las decisiones tomadas fuesen las adecuadas en relación a los objetivos de la investigación

tanto en relación con las informaciones que se entregaban como con las solicitudes que se hacían. Por ello, se decide realizar un proceso de validación en dos fases (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2010): la primera, mediante juicio de expertos y la segunda, mediante la realización de una prueba piloto.

La validación del contenido del protocolo mediante juicio de expertos (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2010) se realizó mediante la técnica de *pensamiento en voz alta* o *think aloud* (HIMMEL; INFANTE, 2005). Se seleccionó a tres especialistas para este proceso. El criterio de selección fue su experticia de al menos cinco años en observación de aula con fines de investigación o de evaluación docente. Cada miembro del equipo investigador se reunió con uno de los expertos al que se le presentaron los objetivos y el protocolo de observación en versión impresa. Luego, se solicitó que lo leyera en voz alta frente al investigador y que verbalizara sus dificultades de comprensión o de lectura, sus sugerencias y sus observaciones en base a su conocimiento y experiencia, en vistas a la optimización de la efectividad de la observación de acuerdo a los objetivos y los tópicos de decisiones clave, a saber: si la información e indicaciones que se entregaban eran adecuadas y si la tarea solicitada era suficiente para recoger información pertinente al objetivo. Posteriormente, se estructuró una tabla comparativa de los comentarios de los tres expertos organizándolos por categoría con el fin de hacerlos comparables y facilitar el establecimiento de aspectos comunes y diferentes entre ellos. El equipo discutió y realizó modificaciones al protocolo para evaluarlo en una prueba piloto.

La prueba piloto del protocolo de observación se realizó intentando replicar lo más posible la instancia de observación real. Se seleccionó, en un mismo establecimiento particular subvencionado,<sup>2</sup> a tres profesores

**2-** Esto significa que se trata de un colegio con administración y dirección privada que recibe subvención del estado chileno. En Chile, este tipo de colegios representan el 60% del total de colegios existentes en educación media (SIMCE, 2012).

identificados por la directora de la institución como aquellos a los *que los alumnos más obedecen*. Se observó a un profesor de lenguaje y comunicación, una profesora de inglés y una profesora de matemática. A cada profesor se le observó en 4 ocasiones con cursos diferentes pertenecientes todos a la enseñanza secundaria, con un número de alumnos de alrededor de 37 por curso. Con estas medidas se perseguía aumentar la posibilidad de que se tratara de interacciones en que efectivamente fuese posible observar el fenómeno de la autoridad pedagógica, en diferentes formas introduciendo diferencias de asignatura que enseñan los observados y diferencias de género, dentro de un tipo común de colegio en Chile.

Una limitación la constituyó el que la observación piloto se realizara en el segundo semestre del año, ya que si bien se logró observar interacciones, no se trató de aquellas que la construyen inicialmente, sino de las propias de una etapa de trabajo de un grupo, con normas y modos de relación ya consolidados (COREY, M; COREY, G, 1997). Se consideró, a pesar de ello, adecuado porque se trataba de validar el contenido del protocolo y su utilidad para el registro y no de evaluar el modo en que se codificarían esos datos, es decir, el qué y el cómo del ejercicio y no el comienzo del proceso.

## Resultados

De ambos procesos de validación se levantaron recomendaciones que se sistematizan a continuación. Estas recomendaciones se consideraron siguiendo el criterio de significatividad en relación a los objetivos de la observación y las preguntas para la validación.

En relación a la primera pregunta planteada para la validación, referida a la amplitud o focalización de los registros de aula, se generaron las siguientes recomendaciones:

- Privilegiar registro amplio, ya que al observador puede resultarle complejo atender a focos, interpretando y clasificando lo que observa, al tiempo de registrar todo lo que

sucede. Se confirma la instrucción: *registren todas las interacciones*.

- Incorporar aspectos prácticos del registro relacionados con la información relevante para el estudio, como la codificación de quién inicia la intervención, género de los que intervienen, especial énfasis en el registro del tiempo y en el registro de respuestas verbales y no verbales.
- Incorporar referentes a etapas de la clase, como inicio, desarrollo o cierre, para contextualizar las interacciones.

Revisar la redacción del protocolo para evitar excesivo foco en el profesor y no en las interacciones entre profesores y estudiantes en donde existan respuestas verbales y no verbales de aceptación o rechazo. En relación a la segunda pregunta, respecto de la cantidad de información sobre el fenómeno a observar que se debía entregar a los observadores, las sugerencias apuntaron principalmente a:

- Dar instrucciones de observación amplia, sin enfatizar en los focos o formas posibles de autoridad, con el fin de propiciar una observación no sesgada.
- Incorporar una sección interpretativa final, en que los observadores registren aquellos aspectos que más sobresalientemente relacionen con interacciones que reflejen autoridad pedagógica y que los justifiquen con evidencias extraídas de las observaciones. Realizar una pequeña capacitación a los observadores para centrar el registro en las interacciones entre profesor y estudiantes.

Finalmente, se realizaron las siguientes sugerencias en torno a aspectos organizativos, técnicos y de formato:

- Realizar una reunión previa con el profesor a observar para acordar aspectos prácticos y aclarar dudas de sentido.
- Establecer un texto de presentación patrón destinado al observador en el aula para evitar entregar información que pudiese perturbar la observación de la clase.
- Preparar un formato de breve comentario del observador al profesor al finalizar cada clase observada.

- Incorporar en el protocolo recomendaciones prácticas sobre el manejo de los aspectos de respaldo tecnológico del proceso y que resguarden el normal desarrollo de la clase observada.
- Estructurar el protocolo de manera simple, que permita un registro amplio, sin columnas.

Elaborar el plano de la clase en hoja completa aparte para mantenerlo a la vista durante la observación haciendo referencia a estudiantes que intervienen con consideración de género.

### **Discusión y decisiones finales**

El modelo de discusión y de toma de decisiones finales se inspiró en un enfoque deliberativo (WALDRON, 2004), esto es, más que la frecuencia de las recomendaciones recibidas, fue relevante en las decisiones las razones que se dieron para fundamentarlas en vistas al logro de los objetivos de observación. A partir de este proceso, el equipo investigador acordó las siguientes decisiones finales: en relación a la amplitud o focalización del registro de observación, se decide optar por un modo amplio, que busca registrar todas las interacciones de la clase observada, del profesor con uno, varios o todos los estudiantes, iniciadas tanto por éste como por uno o más estudiantes. Se descartó con ello también la observación centrada en *hitos*, entendidos como interacciones clave de la clase, debido a la dificultad de juzgar al comienzo de una interacción, si esta será o no crucial. El registro amplio permite identificar interacciones clave en la fase de análisis, esto es, a posteriori. Esta decisión obliga a tener en cuenta que la premura del registro de todas las interacciones puede hacer perder de vista algunas que sean cruciales para el análisis posterior, por esa razón se decide y recomienda registrar en audio y video cada una de las clases observadas.

Se agrega, una vez finalizado el proceso de registro, una pregunta a los observadores que consulta acerca de las principales estrategias

que utilizó el profesor observado para lograr la aceptación de demandas y lineamientos por parte de sus estudiantes y una pregunta de opción múltiple en que se pide determinar si el profesor se parece más a: un juez o una jueza, un dictador o una dictadora, un experto o experta, un amigo o amiga, un guía espiritual, pastor o sacerdote, un líder y también se pide que dé ejemplos de respaldo de esa percepción. Las categorías de definición de estilo son levantadas a partir de la teoría e incluyen la categoría *Otro* con el fin de evidenciar la posibilidad de registro de otros modos de ejercicio de la autoridad.

Esta solución al problema de la amplitud o focalización para el registro de las observaciones posee diversas ventajas. Posee la ventaja de distinguir entre dos momentos en el trabajo de los observadores: el de registro descriptivo de las interacciones que se realiza durante la observación y el de juicio general y justificación de este juicio a partir de la descripción realizada. El registro amplio también posee la ventaja de permitir obtener datos que no correspondan a la construcción y ejercicio de la autoridad pedagógica dados por el marco teórico o, las creencias previas de los observadores acerca de lo que la autoridad pedagógica sea. El momento del juicio y justificación permite obtener juicios de los observadores susceptibles de ser contrastados a través de los registros obtenidos, pues deben incluirse evidencias obtenidas de los registros y también permite informar implícitamente a los observadores acerca de la existencia de diversos modos de ejercicio y construcción de la autoridad pedagógica en el aula.

La principal limitación consiste en no poder evitar que los observadores intenten replicar su primer juicio a la segunda y tercera observación. En este sentido y pese a los esfuerzos para evitarlo, los investigadores deben contar con que los observadores posean diversas creencias acerca de lo que sea la autoridad pedagógica, incluso aquellas que la consideran injustificada y/o ilegítima y

que estas creencias se puedan de algún modo deslizar a través de los registros. El registro en audio y video son clave a la hora de despejar dudas como la descrita.

En relación al grado de conocimiento a entregar a los observadores sobre el fenómeno conceptual en estudio, se decide centrar la capacitación de los observadores en el registro descriptivo de las observaciones de modo de evitar sesgos. Se indicará solamente el objetivo del estudio que se realiza. Se enfatizará que *se está observando a un(a) profesor(a) que es identificado(a) por sus estudiantes como el/la que más obedecen y que nos interesa saber qué sucede en su clase que puede originar esta opinión por parte de los estudiantes* y que la observación se centra en registrar todas las interacciones verbales y no verbales ocurridas en el aula cada cinco minutos.

Esta decisión posee la ventaja de entregar la información justa, intentando evitar posibles sesgos y concentrar la capacitación en el modo en cómo obtener información relevante para la codificación, análisis e interpretación de los datos posteriores. Una posible limitación es causar cierto desconcierto en los observadores y la posible pérdida de interacciones relevantes debido a la presión de registrarlas todas.

En relación a la estructura del protocolo de observación, se decide afinar la información entregada previa y posteriormente al trabajo de registro. Esta instrucción se orienta a asegurar información comparable a partir de registros de diversos observadores. En vista a este objetivo, el protocolo de observación se estructura finalmente en tres secciones. La primera sección presenta indicaciones generales como: 1) orientaciones generales sobre la realización del proceso; 2) indicaciones sobre cómo coordinar la observación con la institución y el profesor a observar y qué resguardar el día de la observación en torno a aspectos prácticos y técnicos a considerar para el proceso; 3) orientaciones específicas para el registro escrito de la observación, indicando códigos específicos y poniendo foco en dos aspectos: por una parte

la necesidad de registrar todas las interacciones, entre el profesor (a) y los (as) estudiantes y por otra, considerar que los profesores a observar fueron seleccionados por ser identificados por sus estudiantes como *con autoridad pedagógica o a los que tus compañeros más le obedecen*, a través de un cuestionario aplicado previamente y que interesa saber por qué se ha generado esa opinión en los estudiantes.

La segunda sección establece un formato para el registro que incluye datos generales del curso y contexto a observar (institución, asignatura, profesor, curso, fecha de observación, hora de inicio y término número de estudiantes, lugar que ocupa la clase de esos estudiantes con ese profesor dentro del año lectivo, distribución por género). Se solicita también realizar una breve descripción del espacio físico, la actividad previa y posterior del curso observado y el tema u objetivo de la clase. Esto porque el protocolo de observación debe evidenciar la idea de que la autoridad es un proceso constructivo, constituido por actos previos y posteriores que van formando una trama y que ocurre en un contexto. Se utiliza el siguiente formato:

### Protocolo fase introductoria

**Cuadro 1-** Hoja de registro de observación de clases autoridad pedagógica: información general

Institución			
Profesor			
Curso			
Asignatura			
Fecha			
Hora de inicio			
Hora de término			
Duración			
Observación n°	1	2	3
Clase n° (ej. 1ª clase del año, 2ª semana)			
Número de alumnos en lista			
Número de alumnos presentes			
Distribución por género	H	M	

Fuente: elaboración de los autores.

**Cuadro 2** - Hoja de registro de observación de clases autoridad pedagógica: descripción del contexto

Breve descripción del espacio físico. Dibujar un plano sencillo de la organización de la sala, poniendo número a los alumnos para tenerlo a la vista e identificarlos en las interacciones.
Datos sobre actividad previa del curso (ej. vienen de ed. Física / vienen de una prueba).
Tema u objetivo de la clase.

Fuente: elaboración de los autores.

Luego, el protocolo contiene un espacio para el registro en el que se solicita registrar las interacciones identificando hora (se recomienda marcar al menos cada cinco minutos para referencia) y actor que inicia la interacción (profesor o estudiantes). El registro de estos datos permitirá levantar información que permita dialogar con la idea de que la autoridad requiere de intervención, esto es, que la autoridad se caracteriza por ser activa y no pasiva.

La tercera sección del protocolo, se orienta a la fase pos observación de interacciones. En ella, se solicita caracterizar las estrategias del profesor para lograr la aceptación y seguimiento de sus demandas a los estudiantes y se pide caracterizar al profesor dentro de un estilo solicitando evidencias tomadas de los registros, como en el formato que se observa a continuación:

### Fase de cierre

**Cuadro 3** - Apreciación del observador

Desde su perspectiva, ¿cuáles son las estrategias principales o más características que el(la) profesor(a) utilizó para lograr que los alumnos aceptaran sus demandas o lineamientos durante la clase?
--

Fuente: elaboración de los autores.

**Cuadro 4** - Tipos de relación de autoridad más relevantes durante la observación: se parece más a...

<input type="checkbox"/>	Un juez o una jueza
<input type="checkbox"/>	Un dictador o una dictadora
<input type="checkbox"/>	Un experto o una experta
<input type="checkbox"/>	Un amigo o una amiga
<input type="checkbox"/>	Un guía espiritual, pastor o sacerdote
<input type="checkbox"/>	Un(a) líder
De algunos ejemplos que expliquen su caracterización	

Fuente: elaboración de los autores.

En este trabajo se ha narrado el proceso involucrado en la creación de un protocolo de observación para acceder a posibles nuevas formas de construcción y ejercicio de la autoridad pedagógica en las aulas. El mayor desafío en este proceso puede resumirse en la tensión que se genera al intentar captar nuevos aspectos o formas de un fenómeno sabiendo, por una parte, que los que realizarán las observaciones – y los propios investigadores – poseen fuertes creencias y conceptualizaciones del fenómeno y sabiendo, por otra parte, que se necesitan marcos conceptuales previos para poder reconocer el fenómeno como tal. Desfocalizar la atención desde la figura del profesor a la interacción entre profesores y estudiantes permitirá, a nuestro juicio, superar estas tensiones y la percepción de lo nuevo.

## Referencias

- ARENDDT, Hannah. **Entre el pasado y el futuro**. Barcelona: Península, 1996.
- BASS, Bernard. **Leadership and performance beyond expectations**. New York: The Free Press, 1985.
- BATALLÁN, Graciela. El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México DF., v. 8, n. 19, p. 679-704, sep./dic. 2003.
- BÉRNGER, Peter; PAIN, Jean. L'autorité et l'école: fin de système. **Ville École Intégration**, Paris, n. 112, p. 134-161, mars 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Madrid: Siglo XXI, 1997.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. Ciudad de México: Laia, 1996.
- CANESSA, Luis. **Manual de tecogrupos**. Santiago de Chile: Pontificia Universidad de Chile, 1999. 130 p. Documento de estudio - Facultad de Educación, Pontificia Universidad de Chile, Santiago de Chile, 1999.
- CIDE – Centro de Investigación y desarrollo de la Educación; ENCUESTA A ACTORES DEL SISTEMA EDUCATIVO 2010, 8., 2010. **VIII encuesta a actores del sistema educativo 2010**. Santiago de Chile: CIDE/Universidad Alberto Hurtado, 2010.
- COREY, Marianne; COREY, Gerald. **Groups: process and practice**. California: Brooks/Cole, 1997.
- DUBET, François. **El declive de la institución**. Barcelona: Gedisa, 2006.
- FLORES, Luis; GARCÍA, Mauricio. **Figuras estructurales de la violencia escolar: hacia una recuperación de la subjetividad educativa**. Santiago de Chile: Proyecto FONDECYT, Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2007.
- FRANCISCO, María de Fátima Simões. **Autorité et contrat pédagogique chez Rousseau**. La 6ème biennale de l'éducation et de la formation, Paris, Juillet, 2002. Disponible en: <<http://www.inrp.fr/biennale/6biennale/Contrib/affich.php?&mode=long&NUM=377>>. Acceso en: 20 dic. 2013.
- GÓMEZ, Viviana; GUERRA, Paula. Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 38, n. 1, p. 25-43, 2012.
- GRECO, María Beatriz. **La autoridad (pedagógica) en cuestión: una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación**. Rosario: Homo Sapiens, 2007.
- GUILLOT, Gerard. **La autoridad en la educación: salir de la crisis**. Madrid: Popular, 2006.
- GUILLOTTE, Alain. **Violencia y educación: incidentes, incivildades y autoridad en el contexto escolar**. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.
- HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos; BAPTISTA, Pilar. **Metodología de la investigación**. México, DC: McGraw Hill, 2010.
- HIMMEL, Erika; INFANTE, Marta. Evaluación formativa de preguntas de prueba mediante la metodología de la entrevista de pensamiento en voz alta. **Boletín de Investigación Educacional**, Santiago, v. 20, n. 1, p. 33-49, 2005.
- HOFER, Bárbara; PINTRICH, Paul. The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. **Review of Educational Research**, Berkeley, v. 67, n. 1, p. 88-140, 1997.
- KOJÈVE, Alexander. **La noción de autoridad**. Madrid: Nueva Visión, 2005.
- LÓPEZ-VARGAS, Brenda; BASTO-TORRADO, Sandra. Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. **Revista Educación**, Bogotá, v. 13, n. 2, p. 275-291, mayo/ago. 2010.

LUHMANN, Niklas. **Poder**. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, 1995.

LUHMANN, Niklas. **Teoría de los sistemas sociales**: artículos. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, 1998.

MARTUCCELLI, Danilo. La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. **Diversia**, Valparaíso, n. 1, p. 99-128, abr. 2009.

MEZA, Marisa. **La autoridad pedagógica en contexto democrático**. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2011. 203 p. Tesis (Doctorado) - Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2011.

OSORIO, Fernando. **Ejercer la autoridad**: un problema de padres y maestros. Buenos Aires: Noveduc, 2009.

PECHARROMÁN, Isidro; POZO, José Ignacio. ¿Cómo sé que es bueno? Creencias epistemológicas en el dominio moral. **Revista de Educación**, Madrid, v. 353, p. 387- 414, sep./dic. 2010.

RAZ, Joseph. **Authority**. New York: New York University Press, 1990.

SIMCE. **Informe nacional de resultados SIMCE**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2012.

WALDRON, James. Deliberación, desacuerdo y votación. In: HONGJU KOH, Harold; SLYE, Ronald C. (Ed.). **Democracia deliberativa y derechos humanos**. Barcelona: Gedisa, 2004. p. 249-267.

ZAMORA, Guillermo; ZERÓN, Ana María. Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza. **Revista Española de Pedagogía**, Madrid, v. 68, n. 245, p. 99-116, ene./abr. 2010.

*Recibido en: 29.01.2014*

*Aprobado en: 13.08.2014*

**Marisa Meza** es doctora en filosofía. Académica del Departamento de Teoría y Política de la Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

**Pilar Cox** es magíster en educación. Académica Departamento de Psicopedagogía del Aprendizaje, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

**Guillermo Zamora** es doctor en educación. Académico Departamento de Teoría y Política de la Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.



# Aspectos da resistência na atividade docente

Almir Martins Vieira<sup>I</sup>

Octavio Ribeiro de Mendonça Neto<sup>II</sup>

Maria Thereza Pompa Antunes<sup>II</sup>

## Resumo

Este artigo trata dos desvios de comportamento (*misbehavior*) utilizados pelos professores como forma de resistência aos modelos de gestão das universidades brasileiras, pautados na calculabilidade do desempenho docente. Utiliza os conceitos de Foucault (1975) a respeito dos dispositivos de vigilância e de controle, além do trabalho de Hodson (1995), que versa sobre a relação entre poder e resistência no cotidiano de trabalho. Em grande parte das instituições de ensino, constata-se a ausência de construção coletiva no tocante a projetos de mudança nas práticas institucionais, além de dispositivos materializados pela instalação de sistemas de informação e de gestão educativa. Esses sistemas, além de atenderem a objetivos financeiros, dispõem de recursos que tornam a atividade docente “transparente e calculável”. No ambiente acadêmico brasileiro, notadamente no âmbito das instituições privadas, observam-se formas de resistência que são recorrentemente verificadas. Dentre elas, merece destaque o humor (*humour*) como forma de expressar a insatisfação e até mesmo ridicularizar o discurso gerencialista e as formas de controle dele decorrentes. Nesse contexto, procura-se apresentar algumas formas de resistência comuns na prática docente, seja no plano individual seja no coletivo, além de fomentar o debate sobre o tema. Reconhece-se, assim, a questão da resistência como volátil, contextual e, às vezes, contraditória, pois convive com comportamentos de aceitação. No contexto das instituições de ensino, a ausência de discussão sobre e de construção coletiva de projetos de mudança nas práticas institucionais pode se tornar terreno fértil para a manifestação de comportamentos de resistência.

## Palavras-chave

Trabalho docente – Controle – Resistência.

**I-** Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, Brasil.

Contato: almir.vieira@gmail.com

**II-** Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil.

Contatos: octavio.mendonca@mackenzie.br; mariathereza@mackenzie.br

## **Aspects of resistance in teaching**

Almir Martins Vieira<sup>I</sup>

Octavio Ribeiro de Mendonça Neto<sup>II</sup>

Maria Thereza Pompa Antunes<sup>II</sup>

### **Abstract**

*This study addresses behavior deviations that professors use to resist the management models of Brazilian universities guided by teacher performance calculability. We used Foucault's concepts (1975) of surveillance and control mechanisms as well as Hodson's work (1995) on the relationship between power and resistance in daily professional life. Most teaching institutions do not collaboratively construct projects to change institutional practices, nor do they collaboratively implement mechanisms such as information and education management systems. Besides meeting financial objectives, these systems include resources that make teaching "transparent and calculable." Recurring forms of resistance to these measures can be observed in the Brazilian academic environment, especially in private institutions. Among these forms of resistance, a notable form is the use of humor as a way of expressing discontent and even ridicule of management discourse and its control mechanisms. In this context, we aim to present some common forms of resistance in teaching, both on the individual and on the collective plane and to foster debate on this issue. Therefore, we can recognize the resistance issue as volatile, contextual, and sometimes contradictory because it coexists with acceptance behaviors. In the context of teaching institutions, the absence of discussion and collective construction of projects of change in institutional practices may become fertile ground for the expression of resistance behaviors.*

### **Keywords**

*Teaching – Control – Resistance.*

**I-** Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, Brasil.

Contact: almir.vieira@gmail.com

**II-** Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil.

Contact: octavio.mendonca@mackenzie.br;  
mariathereza@mackenzie.br

## Introdução

Uma das características que tem definido as organizações a partir das últimas décadas do século XX tem sido a crescente influência do gerencialismo. Desde então, observa-se a propagação dos modelos gerencialistas das grandes corporações privadas para o setor público, o setor não governamental e as profissões liberais (SPICER; BOHM, 2007, p. 1667). Esses modelos, construídos da perspectiva da ideologia do mercado, são focados na busca da eficiência e na avaliação de desempenho, sendo constituídos por um conjunto de práticas e de discursos que são disseminados por meio de formas de conhecimento disciplinado e visam a produzir um mundo passível de ser controlado pelos gestores e pelas tecnologias de gestão (PARKER, 2002, p. 1–16). No Brasil, a situação não é diferente. Medidas nessa direção começaram a ser adotadas a partir da década de 1990, quando o governo de Fernando Henrique Cardoso passou a pôr em prática políticas neoliberais que tiveram como desdobramento a “configuração do estado gerencial e, nessa esteira, constituiu-se a regulação de sujeição” (RAMOS; MARQUES, 2011, p. 187).

Essa tendência gerencialista também é observada no setor educacional, já que as instituições de ensino passaram a assumir modelos de gestão pautados no desempenho do docente e, implicitamente, na sua vigilância e controle (LIPMAN; HAINES, 2010, p. 489). Constata-se, no Brasil, situação semelhante, dada a implantação de políticas educacionais que visam a alinhar a atividade docente com as demandas capitalistas neoliberais, conforme registram Vieira (2002) e Maués (2003).

Em um estudo sobre as universidades australianas, Anderson (2008, p. 251) observa que, a partir da metade dos anos 1980, os acadêmicos vêm assistindo, nas instituições das quais fazem parte, a grandes modificações, muitas das quais refletem a ascendência do gerencialismo. Nas palavras da autora, “[...] a mudança envolveu a adoção de um estilo

de gestão mais musculoso, uma ênfase em formas particulares de prestação de contas, o desenvolvimento de uma orientação para o mercado, e maior preocupação com questões de eficiência e economia” (ANDERSON, 2008, p. 252). Essas mudanças vêm sendo implementadas por meio de um conjunto de práticas de gestão que incluem sistemas de avaliação de desempenho, mecanismos de garantia de qualidade, reestruturação de departamentos etc., formando-se uma gama de dispositivos de vigilância e controle. Observa também a autora que essas mudanças têm provocado ansiedade e desmoralização entre os acadêmicos, levando-os, em muitos casos, a não aceitar passivamente aquelas que consideram degradantes e a estabelecer mecanismos de resistência para neutralizá-las.

Em um projeto de pesquisa iberoamericano que envolveu 1.253 profissionais da academia e da saúde pública no Brasil, Chile, Colômbia e Espanha, Blanch (2011) constatou que esses profissionais, ante as demandas gerencialistas de suas organizações, desenvolvem práticas de resignação e de resistência, que coexistem e se combinam no mesmo ambiente e nas mesmas pessoas. Destaca ainda o autor que:

[...] é precisamente no plano das estratégias e táticas individuais que aparecem os indícios mais evidentes de micro-resistências, com o formato de discurso oculto [...]. (BLANCH, 2011, p. 90).

Diante desse panorama, este ensaio trata das formas de resistência utilizadas pelos acadêmicos brasileiros em relação às práticas gerencialistas atualmente adotadas na maioria das universidades brasileiras, em decorrência das políticas educacionais de orientação neoliberal que passaram a ser implementadas a partir da década de 1990. Seu objetivo é apresentar uma análise dessas formas de resistência e suscitar uma discussão mais ampla sobre o tema. Assume-se, em função de tal ponto de vista, que professores são sujeitos que agem e/ou reagem

no seu contexto profissional (CARVALHO; MACEDO, 2011), podendo interferir nos rumos de reformas ou quaisquer iniciativas que se apresentem no contexto das instituições de ensino em que atuam. Argumento semelhante é apontado por Jacomini (2004) ao defender que o posicionamento dos professores é fator determinante no processo de implementação de diretrizes político-pedagógicas, bem como na legitimação do papel da escola junto à comunidade externa.

Para a elaboração do marco teórico, são utilizadas as ideias de Michel Foucault sobre poder e resistência, notadamente as desenvolvidas em sua obra *Surveiller et punir* (1975). Contempla-se também o uso de dispositivos de controle e vigilância presentes na atividade acadêmica em decorrência das práticas gerencialistas adotadas pelas IES em questão e, principalmente, as formas de resistência utilizadas pelos acadêmicos para procurar restabelecer a dignidade da atividade docente.

Dessa forma, o presente ensaio apresenta primeiramente uma análise sobre a influência da tecnologia na construção do conhecimento na era moderna. Na sequência, é apresentada uma análise dos dispositivos de controle e das formas de resistência encontrados na literatura sobre o tema e, finalmente, com base na experiência da prática docente dos autores deste estudo, as formas de resistência mais recorrentes por nós observadas são discutidas.

### **Tecnologia, calculabilidade e controle**

Adorno e Horkheimer (1985) apontam que a essência do conhecimento produzido na era moderna é o conhecimento técnico “[...] que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 18), e observam ainda que:

[...] no trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e

substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19)

Assim, continuam os autores, tudo aquilo que não é calculável torna-se suspeito e, dessa forma, o heterogêneo torna-se comparável, o que seria diferente passa a ser igual, resultando no fato de que “a unidade da coletividade manipulada consiste na negação de cada indivíduo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 24).

Na era moderna, o aparelho econômico passa a decidir sobre o comportamento dos homens, impondo-lhes comportamentos normalizados, que passam a ser vistos pela sociedade como os únicos naturais, decentes, racionais, “tudo o mais [...] experimenta a força da coletividade, que tudo vigia, da sala de aula ao sindicato” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.35). No tocante ao contexto organizacional, as estruturas de controle evoluíram nas últimas décadas, abrangendo os segmentos da gestão da qualidade total, da gestão de pessoas e, em especial, o uso de tecnologias. Especificamente no caso dos aparatos tecnológicos, Hodson (1995), ao propor uma agenda para investigação das formas de resistência no ambiente de trabalho, destacou que o controle eletrônico, se exercido de maneira intensiva, pode provocar comportamentos incisivos de resistência, tais como sabotagem ou manipulação de dados e informações. Ao debater o aumento das formas de controle nas empresas, Siqueira (2009, p. 49), destaca que: “o indivíduo depara-se com novas técnicas e ferramentas de gestão, consolidadas em modelos que trazem em seu escopo não apenas o controle sobre o corpo do indivíduo, mas de seu intelecto e de seu psiquismo”.

Trazendo essa análise para o objeto deste estudo, a imposição de comportamentos padronizados pressupõe a igualdade. Na lógica gerencialista que prevalece hoje nas IES, todos serão tratados e avaliados da mesma forma. O tratamento igualitário é, em princípio, inquestionável, mas pressupõe padronização, a qual facilita a implan-

tação de mecanismos de controle. Transformar todos em iguais significa fazer com que todos se sintam confortáveis, talvez até mesmo felizes, mas certamente calculáveis e controlados.

### **Dispositivos de vigilância e de controle: os olhos do poder**

O foco na ideologia de mercado, conforme já mencionado, incorporou na gestão da atividade docente práticas gerencialistas voltadas para a produtividade, objetivando a maximização dos resultados, não só em termos puramente acadêmicos mas principalmente em termos econômicos.

Essas práticas, para serem eficazes, devem incorporar ferramentas de padronização e calculabilidade, além de dispositivos de vigilância e controle. Esses dispositivos instituem um ambiente panóptico, criando no indivíduo que está sendo gerido um estado de consciência de total transparência, garantindo que este, mesmo quando não está sendo controlado, aja como se assim estivesse (FOUCAULT, 1975, p. 234-235). São, portanto, instrumentos de exercício do poder, pois com seu uso procura-se garantir que os indivíduos adotem uma conduta em conformidade com as regras estabelecidas por aqueles que detêm o poder (FOUCAULT, 2001, p.1462). Aliás, Foucault observa ainda que Bentham idealizou o seu panóptico com o objetivo de exercer bem e facilmente o poder, ressaltando que o panóptico “[...] descreve, dentro de uma utopia, um sistema geral de mecanismos particulares que existem realmente” (FOUCAULT, 2001, p. 207).

No caso específico das instituições de ensino, esses dispositivos são materializados pela instalação de sistemas de informação e de gestão educativa, cabendo lembrar que vigilância, na forma entendida por Foucault (1975), não se limita ao controle direto, mas, como observa Clegg (1998, p. 38), “[...] pode incluir novas tecnologias como o monitoramento do uso de computadores”.

Esses sistemas são classificados por Moeglin (2010, p. 91) em duas categorias: sistemas de infraestruturas de serviço, voltados para a administração do ensino, e sistemas de ferramentas técnico-pedagógicas, direcionados para a gestão dos recursos pedagógicos. Esses sistemas, além de atenderem a objetivos financeiros, uma vez que incorporam tarefas administrativas às atividades do docente, dispõem de recursos de vigilância e de controle que tornam a atividade docente totalmente transparente e calculável. Essa arquitetura permite identificar os indivíduos que não agem de acordo com as normas estabelecidas pelo gestor, garantindo assim um comportamento panóptico padronizado. Além disso, coexistem com esses sistemas de informação dispositivos de controle mais explícitos, justificados como instrumentos para garantia da segurança, como catracas, câmeras, crachás com dispositivos eletrônicos para abertura e fechamento das salas de aula etc.

Esse processo panóptico de padronização transforma a atividade docente em uma atividade alienada, no sentido dado ao termo por Marx, que transforma o trabalho do docente em uma atividade externa a ele, que não mais lhe pertence; dessa forma,

[...] ele não mais se afirma, mas se nega; não mais se sente feliz, mas infeliz; não mais desenvolve livremente suas energias físicas e mentais, mas mortifica seu corpo e arruína sua mente. (MARX, 2009, p. 4).

### **Desvios de comportamento (*misbehavior*) como forma de resistência**

Karlsson (2012, p. 3) afirma que as pessoas necessitam de dignidade e autonomia no trabalho e que, quando essas condições lhes são negadas, manifestam forte tendência a resistir e a adotar práticas de desvio de comportamento (*misbehavior*). Observa ainda que a dignidade dos trabalhadores frequentemente conflita com as demandas

de seus empregadores, focadas na busca da eficiência, produtividade e lucro:

Para os empregadores, os empregados são recursos para obtenção de lucro ou eficiência, enquanto que, para os empregados, os empregadores são recursos para tornar a vida digna. (KARLSSON, 2012, p. 3).

No plano tradicional, resistência vai além da questão do conflito de interesses ou da legitimação de atos coletivos; de forma mais incisiva, contempla atos considerados irracionais e, portanto, inaceitáveis (FLEMING; SEWELL, 2002). Assim, a resistência é materializada por desvios de comportamento. Daí a necessidade de sua erradicação por completo, pois, de acordo com Edwards, Collinson e Rocca (1995), certos desvios de comportamento, ainda que sutis, não devem ser subestimados, já que seus efeitos e resultados podem ser mais drásticos à gestão organizacional do que práticas supostamente mais contundentes, como, por exemplo, uma greve que envolva todos os funcionários da organização.

No contexto organizacional, resistência é um desvio de comportamento socialmente construído, fruto de múltiplas interpretações por parte de seus praticantes. Não se configura, portanto, em ações padronizadas ou roteiros previamente estabelecidos (MUMBY, 2005). Entretanto, quando manifestam tais desvios de comportamento, as pessoas devem adequar tempo, forma de trabalho, identidade e até mesmo produtos, em suas ações de resistência. Como resultado, tem-se um conjunto de elementos funcionais de conflito. Resistência também pode ser compreendida como um processo constante de adaptação, subversão e remodelação de discursos dominantes, presente nos confrontos com os quais os indivíduos se deparam no contexto organizacional, relacionados a desempenho, bem como a tensões e contradições presentes no contexto de trabalho (THOMAS; DAVIES, 2005). Constitui-se como uma forma de poder exercido pelos subordinados em seu

ambiente de trabalho (COLLINSON, 1994, p. 49). Portanto, nega o discurso lógico organizacional, provocando efeitos agradáveis nos subordinados. Nas palavras de Hebdige (1997), a “voz que vem de baixo”, ou, segundo Scott (1985, p.12), a manifestação do “discurso oculto”, feito “às costas do dominante”, como forma de crítica construída por um grupo de subordinados. Assim, havendo dúvidas quanto à legitimidade social dos fundamentos de organização do trabalho, manifesta-se a resistência, ou o “desejo de não assimilação” (ROSENFELD, 2003), o qual contempla desde pequenas práticas de “quebra de regras” até gigantescas fraudes cometidas por pessoas que ocupam posições estratégicas na organização (HODSON; MARTIN; LOPEZ; ROSCIGNO, 2012, p. 17).

Segundo Edwards, Collinson e Rocca (1995), a ênfase no estudo sobre práticas de resistência mudou do plano óbvio e coletivo (como greves e paralizações simbólicas) para o contexto de práticas rotineiras no contexto de trabalho. Assim, essa resistência em busca da dignidade está mais relacionada com práticas de indisciplina do que com a desobediência explícita, pois, conforme salienta Foucault (1975, p. 341), “[...] mais do que pela infração, é pela indisciplina que se faz a ruptura”. Tal ruptura serve também para proteger, no local de trabalho, o espaço para reprodução, consolidação e proteção da identidade do trabalhador (EZZAMEL; WILLMOTT; WORTHINGTON, 2001), ou seja, uma abstração elaborada para dar sentido a certas práticas e comportamentos organizacionais, conforme destacam Edwards, Collinson e Rocca (1995). Destacam ainda os autores que a resistência, como prática de oposição, apresenta duas funções: dar voz à insatisfação e ao descontentamento dos funcionários e encorajar, por parte dos próprios, a criação de um espaço para exercício de sua autonomia (EDWARDS; COLLINSON; ROCCA, 1995, p. 293). Há situações em que nem mesmo se reconhecem como resistentes, mas uma análise apurada é capaz de revelar certos aspectos de “subversão organizacional”.

Assim, no contexto deste ensaio, pode-se conceituar *misbehavior* como forma de resistência à disciplina imposta com objetivos meramente gerencialistas, que se materializa pela adoção de práticas não conformes com o comportamento esperado (indisciplina), que visam a restaurar a dignidade e a autonomia no trabalho. De acordo com a expressão de McNay (1996), práticas “que tornam o dia a dia suportável”, ou, tal qual afirma Ortner (1995), “práticas subterrâneas de resistência”. A literatura sobre desvio de comportamento (*misbehavior*) é abundante, mas está mais concentrada na área industrial e de serviços, e tem poucos trabalhos focados na área acadêmica.

Em estudo de caso realizado em uma fábrica de caminhões na Inglaterra, Collinson (1988) analisou o papel do humor (*humour*) no chão de fábrica como uma forma de resistência, e concluiu que:

[...] o humor se revelou como uma forma pela qual a solidariedade coletiva resiste ao tédio, ao status do sistema organizacional e aos controles dele emergentes. (COLLINSON, 1988, p. 197).

Todavia, o autor encontrou também algumas contradições a esse espírito de resistência, uma vez que constatou que o humor também é utilizado no chão de fábrica para impor o domínio dos operários sobre as operárias e para controlar aqueles que se esforçam o suficiente. Resultado semelhante foi encontrado por Rodrigues e Collinson (1995), em estudo realizado em uma empresa brasileira de telecomunicações, ao demonstrarem que:

[...] o humor pode ser um meio relativamente eficiente de expressar a insatisfação dos empregados, principalmente quando formas mais abertas de resistência podem provocar represálias dos administradores. (RODRIGUES; COLLINSON, 1995, p. 739).

Prasad e Prasad (2001) analisam, por meio de um estudo de caso em uma instituição

de saúde localizada nos Estados Unidos, formas de resistência presentes quando da instalação de um novo sistema de informações. Os autores identificaram, nesse caso, formas de resistência relacionadas à negligência (*carefull carelessness*) e à estupidez (*dumb resistance*). No primeiro caso, estariam as ações intencionais de falta de cuidado, como esquecer propositamente de “salvar os dados” quando da realização de uma tarefa de informática, e, no segundo, estariam ações não intencionais, identificadas pelos administradores como tais, mas que provocam o mesmo resultado. Os autores concluem que tanto a intencionalidade como a não intencionalidade constituem um problema para os administradores. No primeiro caso, tal problema indica que a possibilidade de resistência está sempre presente, o que faz com que os supervisores assumam que seus subordinados “[...] nunca possam ser considerados totalmente confiáveis” (PRASAD; PRASAD, 2001, p. 122). Já no segundo caso, os subordinados são vistos como resistentes pelo que são e não por suas intenções.

Em uma pesquisa realizada em um *call center* na Irlanda, Mulholland (2004) encontrou, como formas de resistência para contestar a gestão em relação aos salários e à intensificação do trabalho, práticas como sabotagem de vendas (*sales sabotage*), operação-padrão (*working to rule*), esquivar-se do trabalho (*work avoidance*), absenteísmo (*absenteeism*) e *turnover* elevado (*high turnover*). Para a autora, a participação em atos de resistência resulta da “[...] emergência de práticas coletivas informais” (MULHOLLAND, 2004, p. 721).

Korczynski (2011) realizou uma observação participante em uma fábrica “taylorizada” de persianas na Inglaterra, relacionada ao uso do humor no chão de fábrica. Com base em suas observações, o autor categorizou dois tipos de humor: o humor rotineiro (*routine humour*), em que o humor vem da forma como os trabalhadores brincam com a rotina do trabalho; e a “absurdidade” (*routine absurdity*), quando o humor vem da

forma com que os trabalhadores ampliam a lógica da rotina do trabalho para o absurdo. Ressalta o autor que

[...] esses tipos de humor podem ser vistos como sendo dialéticos, no sentido de que eles manifestam uma sensação de resistência ao processo da rotina do trabalho cotidiano, ao mesmo tempo em que ajudam a validar o processo de trabalho. (KORCZYNSKI, 2011, p. 1436)

Baseados em pesquisa realizada em um *call center* na Austrália, Sewell, Barker e Nyberg (2012) relatam que empregados capazes e motivados, que são reconhecidos como tais pelos sistemas de avaliação de desempenho, tendem a ver esses sistemas como uma forma objetiva de justiça, uma vez que “[...] apreciam o lado agradável da vigilância (*caring side of surveillance*) e apoiam sua habilidade em proteger os empregados comprometidos” (SEWELL; BARKER; NYBERG, 2012, p. 211). Por outro lado, os menos comprometidos enxergam esses sistemas como uma forma opressiva de levá-los a mudar seus hábitos de trabalho, ou seja, veem apenas o lado coercitivo da vigilância.

Já Contu (2008) apresenta uma visão bastante crítica em relação à eficiência das práticas de *misbehavior*. Segundo a autora, é necessário “reconectar a resistência à produção e às suas raízes radicais” (CONTU, 2008, p. 364), pois práticas como cinismo e humor são frequentemente pouco efetivas (*decaf resistance*), e a resistência é um ato real “que muda a constituição das relações de poder e que tem um custo que não pode ser contabilizado antecipadamente” (CONTU, 2008, p. 364). Para conhecer esse custo, a autora afirma ser necessário seguir a “ética do real”, de Lacan, para quem, de acordo com a autora, um ato ético por excelência consiste em ir além do interesse próprio, da utilidade e da busca pelo prazer. Significa colocar em risco objetos de desejo que nos são caros, como saúde, carreira, propriedade, família etc.: “Trata-se de um risco

de morrer simbolicamente e, talvez, também fisicamente” (CONTU, 2008, p. 375).

### **Desvios de comportamento (*misbehavior*) na prática docente**

Como apontado anteriormente, o cenário educacional tem apresentado uma série de mudanças relacionadas ao aspecto do gerencialismo acadêmico, incluindo programas de avaliação de desempenho, ferramentas de qualidade na prestação de serviços, reestruturação de departamentos etc. Ações que, em geral, são justificadas pelo discurso (tradicional) da qualidade, e por essa razão são tomadas pelos professores como meramente instrumentais, minimalistas e medíocres (ANDERSON, 2008). Tal gerencialismo, considerando-se os aspectos foucaultianos apontados anteriormente, manifesta-se por meio dos discursos de poder materializados pelas mudanças referidas acima, como técnicas, práticas e mecanismos localizados no ambiente acadêmico, já anteriormente constituído por concepções e crenças construídas historicamente, cuja função é determinar a forma de pensar e agir de cada professor.

Especificamente no caso dos professores, Trowler (1998, p. 138) aponta que

[...] provavelmente mais do que qualquer outro grupo social, os professores são mais aptos a refletir sobre seu contexto de trabalho, estabelecer pontos de vista para, então, agir em prol de uma mudança que consideram necessária.

Vallas (2003) acrescenta que o conhecimento compartilhado dos acadêmicos pode suscitar *sutis* (e dificilmente detectáveis) formas de resistência. Ademais, eles sempre buscam explicações para aquilo que é imposto sem maiores informações e discussões (CARVALHO; MACEDO, 2011), sendo resistentes a colocar em prática projetos sobre os quais pouco conhecem. Visão semelhante é apresentada por Anderson (2008) ao destacar



que os professores condenam muitas práticas gerencialistas, no âmbito das instituições de ensino, por considerarem-nas ineficientes, uma vez que comprometem sua atuação em busca das melhores práticas de ensino, o que Carvalho e Macedo (2011) denominam “discurso marcado por elementos explicativos”. Tal condenação, também de acordo com Anderson (2008), manifesta-se por meio de argumentos sólidos e empiricamente comprovados, haja vista o considerável número de publicações que criticam e, nas palavras da autora, “rechaçam o gerencialismo acadêmico presente nas universidades” (ANDERSON, 2008).

Entretanto, no contexto acadêmico, também é possível detectar cenários de rejeição em relação a quem manifesta resistência, pois muitas vezes os acadêmicos são taxados de individualistas quando da realização de seu trabalho. O mesmo panorama se aplica a situações nas quais o professor discorda de certas medidas institucionais, sem contar com a solidariedade de seus colegas (DAMNROSCH, 1995). Em um de seus exemplos, o autor relata que determinado professor se recusou a participar de uma entrevista a respeito de sua carga horária de trabalho, alegando que tal iniciativa institucional significava falta de confiança por parte da instituição em seu corpo docente. Na perspectiva do professor, existe o direito de se determinar seu horário de trabalho (DAMNROSCH, 1995).

Outro exemplo que merece destaque é o caso do diretor acadêmico que enviou mensagem eletrônica registrando sua preocupação quanto ao fato de que alguns professores não eram encontrados em suas salas de pesquisa durante seu horário de trabalho. Como resposta, recebeu mensagens relatando que, se estivessem em suas salas, não estariam fazendo seu trabalho. Tais exemplos configuram o que Anderson (2008) chama de ampliação do papel pedagógico do professor, em função de se elaborar atos de resistência de maneira criativa, efetiva e com certa dose de “humor reflexivo”. Eis o que se convencionou

chamar de colaborar o mínimo, por meio de ações pragmáticas e estratégicas.

No ambiente acadêmico brasileiro, notadamente no âmbito das instituições privadas, os autores deste ensaio têm observado em sua prática diária formas de resistência que são recorrentemente verificadas. Dentre elas, merece destaque o humor (*humour*) como forma de expressar a insatisfação e até mesmo ridicularizar o discurso gerencialista e as formas de controle dele decorrentes. Em relação a tal aspecto, é muito comum a ridicularização feita pelos professores sobre avaliações de desempenho realizadas pelos discentes, planos de ensino impostos pela direção como forma de padronizar e controlar a atividade docente, imposição de modelos de avaliação de aprendizado, estabelecimento de horários rígidos para a execução de atividades na sala de aula etc., pois entendem que tais práticas têm como objetivo controlar e mensurar o trabalho docente. Essa forma de resistência pode ser caracterizada como humor rotineiro (*routine humour*), por meio do qual, segundo Korczynski (2011), brinca-se com a rotina de trabalho.

Outras formas de resistência observadas com frequência são a negligência (*carefull carelessness*) e a prática de esquivar-se do trabalho (*work avoidance*), caracterizadas respectivamente por Prasad e Prasad (2001) e Mulholland (2004). No primeiro caso, os docentes “se esquecem” intencionalmente de realizar determinadas tarefas, como ler e responder emails de seus “gestores acadêmicos”, lançar faltas e notas no prazo estipulado etc. No segundo caso, utilizam-se das mais diversas artimanhas para evitar atividades que consideram não fazer parte de suas atribuições, como participar de reuniões fora de seu horário de trabalho, cursos de aperfeiçoamento pedagógico, treinamentos sobre novas técnicas de ensino, palestras com temas que não despertam interesse etc. Cabe ressaltar que essa última forma de resistência é facilitada pela estrutura hierárquica matricial, utilizada em muitas instituições nas quais o docente deve responder a diversos superiores

de mesmo nível hierárquico, os quais, por sua vez, pouco se comunicam. No trabalho realizado por Jacomini (2004), é possível detectar reações conservadoras e até mesmo antidemocráticas por parte dos professores como comportamentos de resistência. Assim, suas concepções sobre a

prática docente constituem importante fator de oposição. O quadro 1 apresenta alguns exemplos dos já citados desvios de comportamento, que se manifestam como prática de resistência, tomando como base o trabalho de Efthymiou (2009), de modo a ilustrar a discussão proposta neste ensaio.

**Quadro 1** - Comportamentos de resistência (*misbehavior*)

Origens de Descontentamento	Fatores de Descontentamento	Práticas de Resistência	Tipo de <i>Misbehavior</i>
Mudança tecnológica	Computador substitui parte do trabalho do professor.	Computador é usado para diversão e consultas alheias à prática docente.	Carefull carelessness
	O professor realiza tarefas administrativas alheias à prática docente.	Negligência na realização de tarefas.	Carefull carelessness
		Desculpas para não realizar tarefas administrativas.	Work avoidance
Condições de trabalho	Índices de reprovação se devem ao desempenho do professor.	Ridicularização dos processos de avaliação	Routine absurdity
	Avaliação institucional indica baixa satisfação com a didática.		
Dignidade no trabalho	Constante modificação na atribuição de carga horária.	Demora na entrega da disponibilidade horária, além do desdém quanto ao preenchimento dos formulários: "Já sei que me deixarão com 'janelas' e horários incompatíveis com os quais informei"	Carefull carelessness
	Outros professores são convidados para composição de grupos de trabalho e comissões.		
Descrença nos valores institucionais	A instituição não assume o estudante como sua principal razão de ser.	Recusa quanto a participar de iniciativas voltadas ao trabalho com outros professores (conteúdos compartilhados, avaliações integradas etc.).	Work avoidance
	O professor não é valorizado pela direção.		
Tédio	Reuniões de "planejamento pedagógico": ocasiões para anúncio de mudanças, sem discussão coletiva.	Brincadeiras e piadas a respeito da direção: "Nosso coordenador demorará 10 anos para se titular"; "Termine sua aula no horário correto, pois temos inspetor nos corredores"; "Quer dizer que teremos reunião com o Ministro da Educação?"	Routine humour
	Novos aparatos digitais para "melhoria do desempenho docente"		

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Efthymiou (2009)

Também se observa, no âmbito das instituições privadas, a prática de uma espécie de "operação-padrão" (*working to rule*), na forma caracterizada por Mulholland (2004), principalmente quando são impostas mudanças que os docentes, dada sua experiência e conhecimento a respeito do comportamento dos discentes com os quais trabalham, sabem que não irão fun-

cionar. Nesse caso, não fazem o menor esforço para viabilizar essas mudanças, limitando-se a cumprir exatamente o que lhes foi determinado, deixando que o resultado desfavorável apareça para, dessa forma, enfraquecer a posição de poder de seus superiores.

Segundo Ambrosetti (1990), podemos denominar, no âmbito acadêmico, tal

comportamento como “pedagogia do possível”, pela qual os professores atendem formalmente as exigências oficiais, acrescentam em sua prática aquilo que julgam conveniente e adequado, e continuam a trabalhar de acordo com sua maneira. Assim, o trabalho é feito de modo correto, mas um posicionamento de negatividade resulta em um “desinvestimento no trabalho” (ROSENFELD, 2003). Situação semelhante foi detectada por Carvalho e Macedo (2011), observando que determinados professores colocavam em prática ações de resistência (reação, adaptação, transgressão ou burla) por não concordarem com certos aspectos de um programa de avaliação ao qual foram submetidos. Nesse sentido, vale registrar o que se observa no trabalho de Jacomini (2004): não se pode implementar qualquer proposta educacional quando os principais responsáveis pelo processo – os professores – não a compreendem ou se negam a incorporá-la a sua prática docente.

### **Considerações finais**

Primeiramente, convém ressaltar que este ensaio não tem a intenção de exaltar a ineficácia dos sistemas de vigilância e controle e, menos ainda, de romantizar a resistência dos que a eles se opõem, mas apenas a de suscitar a reflexão e a discussão sobre alguns aspectos importantes que, indiscutivelmente, estão presentes na prática cotidiana da atividade docente.

Nesse sentido, é mister avançar na compreensão de que as pessoas não são simplesmente elementos componentes da força de trabalho, mas, na verdade, sujeitos em busca de escrever uma trajetória de vida, sendo o ambiente de trabalho espaço vital para desafio dessa natureza. Observações feitas no cotidiano acadêmico podem contribuir para a elaboração de proposições que ajudem a compreender tal cenário, de modo a se desenvolver um modelo conceitual que apresente a resistência numa configuração ampla e dialética, de modo a evidenciar sua

relação com aspectos como discurso, poder, identidade e subjetividade.

É necessário também reconhecer a questão da resistência como volátil, contextual e, às vezes, contraditória, pois convive com comportamentos de aceitação. Assim, no contexto das instituições de ensino, a ausência de discussão e de construção coletiva referente a projetos de mudança nas práticas institucionais pode se tornar terreno fértil para comportamentos de resistência, visto que, segundo as discussões aqui apresentadas, professores não são agentes passivos frente a propostas de mudança nas práticas do trabalho acadêmico. Daí a necessidade de se investigar a resistência como elemento constitutivo da dinâmica organizacional, por sua vez complexa, mas rotineira, em seus diferentes – e talvez ainda por se identificar – níveis, bem como seus condicionantes materiais, ideológicos, pedagógicos e institucionais. Professores podem, ao mesmo tempo, resistir e colaborar? Anderson (2008) indica, para estudos sobre a resistência no ambiente acadêmico, propostas qualitativas de pesquisa, de modo a se identificar sua natureza e seu real sentido, sob o ponto de vista dos indivíduos. Investigações com tal perfil talvez possam oferecer alternativas ao já citado “gerencialismo acadêmico”.

Os dirigentes das IES precisam se conscientizar de que os professores, da mesma forma que qualquer outro trabalhador, para exercerem sua prática docente de forma adequada, devem ser tratados com dignidade. Impor-lhes práticas de ensino padronizadas e sistemas de avaliação baseados exclusivamente na calculabilidade, além de submetê-los a sistemas de vigilância e controle desnecessários, não se configura, certamente, em tratamento digno e provoca ações de resistência.

O gerenciamento da atividade docente é um desafio difícil, uma vez que, como observa Knight (2009, p. 511), “[...] poucas profissões são mais pessoais do que a de ensinar. Aqueles que propõem mudanças precisam estar cientes de que andam sobre um solo sagrado quando sugerem novas formas de ensinar,

especialmente quando criticam as práticas correntes de um professor”. Entretanto, não se pretende aqui propugnar uma eliminação total das atividades que balizam a atividade docente e, muito menos, fazer uma “apologia da revolta” (CONTU, 2008), pois, como afirma Foucault, “viver em sociedade é, de qualquer forma, viver de maneira que seja possível agir sobre a ação uns dos outros. Uma sociedade sem relações de poder não pode ser nada além do que uma abstração” (FOUCAULT, 2001, p. 1058).

É fundamental destacar que professores, quando não são tratados com dignidade no exercício de sua atividade docente, reagem de forma mais ou menos efetiva, individual ou coletivamente, atitude pela qual exteriorizam inquietações resultantes do que consideram equívocos, mentiras, ou até mesmo perseguição. Daí a necessidade de se suscitar, nos dirigentes das IES e nos organismos governamentais envolvidos com a atividade docente, uma reflexão sobre o tema, de forma que passem

a adotar ações que visem a garantir um tratamento digno para o professor, não só em benefício deste, mas principalmente em benefício da sociedade como um todo.

Visto que, nas reflexões desenvolvidas anteriormente, manifesta-se a ideia de que a resistência apresenta uma particular relação com o poder, estudos futuros podem investigar também aspectos do poder, com suas correspondentes dimensões de resistência, assumindo-a como uma questão-chave para a compreensão das relações de trabalho contemporâneas. Se, no ambiente de trabalho, o poder envolve um conjunto de regras e influências que buscam “estabelecer as coordenadas” referentes ao comportamento no trabalho, então, a resistência pode ser investigada tal qual uma ação destinada a romper tal processo, em favor daqueles que são dominados, cujo comportamento desafia as relações de poder sem necessariamente evitá-las (CERTEAU, 1984, p. 78). Estaria a resistência presente em todas as práticas do cotidiano profissional?

## Referências

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. São Paulo: Jorge Zahar, 1985.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara. Ciclo básico: uma proposta vista pelos professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 75, p. 57-70, nov. 1990.
- ANDERSON, Gina. Mapping academic resistance in the managerial university. **Organization**, v. 15, n. 2, p. 251-270, 2008.
- BLANCH, Josep. Afrontando la nueva gestión pública: obedeciendo y resistiendo. In: FERREIRA, Mário César et al. (Org.). **Dominação e resistência no contexto trabalho** – saúde. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.
- CARVALHO, Gisele Francisca da Silva; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2011.
- CERTEAU, Michel de. **The practice of everyday life**. Berkeley: University of California Press, 1984.
- CLEGG, Stewart. Foucault, power and organizations. In: MCKINLAY, Alan; STARKEY, Ken (Ed.). **Foucault management and organization theory**. London: Sage, 1998.
- COLLINSON, David. Engineering humour: masculinity, joking and conflict in shop-floor relations. **Organization Studies**, 9(2), 181-199, 1988.
- COLLINSON, David. Strategies of resistance. In: JERMIER, John; KNIGHTS, David; NORD, Walter (Ed.). **Resistance and power in organizations**. London: Routledge, 1994.
- CONTU, Alessia. Decaf resistance: on misbehavior, cynicism, and desire in liberal workplaces. **Management Communication Quarterly**, v. 21, n. 3, p. 364-379, 2008.

- DAMNROSCH, David. **We scholars: changing the culture of university**. Harvard: Harvard University Press, 1995.
- EDWARDS, Paul; COLLINSON, David; ROCCA, Giuseppe Della. Workplace resistance in the Western Europe: a preliminary overview and a research agenda. **European Journal of Industrial Relations**, v. 1, n. 3, p. 283-316, 1995.
- EFTHYMIU, Leonidas. **Workplace control and resistance from below: an ethnographic study in a cipriot luxury hotel**. (Doctoral dissertation) - School of Management, University of Leicester, Leicester, United Kingdom, 2009.
- EZZAMEL, Mahmoud; WILLMOTT, Hugh; WORTHINGTON, Frank. Power, control and resistance in the factory that time forgot. **Journal of Management Studies**, v. 38, n. 8, p. 1053-1079, dec. 2001.
- FLEMING, Peter; SEWELL, Graham. Looking for the good soldier, Svejik: alternative modalities of resistance in the contemporary workplace. **Sociology**, v. 36, n.4, p. 857-873, nov. 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Surveiller et punir**. Paris: Gallimard, 1975.
- FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits II**, 1976 – 1988. Paris: Gallimard, 2001.
- HEBDIGE, Dick. Posing... threats, striking... poses – youth, surveillance and display. In: GELDER, Ken; THORNTON, Sarah (Ed). **The subcultures reader**. London: Routledge, 1997.
- HODSON, Randy. Worker resistance: an underdeveloped concept in the sociology of work. **Economic and Industrial Democracy**, v. 16, n. 1, p. 79-110, 1995.
- HODSON, Randy; MARTIN, Andrew; LOPEZ, Steven; ROSCIGNO, Vincent. Rules don't apply: Kafka's insights on bureaucracy. **Organization**, v. 20, n. 2, p. 256-278, 2012.
- JACOMINI, Maria Aparecida. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 401-418, set./dez. 2004.
- KARLSSON, Jan Ch. **Organizational misbehavior in the workplace: narratives of dignity and resistance**. New York: Palgrave Macmillan, 2012.
- KNIGHT, Jim. What can we do about teacher resistance? **Phi Delta Kappan**, v. 90, n. 7, p. 508-513, 2009.
- KORCZYNSKI, Marek. The dialectical sense of humour: routine joking in a taylorized factory. **Organization Studies**, v. 32, n. 10, p. 1421-1439, 2011.
- LIPMAN, Pauline; HAINES, Nathan. From accountability to privatization and African American exclusion: Chicago's "Renaissance 2010". **Educational Policy**, v. 21, n. 3, p. 471-502, 2010.
- MARX, Karl. Estranged labour. **Economic & Philosophical Manuscripts of 1844**. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/marx/works/1844/manuscripts/labour.htm>>. Acesso em: 21 fev. 2013.
- MAUÉS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (Org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MCNAY, Lois. Michel de Certeau and the ambivalent everyday. **Social Semiotics**, v. 6, n. 1, p. 61-81, 1996.
- MOEGLIN, Pierre. **Les industries éducatives**. Paris: Presses Universitaires de France, 2010.
- MULHOLLAND, Kate. Workplace resistance in an Irish call centre: slammin', scammin' smokin' an' leavin'. **Work, Employment and Society**, v. 18, n. 4, p. 709-724, 2004.
- MUMBY, Dennis. Theorizing resistance in organizational studies: a dialectical approach. **Management Communication Quarterly**, v. 19, n. 1, p. 19-44, 2005.
- ORTNER, Sherry. Resistance and the problem of ethnographic refusal. **Comparative Studies in Society and History**, v. 37, n. 1, p. 93-173, 1995.

PARKER, Martin. **Against management**: organization in the age of managerialism. Cambridge: Polity, 2002.

PRASAD, Anshuman; PRASAD, Pushkala. (Un) Willing to resist? The discursive production in of local workplace opposition. *Studies in Cultures, Organizations and Societies*, v. 7, n.1, p. 105- 125, 2001.

RAMOS, Elbo Lacerda; MARQUES, Mara Rúbia Alves. A constituição do estado gerencial e a emergência da regulação de sujeição. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 6, n. 11, p. 186-201, jan./jul. 2011.

RODRIGUES, Suzana; COLLINSON, David. Having fun? Humour as resistance in Brazil. **Organization Studies**, v. 16, n. 5, p. 739-768, 1995.

ROSENFELD, Cinara. Autonomia outorgada e relação com o trabalho: liberdade e resistência no trabalho na indústria de processo. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 10, p. 350-378, jul./dez. 2003.

SCOTT, James. **Weapons of the weak**: everyday forms of peasant resistance. New Haven: Yale University Press, 1985.

SEWELL, Graham; BARKER, James; NYBERG, Daniel. Working under intensive surveillance: when does “measuring everything that moves” become intolerable? **Human Relations**, v. 65, n. 2, p. 189-215, 2012.

SIQUEIRA, Marcus Vinicius Soares. **Gestão de pessoas e discurso organizacional**. Curitiba: Juruá, 2009.

SPICER, Andre; BOHM, Steffen. Moving management: theorizing struggles against the hegemony of management. **Organization Studies**, v. 28, n. 11, p. 1667–1698, 2007.

THOMAS, Robyn; DAVIES, Annette. Theorizing the micro-politics of resistance: new public management and managerial identities in the UK public services. **Organization Studies**, v. 26, n. 5, p. 683-706, 2005.

TROWLER, Paul. **Academics responding to change**: new higher education frameworks and academic cultures. Buckingham: SRHE: Open University Press, 1998.

VALLAS, Stephen. Rethinking post-fordism: the meaning of workplace flexibility. **Sociological Theory**, v. 17, n. 1, p. 68-101, mar. 1999. Article first published online : 17 dec. 2002. Disponível em: < <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/0735-2751.00065/pdf> >. Acesso em: 2013.

VIEIRA, Jarbas Santos. Política educacional, currículo e controle disciplinar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 2, p. 111-136, jul./dez. 2002.

*Recebido em: 10.11.2013*

*Aprovado em: 18.03.2014*

**Almir Martins Vieira** é doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração e pesquisador da Cátedra de Gestão de Cidades da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

**Octavio Ribeiro de Mendonça Neto** é doutor em Ciências Contábeis pela Universidade de São Paulo (USP) e docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Presbiteriana Mackenzie e da Faculdade de Administração e Economia da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

**Maria Thereza Pompa Antunes** é doutora em Ciências Contábeis pela Universidade de São Paulo (USP) e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

# Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais<sup>1</sup>

Tufi Machado Soares<sup>II</sup>

Neimar da Silva Fernandes<sup>II</sup>

Mariana Calife Nóbrega<sup>II</sup>

Alexandre C. Nicolella<sup>III</sup>

## Resumo

Este artigo tem como objetivo apontar quais são os principais fatores que influenciam o abandono escolar no ensino médio. Os dados utilizados baseiam-se em uma série histórica construída a partir do levantamento das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNAD) e numa ampla pesquisa realizada no estado de Minas Gerais (MG), a qual culminou na coleta de diversas informações de um total de 3.418 entrevistados (entre alunos cursantes e não-cursantes). Com base nesses dados, estimaram-se modelos de regressão de risco proporcional de Cox, que permitiram identificar a correlação entre fatores intra e extraescolares com o abandono precoce. Outro modelo desenvolvido utilizou as bases de dados da PNAD, em que um modelo *logito* foi estimado, permitindo verificar a taxa do não abandono na trajetória do ensino médio também para o estado de Minas Gerais. Entre os resultados encontrados, destacam-se alguns fatores expressivos na explicação do abandono, tais como: a dificuldade nas disciplinas, ânsia por uma escola diferente, percepção de melhores oportunidades de trabalho com a continuidade dos estudos e a importância atribuída na escolha à escola.

## Palavras-chave

Abandono escolar – Ensino médio – PSAE – PNAD.

**I-** Os autores agradecem ao Instituto Unibanco pelo financiamento do projeto, à Capes e ao CNPq, que financiaram parcialmente esse estudo por meio do Projeto *Rede Multinível de Pesquisa em Eficácia Escolar - Casadinho/Procad*, e ao apoio da Secretaria Estadual de Minas Gerais e do – Centro de Avaliação de Políticas Públicas da Educação (CAEd).

**II-** Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil.  
Contato: tufi@caed.ufjf.br

**III-** Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.  
Contato: anicolella@fearp.usp.br

# **Factors associated with dropout rates in public secondary education in Minas Gerais<sup>1</sup>**

Tufi Machado Soares<sup>I</sup>  
Neimar da Silva Fernandes<sup>II</sup>  
Mariana Calife Nóbrega<sup>III</sup>  
Alexandre C. Nicoletta<sup>III</sup>

## **Abstract**

*This paper's aim was to identify the main factors influencing secondary education dropout. The data are based on a historical series developed by the National Household Sample Survey (PNAD) and a large survey conducted in Minas Gerais, Brazil, which collected diverse information from 3,418 interviewees (including students and dropouts). Cox proportional hazards regression models were estimated to identify potential correlations between intra and extra-school factors, and early dropout. Another model used the PNAD database, for which a Logit model was estimated, to verify non-dropout rates in high schools in Minas Gerais. Some significant factors are highlighted in the results explaining dropout, such as: difficulties faced with subjects, desire for a different school, perception of better job opportunities if studies are completed, and importance assigned to school choice.*

## **Keywords**

*Dropout rates – Secondary education – PSAE – PNAD.*

**I-** The authors thank the Instituto Unibanco for project funding, Capes and CNPq which Project Rede Multinível de Pesquisa em Eficácia Escolar - Casadinho/Procad, and the support of State Department Minas Gerais partially funded this study through and CAEd - Centro de Avaliação de Políticas Públicas da Educação.

**II-** Federal University of Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brazil.

Contact: tufi@caed.ufjf.br

**III-** University of São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brazil.

Contact: anicoletta@fearp.usp.br



## Introdução

Sendo dramático no Brasil, o abandono escolar no ensino médio é um problema que afeta até mesmo países com alto desenvolvimento econômico. Em revisão de 203 artigos publicados nos Estados Unidos da América, nos 25 anos anteriores, Rumberger e Lim (2008) dividiram os fatores que predizem se o estudante abandona ou consegue concluir o ensino médio em dois grupos: aqueles associados às características individuais dos alunos e os associados às características institucionais de suas famílias, escolas e comunidades.

Dentre as características individuais, os autores citam: o desempenho educacional (desempenho acadêmico e mobilidade no ensino fundamental, desempenho acadêmico ao longo do ensino médio e retenção no ensino fundamental); o comportamento e atitudes do aluno (tais como o envolvimento acadêmico no aspecto das atividades escolares e das atividades sociais, o absenteísmo e as expectativas educacionais); as características demográficas (cor/raça, gênero); e experiências prévias (como cursar a pré-escola).

Dentre as características institucionais, a *survey* aponta três aspectos familiares: 1) a estrutura (se tradicional ou monoparental, por exemplo) e mudanças nessa estrutura familiar (como a separação dos pais) ao longo do processo escolar; 2) a renda e outros recursos familiares; e 3) o capital social (como altas expectativas educacionais, acompanhamento do progresso escolar dos filhos e a participação na vida escolar dos filhos). Além disso, são apontadas, genericamente, quatro características escolares: 1) a composição dos estudantes da escola; 2) os recursos escolares; 3) as políticas e práticas da escola; e 4) outras características estruturais. Porém, especificamente, os autores afirmam que pouca evidência tem sido encontrada para a importância dos recursos escolares, mas forte evidência favorável quando existem pequenas classes (em torno de 15) de alunos. Por outro lado, o clima escolar e o clima acadêmico

(refletido, por exemplo, no percentual de alunos fazendo o trabalho de casa) têm grande importância. Finalmente, características da comunidade no qual está inserido, como níveis de pobreza ou riqueza, para além das características familiares, parecem exercer um papel importante na decisão de abandono e sucesso escolar.

No Brasil, diversas pesquisas apontaram que o abandono<sup>1</sup> escolar no ensino médio é influenciado pela necessidade do jovem entrar no mercado de trabalho, seja colaborando com o orçamento familiar, seja para ter o seu próprio dinheiro (ARROYO, 1993; MEKSENAS, 1998). Essa visão pode ignorar diversos fatores que os jovens consideram ao decidir abandonar a escola. Dentre os muitos fatores listados como responsáveis por afastarem os jovens dos bancos escolares, retratados pela literatura, inclui-se a falta de interesse na/pela escola.

Eckstein e Wolpin (1999) mostram que alunos com menor motivação e baixa expectativa de retorno de seus estudos no futuro possuem maior chance de deixar a escola. De forma complementar, escolas com pior qualidade, segundo a percepção do próprio aluno, tendem a possuir maior índice de abandono (HANUSHEK; LAVY; HITOMI, 2006). Outros aspectos importantes da escola são currículos, tamanho, relação aluno professor, infraestrutura, excesso de conteúdos (LEE; BURKAM, 2003). Entretanto, essas são questões que ainda pouco se compreendem para o Brasil.

O desinteresse, mesmo com os altos retornos à educação, também aparece como forte motivo que influencia a decisão de abandonar a escola, e entendê-lo torna-se de suma importância tanto para uma melhor compreensão do estado de fragilidade em que esses jovens se encontram, quanto para a produção de um indicador importante na

**1-** Adota-se o conceito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de abandono como a condição do aluno que deixa de frequentar a escola durante o andamento do ano letivo.

orientação de políticas educacionais que visam a reverter tal quadro (OREOPOULOS, 2007). Assim, em boa parte dos estudos, fica evidente uma dicotomia entre fatores internos e externos como causadores do abandono escolar. Além disso, Stearn e Gleinne (2006) mostram que esses fatores podem variar de acordo com idade, série e grupo socioeconômico a que pertence o aluno. Entre os fatores externos, podem-se incluir: o trabalho, as desigualdades sociais (BOURDIEU, 1998), a gravidez, a necessidade de cuidar de familiares. Já no tocante aos fatores internos, tem-se a diferença de linguagem dos atores escolares, atitudes dos professores, características da direção, o programa pedagógico da escola, entre outros.

Diversos estudos nacionais analisaram a influência de fatores extrínsecos sobre o abandono escolar (MESKENAS, 1998; ARROYO, 1993, 1999a; BRANDÃO, 1983; GATTI, 1981; LOPEZ DE LEON; MENEZES-FILHO, 2002; JANOSZ et al., 1997). O trabalho de Brandão (1983) aponta a família como o fator mais determinante do fracasso escolar da criança, seja por não acompanhar as atividades escolares dos filhos, seja pelas condições de vida que a família oferece à criança, mostrando uma relação positiva entre o nível da escolaridade da mãe e a permanência e o rendimento do aluno na escola. Janosz et al. (1997) complementa observando que pais mais permissivos com pouca ambição educacional também são fatores importantes para a evasão. Na mesma linha, Lopez de Leon e Menezes-Filho (2002) apontaram outras características familiares que são influentes para o abandono escolar, tais como o tamanho e o tipo de família, a existência de outras evasões e nível socioeconômico.

O mercado de trabalho tem influência considerável sobre a decisão de abandono, principalmente para aqueles com maiores problemas financeiros na família. Meksenas (1998) corrobora esse problema e acrescenta que os alunos dos turnos noturnos, também das camadas baixas, chegam às escolas exaustos da maratona diária de trabalho

e, desmotivados pela baixa qualidade do ensino, muitos desses adolescentes desistem dos estudos sem completar o ensino médio. É interessante destacar que Neri (2009), com base nos dados das PNADs (2004 e 2006), apontou possíveis motivos para a evasão escolar: a falta de escolas (10,9%), a necessidade de renda e de trabalho (27,1%), a falta de interesse pela escola (40,3%) entre outros (21,7%).

Comparada, portanto, a produção internacional a respeito do tema com aquela produzida no Brasil, observa-se uma carência, principalmente no contexto do ensino médio, de estudos que possam corroborar, clarificar ou até mesmo aprimorar as diferentes explicações para o fenômeno do abandono escolar. Particularmente, é desconhecida a importância de cada fator do abandono apontado na literatura. Sobretudo, há carências de estudos empíricos. Neri (2009) avançou nesse sentido em seu estudo com dados obtidos pela PNAD, porém, é preciso muito mais informação acerca dos diferentes atores, de suas instituições escolares e de suas relações intra/extraescolares para entender como os alunos se mostram desinteressados pela escola e não concluem o ensino médio.

Dessa forma, este artigo tem por objetivo apontar características associadas ao abandono escolar que dificultam a conclusão do ensino médio pelos jovens com no mínimo oito anos de escolaridade nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais. De forma mais específica, para tal, pretende-se produzir conhecimento empiricamente embasado, empregando dados secundários disponíveis nas PNADs (1987 a 1992), e dados primários produzidos pela Pesquisa sobre Abandono Escolar (PSAE).

Com base nesses dados, estimaram-se modelos de regressão de risco proporcional de Cox, que permitiram identificar a correlação entre fatores intra e extraescolares com o abandono precoce. O emprego desse tipo de modelo constitui uma contribuição relevante para a ainda inédita abordagem

metodológica desse problema, pelo menos na pesquisa nacional acerca do tema. Um outro modelo desenvolvido utilizou as bases de dados da PNAD, em que um modelo *logito* foi estimado, permitindo verificar a taxa do não abandono na trajetória do ensino médio também para Minas Gerais. Entre os resultados encontrados, destacam-se alguns fatores expressivos na explicação do abandono, tais como: a dificuldade nas disciplinas, ânsia por uma escola diferente, percepção de melhores oportunidades de trabalho com a continuidade dos estudos e a importância atribuída à escolha da escola. Com a articulação dessas formas de análise, foi possível checar a robustez dos resultados alcançados em cada uma das abordagens.

### Base de dados: PNAD e PSAE

Utilizando-se dos resultados das pesquisas anteriormente citadas como referência, este estudo se propõe a aprofundar

algumas análises a respeito de fatores que influenciam o abandono do ensino médio. Para tal intento, foram utilizadas duas bases de dados. A primeira é constituída pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) para os anos de 2001 a 2008. Já a segunda base foi gerada por meio da Pesquisa sobre Abandono Escolar/MG (PSAE) desenvolvida no ano de 2009. O estudo da PSAE resultou em um relatório final denominado *Determinantes do abandono escolar no ensino médio de Minas Gerais*, publicado no ano de 2011. Os resultados que se seguem utilizam os dados desse relatório.

A base de dados da PNAD foi composta pelos indivíduos que nasceram em 1987, 1988, 1989, 1990, 1991 e 1992 para o Brasil e para o Estado de Minas Gerais. Dessa forma, teoricamente, tem-se a estrutura apresentada na Tabela 1, na qual se pode identificar a idade e o ano de escolaridade em que as coortes selecionadas estariam, caso não houvesse defasagem.

**Tabela 1** – Estrutura teórica idade/série da base de dados utilizada, PNAD 2001 a 2008

Coorte de Nascimento	Idade/ série ideal	Ano da Pesquisa (PNAD)							
		2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
1987	Idade	14	15	16	17	18	19	20	21
	Série ideal	8ª	1º	2º	3º	Sup.	Sup.	Sup.	Sup.
1988	Idade	13	14	15	16	17	18	19	20
	Série ideal	7ª	8ª	1º	2º	3º	Sup.	Sup.	Sup.
1989	Idade	12	13	14	15	16	17	18	19
	Série ideal	6ª	7	8ª	1	2º	3	Sup.	Sup.
1990	Idade	11	12	13	14	15	16	17	18
	Série ideal	5ª	6ª	7ª	8ª	1º	2º	3º	Sup.
1991	Idade	10	11	12	13	14	15	16	17
	Série ideal	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	1º	2º	3º
1992	Idade	9	10	11	12	13	14	15	16
	Série ideal	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	1º	2º

Fonte: Relatório final PSAE, 2011

Sabe-se que a utilização dos dados da PNAD<sup>2</sup> não configura um estudo de painel; no entanto, permite que sejam elaboradas análises ao longo dos anos com informações individuais e familiares, tais como raça, gênero, escolaridade dos pais, renda *per capita*, entre outras. Com a estruturação acima proposta, pode-se analisar a mudança ocorrida para o mesmo grupo de indivíduos nascidos, por exemplo, em 1988 ao longo dos anos escolares, ou seja, pode-se observar o comportamento desse grupo em relação à frequência escolar, à medida que esses ficam mais velhos.

Por outro lado, na PSAE, entrevistaram-se, no ano de 2009, 3.418 indivíduos entre alunos cursantes e alunos não cursantes (aqueles que abandonaram a escola) do ensino médio de 46 escolas públicas de Minas Gerais. Em meio aos alunos que abandonaram, foram entrevistados aqueles que saíram da escola no período de 2006, 2007, 2008 e 2009. A população<sup>3</sup> de alunos foi estratificada segundo os polos educacionais definidos pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais<sup>4</sup> e, ainda, estratificada pelas redes de ensino estadual e municipal e pelas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), e profissionalizante; pela última série matriculada e, por fim, pelo estado do aluno – cursante ou não cursante.

Uma vez sorteadas as escolas, construiu-se um cadastro dos alunos que abandonaram o ensino médio no ano de 2009 e aqueles que evadiram daquela escola entre os anos de 2006 e 2008 para que fossem localizados em suas residências e entrevistados, segundo um procedimento sistemático, até se totalizarem vinte alunos por escola. A escolha desses anos levou em consideração a dificuldade

de encontrar aqueles mais antigos, bem como a maior fidedignidade de registros mais recentes. Dentro das escolas, foram escolhidos sessenta alunos cursantes, distribuídos por ano de escolaridade.

Os questionários<sup>5</sup> (instrumentos) foram compostos com a intenção de investigar: características individuais, como trajetória escolar, situação socioeconômica dos estudantes; características da escola, como a impressão (ou percepção) que os alunos têm a respeito dos professores; e características da família. Esses instrumentos buscaram capturar as condições intra/extrascolares e a relação delas com a trajetória escolar dos alunos do ensino médio.

Um questionário é estruturado segundo temas gerais e conceitos variados sob a forma de pergunta e/ou assertivas. Normalmente, boa parte dessas perguntas está associada a um mesmo fator que, de fato, é o que se deseja avaliar. As respostas atribuídas pelos respondentes às perguntas podem ir ao encontro ou não das expectativas dos especialistas que elaboraram o questionário. No primeiro caso, os dados empíricos confirmam a associação das respostas atribuídas ao conjunto de questões originalmente propostas para avaliar o mesmo fator. Por outro lado, as respostas atribuídas a determinados conjuntos de questões podem estar associadas entre si mesmo, não sendo essa a expectativa dos especialistas. Para ambos os casos, é mais razoável não utilizar as respostas individuais de cada questão, mas identificar subconjuntos cujas respostas estão associadas e utilizar uma medida geral do fator.

Uma definição mais abrangente usada neste estudo refere-se não somente às relações sociais exógenas dos alunos, mas também às características individuais e às interações desses atores no meio escolar. As variáveis podem

**2-** Nas PNADs de 2004 e 2006, apesar de trazerem suplemento acerca dos motivos da evasão, acredita-se que essa pergunta não é adequada ao estudo do ensino médio, pois a mesma é feita apenas para os jovens até 17 anos.

**3-** Para a construção de um sistema de referência, utilizaram-se os dados informados pelo Censo Escolar 2007 (divulgado em 2008), complementado com os registros escolares obtidos após o sorteio das escolas.

**4-** Centro, Norte, Sul, Triângulo Mineiro, Vale do Aço e Zona da Mata.

**5-** A amostra foi subdividida segundo todos esses estratos de forma não proporcional. É necessário, portanto, que a análise leve em consideração os pesos de cada elemento amostral de forma adequada. O sorteio das cidades e das escolas seguiu o procedimento aleatório PPT – número de escolas para as cidades e número de alunos para as escolas.

ser classificadas em dois grupos: variáveis simples (afetadas por uma ou duas perguntas diretas do questionário), observadas de forma direta, ou variáveis latentes/fatores (afetadas indiretamente por meio de um conjunto de perguntas presentes no questionário).

Levando-se em conta essa perspectiva e considerando-se as limitações do instrumento de pesquisa, para obter uma medida dos fatores mais importantes que foram associados à trajetória escolar dos alunos, utilizou-se uma técnica estatística denominada análise fatorial, que permite a redução de variáveis a serem utilizadas nas análises. Ela identifica

fatores comuns em diferentes questões do questionário, resumindo a informação de todo um grupo de assertivas por meio de uma única ou de algumas poucas medidas.

Posteriormente, esses fatores são interpretados e recebem uma representação semântica. A intenção é combinar e sintetizar os resultados de vários indicadores, de maneira a disponibilizar uma medida de qualidade para fatores que não podem ser medidos e observados de forma direta. No quadro 1, apresenta-se a lista de fatores utilizados nos modelos estatísticos propostos neste trabalho.

**Quadro 1** – Descrição dos fatores da PSAE, 2009

Fator	Descrição
Índice socioeconômico (ISE)	Relaciona-se à condição socioeconômica do respondente e é computado por meio de perguntas que medem posse de bens (culturais ou itens de conforto), além de considerar se a família recebe o benefício Bolsa Família.
Qualidade percebida na escola	Relaciona-se ao julgamento do aluno quanto à qualidade de ensino e dos professores da escola que frequenta, quanto ao incentivo por parte dos professores, à frequência de aulas práticas, motivação feita pela escola e a importância do que ele aprende na instituição de ensino.
Interesse e incentivos da família aos estudos	Relaciona-se ao interesse demonstrado pela família na vida escolar do aluno, à cobrança por parte dos pais de bom comportamento, boas notas, frequência e o incentivo dado pelos mesmos para o estudo.
Dificuldade geral nas disciplinas	Relaciona-se à dificuldade do aluno em diversas disciplinas (matemática, biologia, história, geografia, língua portuguesa, física e química).
Anseio por uma escola dinâmica e inovadora	Relaciona-se ao anseio do aluno por atividades extracurriculares, aulas práticas, uso mais frequente de apostilas, contextualização do conteúdo escolar no cotidiano e preparação para o mercado de trabalho.
Trabalhar para ajudar a família	Perguntou-se acerca dos motivos que levaram o aluno a trabalhar, sendo uma das opções "trabalhar para ajudar a família".
Pretensão de cursar faculdade	Perguntou-se ao aluno o que ele pretende fazer ao concluir o ensino médio, sendo uma das opções "fazer faculdade".
Escolha da Escola por Qualidade e, ou, Afinidade	Perguntou-se ao aluno quais os principais motivos por que ele optou por aquela determinada escola para cursar o ensino médio.

Fonte: Relatório final PSAE, 2011

A variável de abandono (variável dependente) foi construída de maneira a conseguir investigar com precisão o ano escolar em que o aluno se encontrava: 1ª, 2ª ou 3ª série do ensino médio<sup>6</sup>, ou se ainda estava no ensino fundamental. Com uma questão complementar, perguntou-se ao aluno se ele estava matriculado e, em caso positivo, como havia finalizado os estudos para aquele ano:

**6-** A idade recomendada para iniciar os estudos no ensino médio é a de 15 anos.

aprovado, reprovado ou parado de estudar antes do fim do ano. Dessa forma, com os dados da PSAE, foi possível identificar quantas vezes o aluno abandonou, qual foi o intervalo de tempo entre os abandonos, quantas vezes foi reprovado e quantos anos o aluno levou para superar determinada série escolar.

Para os modelos que utilizaram os dados da PNAD, outro grupo de variáveis foi utilizado e encontra-se identificado no quadro 2.

**Quadro 2** – Descrição das variáveis extraídas da PNAD, 2001-2008

Fator	Descrição
Números de irmãos	Número de irmãos que o indivíduo tem.
Mais de 18 anos	Ter mais de 18 anos.
Defasagem idade/série	Série em que o indivíduo está menos a série em que deveria estar, de acordo com sua data de nascimento.
Trabalha	Situação de trabalho, variável igual a 1 se trabalha e 0 (zero) caso não.
Idade da mãe	Número de anos da mãe.
Educação da mãe	Número de anos de estudo da mãe.
Idade do pai	Número de anos do pai.
Educação do pai	Número de anos de estudo do pai.
Energia	Possui energia elétrica.
Filtro	Possui filtro em casa.
Idade de trabalho	Possui mais de 18 anos de idade.

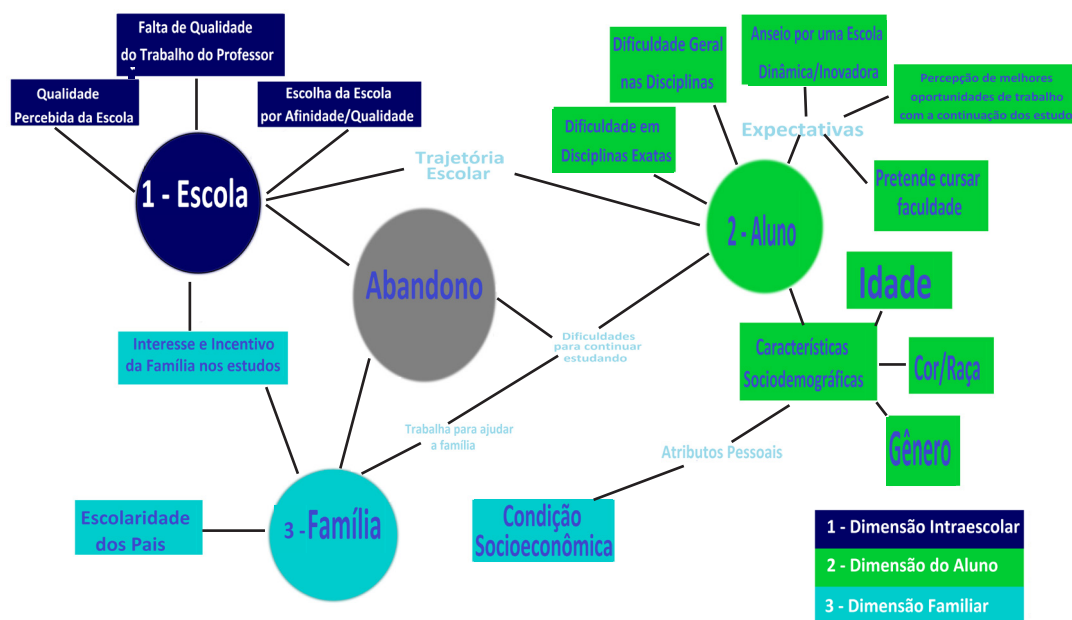
Fonte: Relatório PSAE, 2010

Na próxima seção, vai-se apresentar o modelo conceitual construído a partir de todas as variáveis e fatores analisados.

## Modelo conceitual

A figura 1 apresenta o modelo conceitual construído neste trabalho. Ele resume os fatores e suas interconexões, que se mostraram associados ao abandono no ensino médio no estudo. Esses são divididos conceitualmente em três grupos, que serão denominados dimensões. Na primeira dimensão, encontram-se os fatores ligados à escola como: a qualidade da escola percebida pelo aluno, a falta de qualidade do trabalho do professor percebida pelo aluno e a escolha da escola por qualidade/afinidade. Na dimensão do aluno, tm-se os fatores característicos dos alunos, como as dificuldades nas disciplinas, as expectativas futuras e características sociodemográficas. Por último, elencaram-se os fatores ligados à família, como condição socioeconômica, escolaridade dos pais e o interesse e incentivo dos pais nos estudos.

**Figura 1** – Modelo conceitual – dimensões avaliadas no instrumento



Fonte: Elaboração dos autores

As interconexões descritas no modelo – como a trajetória escolar, as dificuldades para continuar estudando, trabalhar para ajudar a família e atributos pessoais – também agregam fatores que se associam à decisão do abandono.

A figura 1 é uma representação simplificada de um modelo teórico mais elaborado construído em duas etapas pelos autores. Na primeira, um modelo teórico *a priori* foi construído com base na revisão da literatura e em estudos qualitativos prévios, sob forma de grupos focais, realizados pelos autores. Mais detalhes a respeito da construção e interpretação do modelo teórico podem ser encontrados no relatório da PSAE (PSAE, 2011).

Ao modelo teórico *a priori* agregaram-se as novas conjecturas oriundas de questões formuladas a partir das declarações dos alunos nos grupos focais e, com esse suporte, os instrumentos da PSAE foram elaborados. Dessa forma, com a coleta dos dados da PSAE, o modelo teórico *a priori* foi ajustado para considerar as evidências empíricas da pesquisa, resultando no modelo final apresentado acima.

Apesar de não ter sido intencional e ser o modelo acima muito mais uma expressão de relações entre fatores associados do que de relações causais, é curioso como elementos importantes de dois modelos com nexos causais para o abandono escolar, extensivamente revisados, discutidos e sintetizados por Finn (1989), emergiram naturalmente na proposta conceitual acima.

O primeiro modelo discutido pelo autor é o chamado modelo da frustração-autoestima, que, resumidamente, propõe que práticas escolares deficientes do aluno redundam em resultados acadêmicos insatisfatórios, diminuindo sua autoestima, o que, por sua vez, produziria, associada e/ou reforçada por influência negativas de colegas, problemas comportamentais que realimentam os maus resultados acadêmicos e, por sua vez, a baixa autoestima. A persistência desse ciclo conduziria a um afastamento gradual do aluno das atividades escolares até o abandono. No modelo conceitual proposto, esses elementos

aparecem por meio das variáveis associadas à trajetória acadêmica e nas dificuldades nas disciplinas.

Mais elementos são encontrados, no entanto, no segundo modelo, chamado de modelo da participação-identificação, que, resumidamente, propõe que a qualidade da instrução escolar, certas habilidades individuais dos alunos e a participação em atividades escolares (sociais e acadêmicas) seriam as responsáveis pelo sucesso no desempenho acadêmico, que, por sua vez, afetaria a identificação com a escola, no sentido de uma maior percepção de pertencimento e construção de valores individuais, que, por sua vez, atuando em conjunto com o nível e a adequação da instrução escolar, reforçariam o sucesso acadêmico.

Naturalmente, o enfraquecimento desse ciclo virtuoso favoreceria o afastamento das atividades escolares e, conseqüentemente, conduziria ao abandono. Os elementos no modelo conceitual acima que naturalmente são comuns ao modelo da participação-identificação são as variáveis de trajetórias escolares e dificuldades nas disciplinas, mas também o anseio por uma escola dinâmica e inovadora e a qualidade percebida da escola, que são provavelmente *proxies* do desejo de um estímulo ou motivação para a participação acadêmica mais intensa e prazerosa e da inadequação dos processos pedagógicos/instrucionais para os alunos em situações desfavoráveis.

Por outro lado, Lamborn et al. (1992) analisam a influência da família e amigos da família no engajamento nas atividades escolares, destacando que essa influência repercute nas aspirações do jovem, representadas no modelo conceitual que orienta a análise desta pesquisa pela intenção de cursar uma faculdade e na percepção de melhores oportunidades de trabalho ou emprego. Naturalmente, essas aspirações aumentam o engajamento escolar desse jovem, que, para alcançá-las, desenvolve maiores objetivos educacionais do que os que não as possuem.

## Resultados dos modelos estatísticos para a trajetória escolar

Para este artigo, optou-se por discutir os resultados de apenas três dos modelos estatísticos, desenvolvidos no âmbito da PSAE, construídos para explicar o abandono escolar dos jovens do ensino médio em Minas Gerais. São utilizados dois tipos distintos de modelos estatísticos: o modelo de risco proporcional de Cox para os dados da PSAE e o modelo de variáveis dependentes binárias (*logito*) com dados empilhados (*pooling*) com binárias de coorte e ano para os dados da PNAD.

### Resultado do modelo logístico para permanência dos alunos no ensino médio (dados da PNAD)

O fenômeno do abandono escolar revela-se particularmente grave no sistema educacional brasileiro. Apesar de, como evidenciam os dados secundários obtidos por meio das PNADs, o percentual de jovens que não concluem o ensino fundamental até os 21 anos ser relativamente baixo para os padrões históricos nacionais – cerca de 14% para coorte de 1987, em Minas Gerais –, ele continua elevado nas comparações internacionais, particularmente, com os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

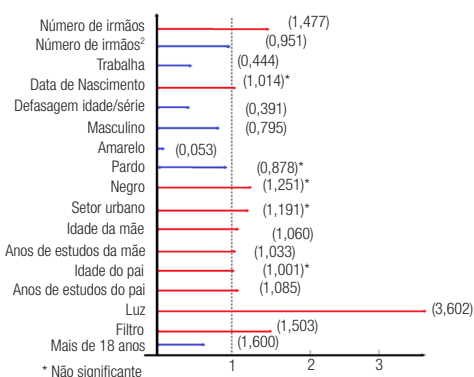
Por outro lado, dado que, desses jovens que ainda não concluíram o ensino fundamental, poucos ainda estão cursando a escola, é de se supor que quase a totalidade desistiu de concluir o ensino fundamental, pelo menos no momento do levantamento da PNAD. Ao analisar os dados do ensino médio, encontra-se uma situação ainda mais grave: para a coorte de 1987, cerca de 39% dos jovens em Minas Gerais não concluíram o ensino médio até os 21 anos. Desses, apenas 20% continuavam estudando; os demais estavam fora do sistema escolar. Tem-se então uma situação em que 32% dos jovens já tinham

abandonado a escola até os 21 anos de idade sem concluírem o ensino médio<sup>7</sup>.

O modelo econométrico *logito*, para permanência na escola, foi construído por meio da utilização da série histórica da PNAD (2001 a 2008 para as coortes de nascimento de 1987 a 1992). Esse modelo (Figura 2) apresenta a explicação do efeito das covariáveis a respeito da permanência no ensino médio dos nascidos de 1987 a 1992<sup>8</sup>. Do grupo de variáveis que fizeram parte do modelo, destacam-se: número de irmãos, defasagem série/idade, trabalho e gênero.

As linhas horizontais representam o coeficiente<sup>9</sup> de risco relativo de cada covariável. Ele representa o efeito que cada uma tem sobre a razão entre a probabilidade de permanecer e a probabilidade de não permanecer estudando no ensino médio. Essa razão será denominada risco de permanência ou risco de estar na escola. Seu inverso é o risco de não estar na escola ou de não-permanência. Portanto, quando o risco relativo é maior que 1, isso significa que aquela variável aumenta as chances de o indivíduo permanecer na escola. Por outro lado, quando o coeficiente (risco relativo) é menor que 1, aquela covariável está associada a menores chances de permanência.

**Figura 2** – Análise da trajetória no ensino médio: explicação do efeito sobre estar na escola



Fonte: Elaboração dos autores

**7-** Ver Relatório Final PSAE, 2011.

**8-** Para os entrevistados que declararam ter entre 8 e 10 anos de estudos. Presume-se que esses indivíduos concluíram o ensino fundamental, mas não concluíram o ensino médio.

**9-** O coeficiente apresentado é conhecido por *odds-ratio* do modelo logito de regressão.



A relação entre o número de irmãos e a permanência na escola é significativa, mas não linear. Ter até três irmãos aumenta a chance de permanência, mas, além disso, a chance de permanecer na escola diminui. Alunos com defasagem possuem mais chances de não estar na escola. De fato, cada ano de defasagem diminui o risco de permanência em cerca de 61%. Os que trabalham têm menos chance de estarem na escola (cerca de 44% do risco dos que não trabalham). Os jovens do sexo masculino têm risco de permanecer na escola 20% menor do que aquele das jovens. Filhos de mulheres mais velhas e com mais anos de estudo têm maiores chances de permanência na escola. Evidentemente, os de condições econômicas mais baixas têm menores chances de permanência (isso é capturado pelo modelo por meio das variáveis “anos de estudo do pai”, “luz” e “filtro” – ter luz elétrica e água filtrada). O risco de permanência é 40% menor para maiores de 18 anos.

## **Modelos de COX para taxa de abandono (dados da PSAE)**

### **Foco nas características sociodemográficas**

Na seção 2, foi apresentada a forma de coleta das informações a respeito da trajetória escolar de todos os entrevistados na PSAE. Entre essas informações, para o período de 2000-2009, obtiveram-se informações a respeito do desempenho escolar de cada entrevistado: se estava estudando, se foi aprovado ou reprovado, ou se abandonou antes do final do ano. Para esta seção, iremos procurar explicar o abandono escolar por meio das variáveis intra e extraescolar: índice socioeconômico, gênero, gravidez, defasagem idade/série, trabalho, número de irmãos, posição de nascimento entre os irmãos, dificuldade nas disciplinas, anseio por uma escola dinâmica/inovadora, interesse e incentivo da família, percepções de melhores oportunidades de trabalho com os estudos, pretender fazer faculdade e ter escolhido a escola por afinidade.

Note inicialmente que se tem na base de dados informações de indivíduos que podem ser incompletas, uma vez que os alunos entram no ensino médio em anos diferentes, outros abandonam, podendo voltar ou não às instituições de ensino. Esse tipo de informação não pode ser tratada da mesma forma que uma seccional, como aquela obtida na PNAD. Os dados necessitam claramente de um tipo de tratamento que considere o tempo de observação para cada aluno, desde o momento em que entra no ensino médio.

Por outro lado, necessitam também do que se convencionou chamar na literatura de censura. Isto é, o momento da observação impõe uma limitação natural ao estudo, pois nem todos os alunos serão observados ao longo de todo o ensino médio. Assim, aqueles alunos que ainda cursam o ensino médio são censurados, o que significa que essa informação é incorporada ao modelo de uma forma diferente daquela utilizada pelos alunos que abandonaram.

Por outro lado, o abandono é um evento que pode ser recorrente. Assim, deve-se também permitir que um mesmo aluno que tenha abandonado, mas voltado à escola, possa ter essa informação incorporada à análise como uma medida recorrente. Por esses motivos, optou-se por produzir a análise do abandono a partir do modelo de COX, ajustado para eventos recorrentes (KAPLAN; MEYER, 1958).

Esse modelo irá explicar a probabilidade, denominada abandono, de um aluno abandonar a escola em cada ano matriculado no ensino médio a partir de suas co-variáveis. Assim, se  $\lambda(t)$  representa a taxa de abandono de aluno, o modelo de COX é dado por

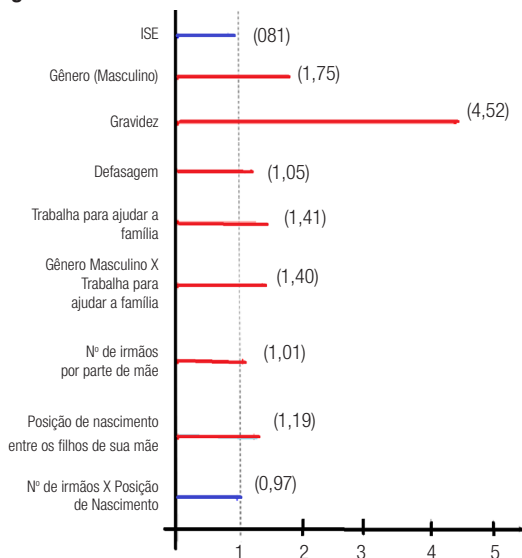
$$\lambda(t) = \lambda_0(t) e^{\sum \beta_i x_i}$$

em que  $\lambda_0(t)$  é a taxa de abandono observada na população e calculada pelo estimador de Kaplan Meyer (COLOSIMO, 1982); e,  $x_i$  é a  $i$ -ésima covariada considerada no modelo.

Passando para a apresentação e análise do segundo modelo (Figura 3), enfatizam-se: condição socioeconômica, gravidez, defasagem

série/idade, gênero, trabalho, posição de nascimento dos filhos e quantidade de irmãos. Para uma leitura adequada dos gráficos, orienta-se interpretar a linha tracejada como a taxa de abandono da população calculada pelo modelo. Quanto às linhas horizontais, estas representam o efeito do aumento ou diminuição da taxa de abandono associada à covariada correspondente ( $e^{\beta_i}$ ). Cada variável com coeficiente igual a um não irá influenciar a taxa; logo, tal característica não é representada no modelo estatístico construído. Quando o coeficiente maior que um, ele tende a aumentar a taxa de abandono. O inverso se aplica quando o coeficiente é menor que um.

**Figura 3** – Efeito sobre a taxa de abandono



Fonte: Elaboração dos autores

O efeito da condição socioeconômica – já exaustivamente apontada pela literatura como capaz de influenciar no desempenho – confirma-se nos resultados apresentados na figura 3, ao se observar que, quanto mais alta for a condição socioeconômica, menores serão as taxas de risco de abandono. Outro fator determinante que se confirma é a gravidez, que, neste grupo de entrevistadas, aumentou as taxas de abandono em 352%.

Nesse segundo modelo, também cabe destacar a relação da defasagem idade/série, pois, para cada ano de atraso no ingresso do ensino médio, aumentarão em 50% as taxas de risco de abandono. Logo, se o aluno tiver três anos de defasagem idade/série ao longo de sua trajetória escolar, a taxa de risco de abandono sobirá em 16%.

No modelo 1, os jovens do sexo masculino tinham mais chances de não estarem na escola. O mesmo tipo de resultado é encontrado no modelo 2, pois os jovens têm 75% maiores taxas de abandono das instituições de ensino que as jovens. Por outro lado, trabalhar para ajudar a família aumenta em 41% a taxa de abandono no caso das jovens, e em 97,4% no caso dos jovens.

O interessante desse modelo é o fato de sugerir que a posição de nascimento do jovem entre os seus irmãos influencia na taxa de abandono. Os mais velhos entre os irmãos tendem a apresentar maiores taxas de abandono. No entanto, quando a família cresce, esse efeito é minimizado.

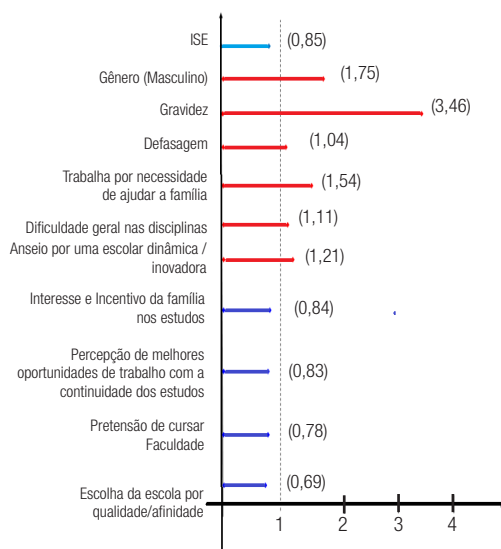
### Foco nas características intraescolares

No terceiro modelo estatístico (Figura 4), são apresentadas algumas associações mais complexas entre variáveis ligadas ao contexto mais próximo da escola que influenciam as taxas de abandono por meio de características individuais, variáveis intraescolares e familiares e, basicamente, procura preencher uma lacuna existente na literatura com relação à mensuração do efeito dessas características. Utilizaram-se também, como controle, algumas variáveis sociodemográficas, as mais influentes – ISE, gênero, gravidez, trabalha por necessidade de ajudar a família e defasagem idade/série na chegada ao 1º ano do ensino médio.

Assim, o modelo procura analisar a influência líquida dessas novas variáveis, descontando o efeito das variáveis de controle,

já conhecidas e apontadas na literatura e aqui também verificadas por meio dos modelos representados nas figuras 2 e 3. Dessa forma, é possível haver um aprofundamento na identificação de fatores intrínsecos aos indivíduos em suas decisões na explicação do abandono, diminuindo as chances desse efeito ser motivado por uma associação não explicitada com algumas dessas variáveis de controle. Uma vez explicada a peculiaridade da elaboração do modelo estatístico 3, passa-se às relações evidenciadas.

**Figura 4** – Efeito sobre a taxa do abandono com variáveis ligadas ao contexto da escola



Fonte: Elaboração dos autores

Para os alunos que apresentam dificuldade geral nas disciplinas, o risco de abandono é maior. Isso pode ser uma indicação de que parte dos alunos que abandonam apresentam uma dificuldade geral, isto é, uma dificuldade de acompanhar todas as disciplinas em seu conjunto, mais do que em uma ou em um subconjunto delas. Na construção desse fator, perguntou-se a respeito da dificuldade de acompanhar cada uma das disciplinas, sendo que dois fatores preponderantes emergiram

dessa análise. O primeiro associado a todas as disciplinas e o segundo, às disciplinas de ciências exatas. O que parece é que o aluno com maior propensão de abandono o faz quando tem dificuldades em todas as disciplinas, mais do que simplesmente aqueles que têm dificuldades sobretudo nas disciplinas de ciências exatas.

O interessante é que o constructo “ansiar por uma escola dinâmica/inovadora”, que foi interpretado como sendo o desejo de parte dos alunos de uma escola diferente da que é vivenciada por eles, e que é associado, por exemplo, ao desejo de ter atividades extracurriculares, aulas práticas, uso de apostilas, contextualização do conteúdo escolar no cotidiano e preparação para o mercado de trabalho, mostrou-se também associado ao abandono escolar. Não se está fazendo juízo ou avaliação da escola pública nesse sentido, mas apenas interpretando o desejo expresso por meio das respostas e declarações desses alunos.

Por outro lado, os fatos de pretender cursar faculdade, de ter uma família que demonstra interesse pelos estudos e os incentive, de ser capaz de perceber melhores oportunidades no mercado de trabalho relacionadas a um maior tempo de estudo, e, ainda, de ter escolhido a escola por qualidade/afinidade - seja por acreditar ser a melhor em qualidade de ensino, seja por toda sua trajetória ter ocorrido naquela mesma escola associam-se a menores taxas de abandono escolar.

## Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo aprofundar o conhecimento a respeito dos motivos<sup>10</sup> que levam alunos a abandonarem o ensino médio. Para tal fim, fatores tradicionalmente apontados pela literatura foram investigados à luz dos dados, tanto utilizando as informações disponíveis nas PNADs quanto as obtidas pela PSAE. Por outro lado, procurou-se avançar nas

**10-** O estudo da pesquisa sobre abandono escolar encontra-se completo no Relatório Final PSAE, 2011.

causas intraescolares que influenciam o abandono, geralmente pouco disponíveis em levantamentos do tipo PNAD ou similares.

Em um primeiro momento, pôde-se traçar um perfil geral dos jovens mais vulneráveis ao abandono do ensino médio: os de menores condições econômicas, os do sexo masculino, os que apresentam histórico prévio de reprovação, abandono e baixo desempenho acadêmico, os que apresentam desinteresse e falta de motivação e participação nas atividades escolares, e os que apresentam situações especiais, como a gravidez precoce. Aparentemente, a escola pouco pode fazer quanto à condição socioeconômica dos alunos, mas deve estar atenta aos grupos mais vulneráveis.

É preciso haver programas e projetos específicos que aumentem o interesse e a motivação desses jovens em situação de risco e, conseqüentemente, a participação nas atividades acadêmicas e sociais da escola ainda nas classes iniciais, antes que essa situação de risco se torne irremediável. Diversos autores tendem a concordar que o abandono é um processo que começa ainda no primeiro ano escolar.

De imediato, fazem-se necessárias políticas que reduzam a reprovação no ensino fundamental e médio e que, conseqüentemente, melhorem o fluxo escolar. Essas políticas devem ser baseadas não na menor exigência para a promoção escolar, mas na recuperação contínua e eficaz dos níveis de habilidades cognitivas dos alunos nas diversas disciplinas e no aumento da motivação para a conclusão das etapas escolares. O aluno precisa sentir que está aprendendo e que esse aprendizado lhe trará algum benefício em sua vida. A reprovação deve ser tratada como exceção e última opção no processo escolar e, quando adotada, que o seja por critérios muito bem explicitados e padronizados. De qualquer forma, em nossa opinião, não deve acontecer nos anos iniciais do ensino fundamental e deve ser evitada ao máximo nos demais.

É claro que a mediação familiar é muito importante no caso do abandono, pois a importância que a família atribui à educação,

assim como o interesse e o incentivo podem ser decisivos para garantir a continuidade dos estudos, estimulando esforços necessários para a conclusão de qualquer etapa escolar, persistindo apesar dos obstáculos que afligem os estudantes e aumentando a capacidade de lidar com as frustrações. Os jovens em situação de risco pertencentes às classes econômicas mais baixas perdem duplamente: primeiro, a família não tem experiência prévia para construir um capital cultural que dê a relevância devida à educação e que, de fato, a relacione com o sucesso profissional e uma ascensão social. Provavelmente, a importância que atribuem à escola está muito mais associada à obtenção do diploma *per se* do que à qualidade da educação recebida. Por outro lado – dada a necessidade de aumentar a renda ou, pelo menos, diminuir as despesas –, é difícil continuar incentivando um aluno que tenha sofrido sucessivos fracassos em sua vida escolar a continuar os estudos. Assim, embora a necessidade de trabalhar e aumentar a renda possa então ser um fator que tenha sua origem na necessidade de subsistência do indivíduo ou de outros membros de sua família, também se pode presumir que, a partir de certa idade, o jovem de famílias mais pobres se sente desconfortável em parecer improdutivo ficando muitas horas na escola.

Tendo como base as declarações e as respostas dos estudantes aos questionários, parece que a escola tradicionalmente estruturada torna o aprendizado penoso para parte considerável dos alunos. Nessa parcela, estão incluídos os alunos em risco de abandono. Mesmo que esses alunos vislumbrem a possibilidade de maior sucesso na vida pós-escolar se obtiverem o diploma de ensino médio, não parece suficientemente claro para eles que o ganho obtido pelo esforço de completar essa etapa do ensino será devidamente recompensado. Assim, mantê-los estudando é uma tarefa que não pode ser deixada somente para a sua família.

Wehlage e Smith (1992) abordam a necessidade de um currículo mais inovador, autêntico e intelectualmente estimulante para

os alunos em situação de risco de abandono. A partir da análise de escolas e programas de sucesso para estudantes em condições desfavoráveis, concluem que pequenas escolas adaptadas para esse perfil de alunos são mais eficazes no estímulo à participação e motivação dos estudantes do que tentativas de reestruturação dos modelos de escolas vigentes. Por outro lado, Lamborn et al. (1992) enfatizam evidências de participação em atividades extracurriculares no engajamento do aluno. No entanto, essas são questões ainda pouco exploradas na pesquisa educacional no Brasil e precisam ser mais investigadas em futuros estudos.

Talvez uma forma de aumentar o engajamento do jovem na escola de ensino médio seja fornecer a ele diferentes perspectivas e deixar que escolha parte de

seu processo educacional. A escola de ensino médio poderia ser estruturada em torno de umas poucas competências básicas comuns a todos os sistemas educacionais, e poderia oferecer, obrigatoriamente, um conjunto de competências e atividades adicionais, inclusive as lúdicas, consideradas muito importantes para a formação, mas sobre as quais os alunos poderiam fazer suas escolhas. Além disso, é possível permitir à escola inovar e/ou atender demandas especiais da comunidade, oferecendo alternativas não obrigatórias, mas complementares dentro de sua vocação natural. Novamente, esse é um tema que necessita ser mais debatido e que demanda que diferentes modelos sejam confrontados pela experimentação.

## Referências

ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester (Org.). **Educação e cidadania: quem educa o cidadão**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio. (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999. p. 131-164.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI. Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 40-64.

BRANDÃO, Carlos R. **Casa de escola: cultura camponesa e educação rural**. Campinas: Papirus, 1983.

COLOSIMO, Enrico Antonio. Análise não paramétrica. In: COLOSIMO, Enrico Antonio; GILOLO, Suely Ruiz (Orgs.). **Análise de sobrevivência aplicada**. São Paulo: Blucher, 2006. p. 29-68.

ECKSTEIN, Zvi; WOLPIN, Kenneth. Why youths drop out of high school: the impact of preferences, opportunities, and abilities. **Econometrica**, v. 67, n. 6, p.1295-1339, 1999.

FINN, Jeremy D. Withdrawing from school. **Review of Educational Research**, v. 59, n. 2, 1989.

GATTI, Bernadete A. et al. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, p. 3-13, ago. 1981.

HANUSHEK, Eric. A.; LAVY, Victor; HITOMI, Kohtaro. **Do students care about school quality?** Determinants of dropout Behavior in developing countries. Cambridge: [s. n.], 2006. NBER: working paper 12737.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/downloads>>. Acesso em: abr. 2010.

JANOSZ, Michel et al. Disentangling the weight of school dropout predictors: a test on two longitudinal samples. **Journal of youth and adolescence**, v. 26, n. 6, p. 733-762, 1997.

KAPLAN, Edward L.; MEYER, Paul. Nonparametric estimation from incomplete observations. **Journal of the American Statistical Association**, v. 53, p. 457-81, 1958.

LAMBORN, Susie et al. Putting school in perspective: the influence of family, peers, extracurricular participation, and part-time work on academic engagement. In: NEWMANN, Fred M. (Org.). **Student engagement and achievement in american secondary schools**. New York, Teachers College Press, 1992. p. 153-181.

LEE, Valerie E.; BURKAM, David T. Dropping out of high school: the role of school organization and structure. **American Educational Research Journal**, v. 40, n. 2, p. 353-393, 2003.

LOPEZ DE LEON, Fernanda L.; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 417-451, 2002.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

NERI, Marcelo. C. **O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola**. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

OREOPOULOS, Philip. Do dropouts drop out too soon? Wealth, health and happiness from compulsory schooling. **Journal of Public Economics**, v. 91, n. 11-12, p. 2213-2229, 2007.

PESQUISA SOBRE ABANDONO ESCOLAR. **Relatório**, Juiz de Fora, 2011. Relatório elaborado pela Coordenação de Pesquisa do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação/CAEd.

RUMBERGER, Russell W.; LIM, Sun Ah. **Why students drop out of school: a review of 25 years of research**. Santa Barbara: University of California, 2008. California dropout research project: Report 15.

STEARN, Elizabeth; GLENNIE, Elizabeth, J. When and why dropouts leave high school. **Youth & Society**, v. 38, n. 1, p. 29-57, 2006.

WEHLAGE, Gary G.; SMITH, Gregory A. Building ner programs for estudantes at risk. In: NEWMANN, Fred M. (Org.). **Student engagement and achievement in american secondary schools**. New York: Teachers College Press, 1992. p. 92-118.

*Recebido em: 31.08.2014*

*Aprovado em: 10.03.2015*

**Tufi Machado Soares** possui doutorado em teoria matemática de controle e estatística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e pós-doutorado em estatística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É professor associado do Departamento de Estatística e do Programa de Doutorado e Mestrado em Educação. Coordenador de pesquisa do Centro de Políticas Pública e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).

**Mariana Calife Nóbrega** possui mestrado em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atualmente, é auxiliar de pesquisa do CAEd/UFJF.

**Neimar da Silva Fernandes** é estudante de engenharia elétrica pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atualmente, é auxiliar de pesquisa do CAEd/UFJF.

**Alexandre Chibebe Nicolella** possui doutorado em economia aplicada, é professor de teoria econômica, na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto (FEA-RP/USP).

# Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres<sup>1</sup>

Ana Luísa de Marsillac Melsert<sup>II</sup>  
Ana Mercedes Bahia Bock<sup>I</sup>

## Resumo

Esta pesquisa investigou a dimensão subjetiva da desigualdade social, por meio do estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres da cidade de São Paulo. Compreendemos que as desigualdades sociais brasileiras constituem fenômeno social complexo, que deve ser entendido tanto na sua dimensão objetiva quanto na subjetiva. Ao investigar a dimensão subjetiva desse fenômeno, buscamos dar visibilidade à presença de sujeitos que não são mera consequência da realidade social desigual, e sim sujeitos ativos, os quais constituem essa realidade e são, simultaneamente, constituídos por ela. Utilizamos como instrumentos duas redações acerca da temática do projeto de futuro: a primeira perguntando ao sujeito a respeito de seu futuro; a segunda a respeito do futuro que imagina para um jovem pertencente a uma classe social desigual. Consideramos as redações acerca de projetos de futuro como recursos metodológicos pelos quais podemos apreender a dimensão subjetiva da desigualdade social. Orientados pelo referencial teórico-metodológico da psicologia sócio-histórica, buscamos, nas falas escritas contidas nas redações, elementos de significações – sentidos e significados – dos jovens acerca de si mesmos, na relação com outros desiguais, em uma sociedade marcada por desigualdades sociais. As desigualdades sociais foram naturalizadas pelos jovens, que as justificaram a partir de esforços pessoais e/ou heranças familiares. Destacaram-se significações que valorizam o padrão de vida das elites como modelo a ser alcançado, com correlativa depreciação das camadas pobres. Para além das significações constituídas a partir das falas dos jovens, a dimensão subjetiva da desigualdade social configurou-se no silenciamento desses sujeitos quando solicitados a falar sobre outros desiguais.

**I-** A presente pesquisa integra o conjunto de produções do grupo de pesquisa Dimensão subjetiva da desigualdade social e suas diversas expressões. O presente artigo resulta da dissertação de mestrado da primeira autora, que recebeu apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio de uma bolsa de mestrado

**II-** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.  
Contatos: almelsert@gmail.com; abock@pucsp.br

## Palavras-chave

Juventude – Projetos de vida – Exclusão social – Riqueza – Pobreza.

# ***The subjective dimension of social inequality: studying life projects of rich and poor young people***

Ana Luísa de Marsillac Melsert<sup>II</sup>  
Ana Mercedes Bahia Bock<sup>I</sup>

## **Abstract**

*This research investigated the subjective dimension of social inequality by analyzing life projects of rich and poor young people. We understand that the social inequalities of Brazil constitute a complex social phenomenon that must be investigated both on its objective and subjective dimensions. By investigating the latter dimension, we aim to highlight the presence of subjects that are not a mere consequence of unequal social reality; they constitute it and, at the same time, are constituted by it. Each participant was asked to write two essays: The first one about his own life project; the second one about the life project of a young person from the other unequal social class. The life-project essays were taken as methodological tools to capture the subjective dimension of social inequality. Guided by the theoretic-methodological perspective of socio-historical psychology, we looked for elements of significance – sense and meaning – of young people about themselves, in the relation with other young people from the unequal social class, in a society characterized by socio-economic inequalities. We realized that social inequalities were naturalized by our subjects and justified by personal efforts or family heritage. We also found an emphasis on significances that valorize the way-of-life of the rich as a model to be followed, and a correlative depreciation of poor social classes. Beyond the significances constituted upon the young people writings, we highlight that the subjective dimension of social inequality is configured on the silence of these subjects about their unequal ones.*

## **Keywords**

*Youth – Life project – Social exclusion – Richness – Poverty.*

**I-** This study is part of the productions of the research group. Subjective dimension of social inequality and its various expressions. This article presents the findings of the Master's thesis of the first author, who received support from National Council for Scientific and Technological Development (CNPq)

**II-** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.  
Contacts: [almelsert@gmail.com](mailto:almelsert@gmail.com); [abock@pucsp.br](mailto:abock@pucsp.br)



A desigualdade social é uma das marcas mais fortes da sociedade brasileira, tendo se constituído historicamente desde o tempo da colonização (CAMPOS et al. 2004; MEDEIROS, 2005). Apesar de, desde 2004, assistirmos a uma redução da extrema pobreza e da desigualdade de renda no país, o Brasil ainda é um dos países com maiores índices de desigualdade social no mundo e ainda permanece grande a disparidade entre a renda concentrada nas mãos das camadas com os rendimentos mais altos e mais baixos do país (IBGE, 2010; BARROS et al. 2011; POCHMANN, 2011; SOARES, 2011; IBGE, 2012). Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2012 atestam isso:

[...] no Brasil, os 10% da população ocupada com os rendimentos mais elevados concentrou 41,5% do total de rendimentos de trabalho, enquanto os 10% com os rendimentos mais baixos detiveram 1,4% do total das remunerações (IBGE, 2012, p.71).

A desigualdade social, aspecto essencial da realidade social brasileira, constitui-se, então, como tema de alta relevância para teorias críticas nos campos da educação e da psicologia, que buscam entender a existência de camadas ricas e pobres em nossa sociedade, a partir da análise dos seus determinantes e do seu processo de construção histórica. Investigando o fenômeno da desigualdade social a partir do referencial sócio-histórico, partimos do pressuposto de que esse não é constituído apenas por uma dimensão objetiva, que corresponde à divisão de classes em nossa sociedade, mas que também é constituído por uma dimensão subjetiva – as significações produzidas por sujeitos que vivem essas relações divididas e que não são meras consequências desse fenômeno, e sim sua condição.

A referência à divisão em classes em nossa sociedade brasileira atual toma como parâmetro as ideias de Pochmann (2013, p. 158), que considera que a estrutura de classes é uma noção moderna, característica da sociedade

industrial capitalista, na qual a “inserção no mundo do trabalho configurou-se como referência na delimitação constitutiva e de desenvolvimento dos distintos estratos sociais” (p. 158). É, no entanto, o próprio Pochmann (2013) que nos alerta para o fato de que a definição de classe social não deve se restringir ao critério de rendimento. A nosso ver, reúne muitos aspectos que a constituem, como a distribuição desigual no espaço da cidade, a desigualdade de acesso a bens culturais, as diferentes escolas frequentadas pelos sujeitos de diferentes estratos, as diferentes experiências vividas por grupos desiguais. Enfim, são muitas as determinações que constituem o que aqui reunimos como divisão em classes pobres e ricas, configurando a base para uma sociedade desigual. Existem sujeitos de diferentes classes sociais, que sentem/significam e que, estando em relação com outros sujeitos no mundo, constituem a realidade social da desigualdade, ao mesmo tempo em que se constituem subjetivamente nessa sociedade desigual. O que se deseja afirmar é que o fenômeno da desigualdade social é multideterminado, ou seja, está caracterizado por diversos elementos que o constituem.

Um desses aspectos, pouco estudado, é a dimensão dos sujeitos que colaboram na construção do fenômeno com significações, ou seja, com registros simbólicos que compõem a subjetividade. Esses aspectos não são vistos como consequência da desigualdade, mas são tomados aqui como constitutivos dela. As diferenças de acesso à riqueza, de acesso aos bens culturais e materiais da sociedade, as chamadas diferenças sociais, todas elas são significadas pelos sujeitos que estão na cena social. Essas significações constituem e são constituídas nesse processo; são de cada um e de todos; são subjetividades singulares e sociais. São a dimensão subjetiva da desigualdade social. (BOCK; GONÇALVES, 2005; GONÇALVES; BOCK, 2009).

São poucos os estudos que têm investigado a desigualdade social a partir da

dimensão subjetiva. Há, todavia, alguns autores que, de campos diversos, vêm destacando elementos importantes para compreendermos como as desigualdades sociais são significadas pelos brasileiros. O primeiro elemento é a legitimação das desigualdades sociais a partir de uma lógica meritocrática, fundada em um discurso liberal que explica sucessos e fracassos a partir de esforços individuais, ocultando a sua produção social (BOCK, 1999; SCALON; CANO, 2005; SOUZA, 2009). O segundo ponto que se destaca é a significação da escola como instituição salvadora, a única solução para as desigualdades sociais, correlativa de uma naturalização da má qualidade da instituição escolar pública (CAMPOS et al., 2003; SOUZA, 2009). Por sua vez, o terceiro é o fato de que os brasileiros, especialmente os que pertencem às elites, desresponsabilizam-se pelo quadro de desigualdades em nossa sociedade, atribuindo a culpa dessa realidade ora a um Estado negligente, ora a uma natureza do ser humano caracterizada por traços negativos, egoístas (GONÇALVES FILHO, 1998; REIS, 2000; SCALON; CANO, 2005; SOUZA, 2009; KULNIG, 2010). O quarto elemento apontado por esses estudos, por fim, é a reflexão de que a dominação que as elites exercem sobre as classes pobres não é deliberada e de que as camadas ricas, como as demais, também não percebem ou não compreendem esse mecanismo de produção e de manutenção de uma estrutura social desigual (GONÇALVES FILHO, 1998; SOUZA, 2009).

Neste estudo, para investigar a dimensão subjetiva da desigualdade social no Brasil, escolhemos colocar nosso foco em um recorte da desigual população brasileira: a juventude. Faz-se importante destacar que usamos o termo juventude, em vez de adolescência, como uma opção teórica, para marcar nosso olhar para esse período como uma construção social, cultural e relacional que foi engendrada e significada ao longo de processos históricos (BOCK, 2004; BOCK, 2007; CLÍMACO, 1991). Opomo-nos, assim, à ideia dominante – difundida desde uma psicologia tradicional e da psicanálise

para o senso comum – de adolescência como fase natural e universal do desenvolvimento que desabrocha ao final da infância, como um momento naturalmente conflituoso (GONÇALVES, 2003; OZELLA, 2003).

As condições socioeconômicas em que vivem os 34,1 milhões de jovens brasileiros entre 15 e 24 anos (IBGE, 2011), à semelhança do quadro geral da população brasileira, também são muito desiguais. Isso implica desigualdades no acesso desses sujeitos ao estudo e ao trabalho. Quando falamos em juventude no Brasil, então, faz-se necessário flexionar tal substantivo em número: há juventudes brasileiras, plurais.

Os jovens mais pobres ingressam mais cedo no mercado de trabalho, em condições geralmente precarizadas, e também abandonam os estudos mais cedo quando comparados aos jovens das camadas mais ricas. Esses dedicam-se exclusivamente ao estudo durante um período maior de anos, frequentemente acessando o ensino superior, e ocupam cargos de maior prestígio e maior qualificação no mercado de trabalho. (CORROCHANO et al. 2008; CORBUCCI et al. 2009).

É interessante notar que, apesar de viverem realidades objetivas amplamente diferentes, nossas desiguais juventudes brasileiras têm se assemelhado quanto ao que projetam para seus futuros. Revisando as pesquisas a respeito de projetos de futuro de jovens brasileiros, as quais consideraram as classes socioeconômicas dos sujeitos com que trabalharam, destacamos a centralidade do trabalho para as nossas juventudes, assim como a reprodução do padrão de adulto valorizado socialmente: com família nuclear burguesa e com emprego estável, que possibilita acesso a consumo e lazer (LIEBESNY, 1998; BOCK; LIEBESNY, 2003). Ressaltamos que alguns pesquisadores têm observado nos discursos de seus sujeitos a presença da ideia do esforço individual como meio para se ascender socialmente, explicando sucessos e fracassos (LIEBESNY, 1998; BOCK; LIEBESNY, 2003; MAIA; MANCEBO, 2010).

Com o presente estudo, objetivamos nos inserir nesse conjunto de pesquisas a respeito de projetos de futuro de jovens brasileiros, destacando a importância de compreender esses sujeitos nas totalidades sociais em que se constituem e a que constituem, dialeticamente. Em nossa pesquisa, no entanto, em vez de tomar o estudo de projetos de futuro como objetivo final, utilizamo-los como recursos metodológicos para acessar a dimensão subjetiva da desigualdade social – nosso problema de pesquisa. Vejamos como.

## Método

Objetivamos, com esta pesquisa, investigar a dimensão subjetiva da desigualdade social. Para isso, escolhemos trabalhar com dois grupos de jovens de camadas socioeconômicas desiguais de nossa sociedade.<sup>1</sup>

Apoiados no referencial teórico da psicologia sócio-histórica, consideramos que sujeitos constituídos em camadas sociais diferentes, com acesso desigual a bens materiais e culturais, significam/sentem também de maneiras diferentes. Assim, ao escolhermos trabalhar com esses dois grupos de sujeitos, que estão em situações socioeconômicas desiguais, pretendemos dar visibilidade a esses diferentes modos de ser, de sentir/significar. Entendemos que a desigualdade social é caracterizada também por diferentes significações e que essas, com certeza, estão constituídas por e constituem o fenômeno da desigualdade social.

A escolha pela cidade de São Paulo deu-se baseada nos estudos de Campos et al. (2003, p. 95), que indicam que as grandes cidades brasileiras (incluindo São Paulo):

[...] mais do que centros geradores de riqueza e de decisão, são também visíveis reprodutores de exclusão social. Dentro das fronteiras de cada grande metrópole concentram-se riqueza e pobreza extrema [...].

**1-** Esta pesquisa obedeceu a todas as recomendações éticas, tendo sido submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa e tendo recebido parecer favorável à sua realização (Parecer nº. 89.826/2012).

Torres et al. (2003) afirmam que, na cidade de São Paulo, a desigualdade entre pobreza e riqueza pode ser pensada a partir da concentração espacial e social, que inclui uma configuração urbana com uma curva negativa dos indicadores sociais à medida que se vai do centro para as periferias, destacando que, não obstante, há uma significativa diversidade entre as periferias da cidade.

Ambos os grupos de sujeitos que selecionamos cursavam o 3º ano do ensino médio. Tal escolha se deu por considerarmos que esses estudantes estão em um momento em que lhes é colocada socialmente a tarefa de pensar a respeito do que desejam para o seu futuro, já que a escolha da profissão desencadeia isso. Entendemos que, em seu projeto de futuro, o sujeito expressa seus valores, seus afetos, suas ideias e compreendemos tal projeto como uma expressão de sentidos que permite que vejamos como o sujeito se vê na sociedade e, também, como percebe a desigualdade social. Ao se descolar de elementos concretos de sua realidade atual e ser chamado a pensar sobre o seu futuro, bem como sobre o futuro de outro jovem pertencente a uma camada socioeconômica desigual, o sujeito pode trazer elementos de como ele percebe as desiguais condições de diferentes sujeitos em nossa sociedade.

Para escolher os locais em que acharíamos nossos grupos de sujeitos ricos e pobres, utilizamos o mapa da exclusão social na cidade de São Paulo, que consta no *Atlas da exclusão social no Brasil* - volume 2, de Campos et al. (2003). Tais autores calcularam o índice de exclusão social de cada bairro de São Paulo, a partir dos indicadores denominados vida digna, conhecimento e vulnerabilidade juvenil. Foram marcados com a cor vermelha os bairros com as piores situações sociais – que coincidem com áreas periféricas – e com a cor verde aqueles com as melhores situações sociais – coincidentes com a região central. Consideramos que tal estudo, apesar de datado de 2003, é o que sintetiza os diferentes indicadores que compõem os quadros da desigualdade social na cidade de São Paulo.

Para verificar se o índice de exclusão social calculado por Campos et al. (2003) ainda retrata a desigualdade social na cidade de São Paulo nos dias atuais, comparamos esse estudo com os dados levantados pela pesquisa a respeito da desigualdade social na cidade de São Paulo, realizada em 2013 pela Rede Nossa São Paulo, em que foram avaliados indicadores sociais para os 44 distritos (bairros) da cidade. A compatibilidade dos resultados de ambos os estudos nos levou, então, aos bairros pobres e ricos da cidade de São Paulo, onde buscamos localizar escolas que atendessem aos sujeitos pobres e ricos que buscávamos.

O primeiro grupo com que trabalhamos era composto por 23 jovens pobres, que estudavam em uma escola pública de um bairro pobre de São Paulo – selecionamos um dos bairros indicados com a cor vermelha por Campos et al. (2003). Tal bairro, pertencente à Zona Sul da cidade, foi construído gradualmente para atender à demanda de moradia de trabalhadores de indústrias da região. A Rede Nossa São Paulo (2013) incluiu o bairro que elegemos entre os quinze distritos com piores indicadores da cidade. Consideramos que, em nossa configuração social atual, é na escola pública, gratuita, que se encontram os jovens que integram famílias das camadas mais pobres da sociedade – especialmente nas instituições localizadas nos bairros com maior vulnerabilidade social.

O segundo grupo era integrado por dezoito jovens ricos, que frequentavam uma escola particular de prestígio localizada em um bairro rico de São Paulo – um daqueles que Campos et al. (2003) indicaram com a cor verde. Tal bairro, localizado na Zona Oeste da cidade, foi planejado e urbanizado como a finalidade de servir como região residencial para camadas ricas. A Rede Nossa São Paulo (2013) incluiu o bairro que escolhemos entre os quinze distritos com melhores indicadores da cidade. Consideramos que, em nossa sociedade hoje, é nas escolas particulares prestigiadas,

que cobram altas mensalidades, que se encontram os jovens de famílias ricas – especialmente nas instituições localizadas nos bairros com menor vulnerabilidade social.

Realizamos uma caracterização socioeconômica dos dois grupos de sujeitos, perguntando-lhes: se já haviam trabalhado – caso afirmativo, em que função –; os graus de escolarização de seus pais e as ocupações dos mesmos. A análise das informações dos dois grupos confirmou a escolha feita por nós de localizarmos os sujeitos a partir das escolas.

Nossos instrumentos foram duas redações a respeito de projetos de futuro. A primeira delas é um instrumento já validado por pesquisas anteriores (LIEBESNY, 1998; BOCK; LIEBESNY, 2003). Seu enunciado pede que o jovem faça projeções para o seu futuro, dez anos depois: “Hoje é dia 25 de setembro de 2022. Você está pensando no que foi e no que tem sido a sua vida nesses últimos 10 anos. Coloque-se nessa situação e conte essa história com detalhes.”

A segunda redação é um instrumento novo, elaborado especificamente para esta pesquisa. Seu enunciado solicita ao jovem rico que imagine como estará, dez anos para a frente, um personagem pobre, e vice-versa: “Hoje é dia 25 de setembro de 2022. Pense em um jovem (um personagem fictício) que se formou no ensino médio, em 2012, em uma escola pública de um bairro pobre/ em uma escola particular de um bairro rico. O que foi e o que tem sido a vida dele nesses últimos 10 anos? Conte a história dele com detalhes.”

Consideramos que as duas redações produzidas pelos jovens são meios para, a partir de suas falas escritas, acessarmos, em um processo construtivo-interpretativo, tal como nos sugere González Rey (2005), as significações – os sentidos subjetivos e os significados (AGUIAR et al. 2009) – desses sujeitos sobre si mesmos, sobre um outro em condição socioeconômica desigual e sobre suas relações em uma sociedade marcada

pela desigualdade social. Nesse processo construtivo-interpretativo, o conhecimento é visto como uma construção do pesquisador, que parte das expressões do sujeito – no nosso caso, em suas redações – e segue na direção de construir um conhecimento que desvele a realidade pesquisada e que vá além da aparência dos fatos, além das significações expressas pelos sujeitos. Nas palavras de Aguiar (2011, p. 131):

[...] cabe ao pesquisador o esforço analítico de ultrapassar essa aparência (essas formas de significação) e ir em busca das determinações (históricas e sociais), que se configuram no plano do sujeito como motivações, necessidades, interesses (que são, portanto, individuais e históricos), para chegar ao sentido atribuído/constituído pelo sujeito.

Para nos aproximarmos dessas significações, selecionamos, *a posteriori*, a partir do contato com as redações produzidas, os temas que se repetiam nos textos de um grande número de sujeitos e, para organizá-los, construímos categorias, que também surgiram do contato com esse material empírico. As categorias produzidas foram as mesmas para os sujeitos pobres e os ricos, de modo a permitir uma comparação entre os dois grupos: esforço pessoal; mudança de vida; ensino médio; ensino superior; trabalho; família; participação política e social; dinheiro e consumo; relações sociais.

Em cada grupo, nomeamos cada categoria à moda do que Aguiar e Ozella (2006) propõem para os núcleos de significação: construímos frases para explicitar a significação básica daquele grupo de sujeitos a respeito dos temas trazidos na categoria.

## **Análise**

### **O jovem pobre, como vê o seu futuro e como imagina o do outro (personagem rico)**

Neste momento, analisaremos o que os jovens pobres projetaram para seus próprios

futuros – nas redações que escreveram sobre si – e o que imaginaram para os futuros de seus personagens ricos – nas redações que escreveram sobre o outro –, refletindo como esse grupo de jovens pobres significa as suas relações com esse outro, rico, em nossa sociedade desigual.

Começaremos apresentando as significações básicas de nosso grupo de sujeitos pobres em cada categoria, por meio das frases que construímos para dar visibilidade a tais significações: eu me esforço; tu não te esforças (esforço pessoal); eu construo a minha vida, pelo esforço; tu destróis a tua, pela ausência de esforços. (mudança de vida); minha escola não me deu boas oportunidades; a tua te deu as melhores (ensino médio); para mim, chegar à faculdade é difícil; para ti, é fácil (ensino superior); eu trabalho porque preciso; tu trabalhas se quiseres (trabalho); minha família será perfeita; a tua já é (família); eu quero mudar a sociedade; tu não queres (participação política e social); eu desejo ter dinheiro – e o aproveitarei bem; tu já o tens – e o desperdiças (dinheiro e consumo); minha relação com meus amigos é útil; a tua relação com os teus é fútil (relações sociais).

Uma significação que perpassa todas as categorias é a da pobreza como falta, carência, impossibilidade, dificuldade. Na projeção do seu futuro, o jovem pobre almeja uma condição diferente daquela que tem. Há uma desvalorização do que ele é, da sua família, das instituições que ele frequenta; há um desejo de superar tudo isso, aproximando-se do que o outro, rico, é.

O esforço pessoal é significado, enfaticamente, pelos nossos jovens pobres como o meio para superar a pobreza e suas difíceis condições de vida. Aparece na forma de um esforço do próprio indivíduo pobre que, diferentemente dos ricos, não pode contar com sua família para garantir sua boa colocação social e profissional. Nesse sentido, o sucesso a que o jovem pobre aspira para seu futuro envolve uma autovalorização, uma vez que é construído com seu próprio suor, a partir de seu próprio mérito.

É a partir dessa máxima do esforço pessoal como valor supremo que nossos jovens pobres pensaram a vida dos personagens ricos que construíram. O jovem rico é significado pelos nossos sujeitos pobres como alguém que, devido às suas boas condições financeiras e familiares, recebe apoio, herança, sorte. Ao mesmo tempo, é visto como alguém que não se esforça, que despreza ou não valoriza adequadamente as oportunidades que lhe são dadas por sua família. Destaca-se uma hostilidade em relação a esse outro, rico, que, mesmo sem precisar se esforçar, mesmo sendo desvalorizando o que tem, mesmo sendo irresponsável, continua, na maioria das vezes, tendo uma boa condição de vida. A exceção a essa lógica foram alguns personagens ricos que, em enredos trágicos, destruíram totalmente as boas oportunidades que receberam.

Nossos jovens pobres veem-se como desiguais: têm uma clara noção de sua diferença em relação a outros, ricos, na sociedade. Entretanto, não apresentam elementos críticos explicativos sobre a sua condição social. Carregam uma visão simplista, naturalizada e ideológica sobre as desigualdades sociais, não considerando que são produzidas socialmente. Ideologia está aqui concebida a partir da visão marxista do termo e pode ser definida como

[...] um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças/ como de classes [...]. (CHAUI, 1997, p. 43).

Esse conjunto de ideias desempenha, portanto, o papel de mistificar e de camuflar

a realidade da desigualdade social, oferecendo uma leitura única, da camada dominante, estendendo-a a toda a sociedade. Segundo as concepções ideológicas carregadas por nossos sujeitos, há pessoas pobres, há pessoas ricas e o elemento decisivo para que saiam de uma condição para a outra é o seu esforço para superar as pedras que encontram no meio de seus caminhos. Mas, se o sucesso não vier, apesar do esforço, restará a condição humilhada e desigual.

### **O jovem rico, como vê o seu futuro e como imagina o do outro (personagem pobre)**

Passaremos agora a analisar o que os jovens ricos projetaram para seus próprios futuros – nas redações que escreveram sobre si – e o que imaginaram para os futuros dos personagens pobres que construíram – nas redações que escreveram sobre o outro –, refletindo como os jovens ricos significam as suas relações com esse outro, pobre, em nossa sociedade desigual.

Apresentaremos as significações básicas de nosso grupo de sujeitos ricos em cada categoria, por meio das frases que construímos para dar visibilidade a tais significações: eu posso, como os meus; tu podes, ao contrário dos teus (esforço pessoal); eu posso seguir os meus sonhos; tu tens que renunciar aos teus (mudança de vida); terminar o ensino médio é, para mim, natural; para ti, é excepcional (ensino médio); eu nasci para fazer faculdade; tu não nasceste para isso (ensino superior); eu escolho o meu trabalho, que é para mim; tu não podes escolher o teu, que é para os outros (trabalho); eu serei independente da minha família; tu serás eternamente dependente da tua (família); eu me engajo para mudar a vida de outros; tu te engajas para mudar a vida dos teus (participação política e social); eu escolho uma vida modesta; a ti, essa vida é imposta (dinheiro e consumo); e minha vida comporta amigos; a tua não (relações sociais).

Nossos jovens ricos se veem no futuro como pessoas bem-sucedidas, que alcançarão os

seus projetos. Isso não acontecerá magicamente: como aspiram à independência em relação às suas famílias, pressupõem que, ao trilhar um caminho próprio, encontrarão algumas dificuldades e precisarão fazer alguns esforços para a consecução de seus objetivos profissionais. Imaginam-se como tendo, nesse futuro, uma boa condição de vida; mais simples, não obstante, do que aquela que possuem seus pais.

Ao construir seus personagens pobres, nossos jovens ricos associam pobreza com situações difíceis da família pobre: pais com trabalho precário, filhos que têm que trabalhar desde cedo para ajudar no sustento da casa – situações que não aparecem quando falam de suas próprias vidas. Enquanto o pobre é identificado com desgraças, problemas e dificuldades, nossos sujeitos ricos se identificam com possibilidades – sem, no entanto, refletir acerca das facilidades que têm. Os nossos jovens ricos traçam suas vidas como modelos, como a meta que deve ser alcançada pelos jovens pobres, por meio de seus esforços.

De fato, o personagem pobre construído por esses sujeitos ricos é alguém que se esforça para superar sua condição social adversa, a fim de atingir o padrão das camadas ricas. O esforço atribuído a esse personagem pobre é muito maior do que o suposto para seus próprios futuros. Tal personagem pobre carrega uma forte significação, apoiada na ideologia do esforço pessoal: a do pobre heroico, que supera sua condição de pobreza por meio de um esforço hercúleo.

É interessante perceber que, se, por um lado, nossos jovens ricos reproduzem essa ideológica imagem do pobre heroico e esforçado, por outro, eles percebem que essa não é a realidade geral das camadas pobres: o jovem pobre que eles constroem nas redações é caracterizado como exceção à sua família e ao seu grupo social. Esse personagem excepcional imaginado pelos nossos sujeitos ricos é recompensado por eles com a obtenção de um mínimo em seu futuro: ganhará um pouco mais de dinheiro, viverá um pouco melhor; no entanto,

jamais atingirá o padrão socioeconômico das camadas ricas. Caracterizam-no como alguém feliz, contraditoriamente a todas as dificuldades traçadas em seu caminho.

Nossos sujeitos da camada rica percebem, enfim, que a realidade deles é bastante distinta daquela dos jovens pobres e também percebem que seus futuros serão distintos. Entretanto, também por esse grupo a desigualdade social é naturalizada: não é criticada e nem pensada em sua produção histórica e social. Há ricos e há pobres, e ponto. Só resta aos pobres o esforço para escapar de um destino ruim.

Esses núcleos constituídos a partir do discurso, que permitiram trazer as significações constituídas pelos jovens pobres e pelos jovens ricos, são, a nosso ver, uma expressão clara da desigualdade, de como é vivida e de como é sentida. Os núcleos pretenderam evidenciar as oposições e, ao mesmo tempo, a naturalização delas. Existem e parecem ser naturais na sua existência. Outro modo de organizar e apresentar os dados é o que segue. São os mesmos dados, agora organizados pelo que se diz do jovem pobre: ele mesmo e o outro; e o jovem rico: ele mesmo e o outro. São esforços analíticos que pretenderam dar maior visibilidade ao que parece invisível aos olhos da sociedade.

### **O jovem pobre, por ele mesmo e pelo outro**

Neste momento, buscando um aprofundamento na compreensão de nossos dados, compararemos a forma como os nossos sujeitos pobres se veem – nas redações que escreveram sobre seus próprios futuros – e o modo como os nossos sujeitos ricos os veem – nas redações que escreveram sobre o futuro de um personagem pobre. Confrontaremos essas significações a partir de algumas categorias, escolhidas por terem aparecido, nos dois grupos de sujeitos, de forma mais expressiva.

Nas categorias “esforço pessoal” e “mudança de vida”, percebemos um desencontro entre, por um lado, a esperança de ascensão social, por meio do esforço individual, que

o jovem pobre traz para o seu futuro e, por outro, a forma determinista pela qual os jovens ricos significam o futuro desse outro, que estaria fadado a continuar em sua condição socioeconômica, a não mudar muito de vida, por mais que faça esforços para isso.

Na categoria “ensino médio”, aparece, entre os jovens pobres, a ideia do estudo como meio que leva necessariamente à ascensão social. Esse raciocínio esconde o fato de que, em nosso país, existem instituições escolares desiguais, o que pode atuar como fator de reprodução das desigualdades já existentes entre sujeitos de diferentes camadas, em que pesem as contradições da escola como instituição que permite, como demonstram dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2012), o acesso a salários mais altos. Entre os jovens ricos, por sua vez, destaca-se a significação de que um sujeito pobre terminar o ensino médio é algo excepcional, que só vem por meio de um esforço de superação.

Percebemos que tanto os jovens pobres, ao falarem de si, quanto os jovens ricos, ao falarem do outro, naturalizam a condição de precariedade que percebem na escola pública: não analisam as condições históricas e sociais que produziram um ensino público precarizado, reservado para as classes empobrecidas, e um ensino particular de (poucas) escolas de elite de qualidade, destinado para a camada alta. Se, para os pobres, essa crítica à escola pública pode vir de uma experiência concreta, para os ricos, isso parece se ligar à reprodução de uma ideologia que opõe o público, visto como algo ruim, ao privado, visto como algo excelente.

Na categoria “ensino superior”, os jovens pobres manifestam o desejo de ingressar em universidades públicas de renome, como USP e UNICAMP, e também de entrar em cursos prestigiados, como direito, medicina e engenharia. Apresentam, além de muitas dúvidas sobre a escolha da profissão, um relativo desconhecimento sobre o acesso ao ensino superior, com poucas informações sobre os vestibulares, sobre a política de cotas sociais

em universidades públicas ou sobre o ProUni, forma de ingresso em instituições privadas.

Já os jovens ricos pensam que ingressar no ensino superior não é um processo fácil para os pobres. Às vezes, não percebem que essa é, em absoluto, uma possibilidade para os jovens dessa camada. Os nossos sujeitos ricos imaginam que, se alguém pobre consegue entrar na universidade, é por meio de muitos esforços, e é em uma universidade particular, paga por meio de seu próprio trabalho; se for em universidade pública, não será na primeira opção. Delineia-se, entre os jovens ricos, a significação de que quem é pobre não pode escolher.

Na categoria “trabalho”, notamos que os jovens pobres valorizam o trabalho e desejam conseguir bons empregos nas áreas que escolheram. Querem realizar sonhos profissionais, tornar-se independentes, ascender socialmente via trabalho e obter acesso a dinheiro e consumo. Para alcançar essas metas, preveem a necessidade de trabalhar durante o ensino superior, para pagar os seus cursos. Querem ter profissões reconhecidas, ser jornalistas, psicólogos, *designers*, médicos, bailarinos, *chefs* de cozinha, biólogos, músicos, dentistas, maquiadores, professores, militares etc.

O grupo de jovens ricos, por sua vez, percebe os jovens pobres como indivíduos que começam a trabalhar cedo, para contribuir com o sustento familiar – muitas vezes largando a escola para trabalhar – e também para pagar o seu cursinho ou a sua faculdade. Os nossos sujeitos ricos acreditam que, no futuro, os jovens pobres estarão realizando trabalhos precarizados, em subempregos. Serão lixeiros, faxineiros, caixas, engraxates, cobradores de ônibus, garçons, mecânicos etc. Podem até sonhar em ser advogados ou médicos, mas isso é (quase) impossível, a não ser a partir de um esforço pessoal hercúleo. Mais uma vez, destaca-se a significação de que pobre não pode escolher: tem que aceitar o (sub)emprego que vem.

Na categoria “família”, chama atenção o desencontro entre a família imaginada



pelos jovens ricos para os seus personagens pobres e a família que nossos sujeitos pobres descrevem. Os jovens ricos supõem uma família desprovida para os pobres; uma família que não tem dinheiro e que precisará eternamente ser sustentada por seus filhos, fadados a trabalhar em subempregos para prover para os familiares. Além disso, os jovens ricos imaginam, para os pobres, uma configuração familiar que comporta múltiplas formas de dificuldades: a ausência de um pai, prisões, doenças etc. Não é a partir dessa ótica que o nosso grupo de jovens pobres enxerga os seus familiares, e sim a partir do apoio, muito valorizado, que recebe deles. Esses jovens também apresentam, para seu futuro, o desejo de formar suas próprias famílias, casando e tendo filhos.

### **O jovem rico, por ele mesmo e pelo outro**

Passamos agora a comparar a forma como nossos sujeitos ricos se veem – nas redações que escreveram sobre seus próprios futuros – e o modo como nossos sujeitos pobres o veem – nas redações que escreveram sobre o futuro de um personagem rico. Como na seção anterior, confrontaremos essas significações a partir das categorias que apareceram com maior expressão, nos dois grupos de sujeitos.

Nas categorias “esforço pessoal” e “mudança de vida”, percebemos que o esforço pessoal aparece de forma muito menos enfática quando tomamos em análise os nossos sujeitos ricos – seja no que falam sobre si, seja no que os jovens pobres falam sobre esse outro. Os jovens ricos trazem pouquíssimas respostas sobre a presença do esforço pessoal nos seus futuros – quando aparece, é direcionado ao sucesso de seus empreendimentos profissionais. Quanto às mudanças que preveem para suas vidas, destaca-se a ideia de que, devido às dificuldades que experimentarão no futuro em função do desejo de seguir um caminho independente de suas famílias, alguns sonhos poderão ser realizados e outros não.

Entre o grupo dos jovens pobres, por sua vez, ressaltam-se significações de que quem

é rico não precisa ou não quer se esforçar. Nossos jovens pobres imaginam diferentes consequências para seus personagens ricos, devido a essa falta de esforços: ou eles terão boas vidas, mas nunca conhecerão o valor de conseguir as coisas por mérito, ou arruinarão as suas vidas ao desperdiçar as oportunidades que receberam, em enredos novelescos trágicos que envolvem mortes, uso de drogas etc.

Na categoria “ensino médio”, percebemos que tanto os jovens ricos, quando falam de si, quanto os jovens pobres, quando falam do outro, demonstram uma exaltação do que é dos ricos. No contexto de valorização do que é privado, ideologia que corre em nossa sociedade, a escola particular que atende à camada rica é vista como instituição idealizada. Entre o grupo dos jovens pobres, essa idealização se destaca fortemente: as escolas dos ricos são significadas como as melhores, que dão preparação certa, ensino de qualidade e boas oportunidades. A respeito de seu ensino médio, os jovens ricos falam das festas e viagens, o que caracteriza a experiência de formatura em colégios da camada rica.

Na categoria “ensino superior”, também se destaca a valorização do estilo de vida dos ricos, que é colocado como ideal. Os jovens pobres idealizam as possibilidades de ensino superior que o rico tem: ele está preparado por sua escola e sua família e, por isso, pode passar com facilidade no vestibular; entrar em boas universidades particulares, pagas sem dificuldade por seus pais; ter um ensino de qualidade e acessar boas oportunidades. Tudo isso sem fazer esforços. Os cursos que os ricos desejariam fazer seriam os mais procurados e prestigiados: engenharia, direito, medicina, economia.

Os jovens ricos descrevem seus projetos de cursar o ensino superior com uma impressionante riqueza de detalhes, traçando um percurso por várias instituições de prestígio nacionais e internacionais, começando na graduação e se estendendo até o doutorado. Valorizam, ainda, a faculdade como um momento de mudanças e de descobertas. Procuram cursos com boa aceitação

social, mas chama atenção a ausência da tradicional tríade direito-medicina-engenharia; destacam-se os cursos ligados a atividades de criação ou artísticas.

Na categoria “trabalho”, enfatizamos o desencontro entre as profissões que os jovens ricos desejam para si e aquelas que o grupo de jovens pobres supõe para os futuros desses outros. Os jovens pobres constroem um personagem rico que teria profissões de prestígio e/ou de poder, em posições de chefia: médico, gerente, presidente ou dono de empresa, advogado etc. Os nossos jovens ricos, por sua vez, querem ser pesquisadores, professores, diretores ou presidentes, publicitários, urbanistas, pianistas, economistas, matemáticos etc. Querem trabalhar em profissões menos tradicionais e ocupar posições mais modestas do que aquelas que os jovens pobres supõem para si.

Os jovens pobres imaginam, ainda, um jovem rico que, sem esforços, conseguiria empregos, através da rede de contatos dos seus pais ou então na empresa da própria família. Esperam que os jovens da camada rica sigam a profissão de seus pais e que deem continuidade aos seus negócios. Em contrapartida, os jovens ricos querem conseguir empregos e escolher profissões por si mesmos, em vez de se acomodarem em colocações no mercado garantidas pelas redes de contatos dos pais. Para os jovens ricos, a significação principal do trabalho é a conquista de independência em relação a suas famílias. Desejam um trabalho que lhes permita realizar seus sonhos e que possibilite tempo livre.

Na categoria “família”, da mesma forma, há uma idealização da família dos ricos pelos nossos jovens pobres. Esses parecem acreditar que ter uma família rica é essencial para se obter sucesso na vida. Imaginam para o rico uma família boa, bem relacionada, que se orgulha dos filhos e apoia em seus projetos, principalmente no plano financeiro. A família dos jovens ricos garantiria os seus futuros, ajudando-os a conseguir empregos por meio de

seus contatos ou passando para eles o controle dos negócios familiares.

Em sentido diverso, os jovens ricos de nossa pesquisa atribuem pouca importância ao pertencimento a uma família rica para que se tenha um futuro bom, tal como os sujeitos pesquisados por Kulnig (2010), Scalon e Cano (2005). Em vez de se acomodarem com as riquezas e facilidades familiares, desejam se descolar da superproteção familiar em busca de seus próprios caminhos, ainda que isso signifique levar uma vida com (moderadas) dificuldades financeiras e com menos conforto. Eles desejam também construir uma nova família, mas apenas depois de se estabilizarem profissionalmente.

### **Considerações finais**

Ao começarmos essas considerações – chamadas finais pelo momento em que aparecem, e não porque pretendamos que nossas reflexões esgotem a questão de pesquisa –, voltamos ao nosso objetivo: estudar a dimensão subjetiva da desigualdade social, por meio dos projetos de futuro de jovens ricos e pobres.

Consideramos que os projetos de futuro que estudamos deram visibilidade a significações que estão postas em nossa sociedade e que parecem condições importantes para a manutenção das desigualdades sociais. Entre essas significações, destaca-se a de que o rico e o seu padrão de vida são melhores e de que o pobre e suas condições são piores. Isso atravessa muito claramente as falas de nossos sujeitos dos dois grupos, em todas as categorias que construímos e analisamos. Configura-se a afirmação de um determinado padrão de vida: o das elites.

A desigualdade social aparece significada como um dado natural da organização social e justificada como fruto de um esforço pessoal e/ou de uma herança familiar. Está claro para todos os sujeitos, independente de suas camadas sociais, que há uma desigualdade na distribuição concreta de recursos em nossa

sociedade. Não obstante, isso é legitimado por uma lógica centrada no sujeito, como todas as explicações fundadas no pensamento liberal: pelo esforço, pela força de vontade de cada um. Não se olha, de fato, para esse sujeito tal como ele é: constituído no mundo, em suas relações sociais. Pensa-se em um sujeito abstrato, definido a partir de características e de potencialidades naturais e individuais.

O estudo da dimensão subjetiva da desigualdade faz-se importante para que, de fato, olhemos para os sujeitos tal como se constituem: em relação com os outros, no mundo. Um sujeito que não se autoproduz como bem-sucedido ou fracassado a partir do que seria a sua natureza ou do desenvolvimento do que seriam potencialidades que já existiriam em sua essência, esperando apenas para serem estimuladas.

Os jovens ricos e pobres com que trabalhamos não se autoproduziram. As significações que apresentam sobre si mesmos, sobre o outro e sobre suas relações também não se autoproduziram e nem devem ser analisadas como construções individuais, embora se manifestem de forma singular em cada um dos jovens com que trabalhamos. As significações que aprendemos com nosso trabalho de análise das redações desses jovens foram constituídas em suas relações com os outros, na totalidade social em que estão: em suas relações familiares, em seus contatos sociais, na educação que receberam na escola, no exemplo de pessoas próximas, no discurso que chega até eles através da mídia etc.

A ideologia liberal oculta a produção social dos fenômenos, oferecendo aos sujeitos justificativas para as desigualdades sociais a partir de uma lógica meritocrática e individualista. No entanto, nossos sujeitos percebem e sentem tais desigualdades. Eles vivenciam experiências de desigualdade cotidianamente. Os jovens pobres sentem a humilhação social descrita por Gonçalves Filho (1998), que os rebaixa, que os faz passar a se comportar como se fossem, de fato, piores. Os jovens ricos também percebem as desigualdades: percebem que têm acesso a

coisas que os outros não têm, que podem o que outros não podem, sensibilizam-se com a condição de pessoas pobres mais próximas. Nesse desencontro entre o que se sente, o que se percebe em nossa desigual sociedade e entre as explicações ideológicas que camuflam a produção social e histórica da desigualdade social, constituem-se afetos contraditórios, que escapam, por vezes, em alguma fala.

Para além do que foi dito explicitamente por nossos sujeitos, interessa-nos, neste momento, refletir um pouco a respeito do que não foi dito por eles. Um primeiro elemento a ser trazido para esta discussão é o desconhecimento que uma camada tem sobre a outra. Pode-se indicar aqui a realidade espacial da cidade de São Paulo como um fator importante para esse distanciamento. “A obscena desigualdade que existe na sociedade brasileira se manifesta na enorme segregação que se observa em nossas cidades” (VILLAÇA, 2011, p. 56). Bonduki (2011, p. 25) completa a ideia com a afirmação de que “A desigualdade urbana, funcional e social se aprofunda, gerando uma cidade partida e segregada”, onde um segmento desconhece a condição de vida do outro. Entre os mais pobres, poderíamos hipotetizar que a frequência ao setor mais rico permite certo conhecimento, mas, ao contrário, parece haver uma enorme distância.

Outro elemento importante é que nos parece que os jovens com que trabalhamos, ao serem convocados diretamente a falar sobre o outro, falam muitas vezes a partir de uma posição diplomática, que tanto poupa o seu interlocutor de receber significações carregadas de afetos sobre esse outro, quanto poupa o personagem que construíram de encarnar o destino imaginado para os sujeitos de sua camada social. Há uma cordialidade que parece perpassar todas as histórias, todos os enredos, salvando todos os personagens do que seria a sua sina, por analogia com os seus.

Os jovens pobres são polidos com os personagens ricos que criam. As suas manifestações poderiam ser carregadas de raiva e de inconformidade por haver pessoas, cidadãos como eles, desfrutando de luxos impensáveis

enquanto eles estão em uma situação de pobreza; no entanto, não o são. O jovem pobre poupa o outro: não diz que o rico é responsável pela sua situação de pobreza, não o hostiliza. Ao menos, não diretamente. Percebemos que alguns de nossos sujeitos pobres manifestaram um ressentimento em relação aos ricos nos futuros desastrosos que construíram para eles. Mas, ainda assim, não os acusaram de nada além de não terem aproveitado as oportunidades que ganharam, de graça, por meio da riqueza de sua família.

O rico, mais do que o pobre, é diplomático. Souza (2009) refletiu, em sua pesquisa, sobre o fato de que as camadas médias e altas conhecem um pouco mais os procedimentos de pesquisa e têm, por sua bagagem cultural e relacional, uma ideia mais nítida do que os pesquisadores esperam ouvir. Entre os jovens ricos, nota-se mais claramente a presença de um discurso politicamente correto sobre esse outro, pobre, que, em vez de sucumbir ao destino dos seus, eleva-se um pouco mais, via estudos e trabalhos, e consegue realizar alguns dos seus sonhos – embora não chegue a se assemelhar à camada rica. Nossos sujeitos ricos não têm, como o pobre, motivos para ter ressentimentos do outro, pois já estão em boas condições sociais. Estão mais propensos a, como afirma Gonçalves Filho (1998), cristalizar-se em um lugar de quem é compreensivo com o outro, de quem doa para o outro, de quem procura ajudá-lo.

Observamos que, ao mesmo tempo em que descrevem dificuldades na vida do jovem pobre, os jovens ricos, contraditoriamente, afirmam que ele é feliz. O pobre que eles caracterizam não é, em nenhum momento, o pobre violento e perigoso, associado à marginalidade, que descrevem outras pesquisas a respeito das imagens que a subjetividade social carrega das camadas empobrecidas (REIS, 2000; COIMBRA, 2001; CAMPOS et al. 2004; KULNIG, 2010). É um pobre ideal, heroico, que vence as adversidades por meio de seu esforço pessoal.

Em um processo construtivo-interpretativo, que busca ir além da aparência do que os sujeitos expressam para dar visibilidade

às determinações históricas e sociais que constituem o fenômeno que estudamos, podemos considerar que esse movimento de nossos sujeitos, que chamamos aqui de silenciamento, não se configura como ausência de falas, e sim como um falar que oculta, um falar que não diz. Cabe refletir que isso pode ter sido gerado pelos procedimentos da pesquisa, que, ao que parece, auxiliaram a dar visibilidade a um aspecto importante do fenômeno social que estudamos: primeiramente, pedimos aos jovens que escrevessem redações a respeito de seus próprios futuros. Em seguida, expusemos esses sujeitos à situação de ter que escrever sobre um outro pertencente a uma camada social desigual. Pensamos que, ao ser colocado diante da necessidade de escrever sobre um outro depois de já ter descrito um futuro – em geral positivo – para si, o nosso participante pode ter se visto confrontado com a desigualdade social da qual ele tem consciência, que o incomoda, mas que permanece como um enigma. Diante disso, um silenciamento – com um discurso cuidadoso, politicamente correto – pode ter se configurado como saída para essa difícil missão de falar de algo que, afinal, sabemos que existe, mas de que não se fala em nossa sociedade.

Desse modo, consideramos que nossos procedimentos nos trouxeram um dado muito interessante, que pode e deve se constituir como elemento de consideração final da pesquisa: o de que, quando solicitados a se manifestar sobre o outro desigual, silenciemos – todos – sobre a realidade que não pode e não deve ser dita. É, então, o silenciamento dos nossos sujeitos, a sua indisposição de falar sobre o outro desigual, a sua diplomacia e a sua polidez que nos levam a suspeitar de que a desigualdade social é algo que permanece ocultado em cada um de nós, assim como em nossa sociedade, mas que incomoda a todos nós. As afirmações polidas sobre o outro podem ocultar as significações subjacentes que não devem ser ditas. Assim, quando se afirma o esforço e o sucesso do pobre, oculta-se a certeza

de um destino sofrido; quando se afirma o inevitável sucesso do rico, oculta-se a certeza do jogo de cartas marcadas. A desigualdade é nossa conhecida, mas preferimos não apresentá-la. Acreditamos que os jovens tenham consciência da desigualdade que marca nossa sociedade, mas que se distanciam dela em suas falas. É esse movimento que estamos, aqui, genericamente, nomeando de silenciamento e indicando, em nossas conclusões, como elemento significativo da dimensão subjetiva da desigualdade social.

Entendemos que nosso estudo deu visibilidade a alguns dos aspectos que compõem a dimensão subjetiva da desigualdade social. O que se fala carrega muitos elementos subjetivos que caracterizam a desigualdade social. No entanto, é preciso ir para além do que aparece no que se fala; há que se buscar a desigualdade também nos não-ditos, nos silêncios, no que se tenta ocultar e que a torna um fenômeno invisível, naturalizado e aceito socialmente.

## Referências

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira et al. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 129-140.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira et al. Reflexões sobre sentidos e significados. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marquina (Org.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- BARROS, Ricardo Paes de et al. Sobre a evolução recente da pobreza e da desigualdade no Brasil. In: BARROS, Ricardo Paes de; CASTRO, Jorge Abraham; VAZ, Fábio Monteiro (Org.). **Situação social brasileira: monitoramento das condições de vida**. Brasília, DF: IPEA, 2011. p. 24-39.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais educadores. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 63-76, jan./jun. 2007.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, abr. 2004.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. **Aventuras do barão de Münchhausen na psicologia**. São Paulo: Cortez, 1999. 207 p.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marquina. Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; REY, Fernando González (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 109-125.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; LIEBESNY, Bronia. Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. In: BOCK, Ana Mercês Bahia. **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 203-222.
- BONDUKI, Nabil. O modelo de desenvolvimento urbano de São Paulo precisa ser revertido. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 25, n. 71, p. 23-36, 2011.
- CAMPOS, André et al. (Org.). **Atlas da exclusão social no Brasil: dinâmica e manifestação territorial**. v. 2. São Paulo: Cortez, 2003. 168 p.
- CAMPOS, André et al. (Org.). **Atlas da exclusão social no Brasil: os ricos no Brasil**. v. 3. São Paulo: Cortez, 2004. 208 p.
- CHAUÍ, Marilena **O que é ideologia**. 42. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

CLÍMACO, Adélia. **Repensando as concepções de adolescência**. 1991. 106 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. **Operação Rio: o mito das classes perigosas**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor: Intertexto, 2001. 276 p.

CORBUCCI, Paulo Roberto et al. Situação educacional dos jovens brasileiros. In: CASTRO, Jorge Abraham; AQUINO, Luceni Maria Cordeiro; ANDRADE, Carla Coelho (Org.). **Juventudes e políticas sociais no Brasil**. Brasília, DF: IPEA, 2009. p. 91-108.

CORROCHANO, Maria Carla et al. **Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa: Instituto Ibi, 2008. 91 p.

GONÇALVES, Maria da Graça Marquina. Concepções de adolescência veiculadas pela mídia televisiva: um estudo das produções dirigidas aos jovens. In: GONÇALVES, Maria da Graça Marquina; OZELLA, Sérgio (Org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 41-62.

GONÇALVES, Maria da Graça Marquina; BOCK, Ana Mercês Bahia. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In: GONÇALVES, Maria da Graça Marquina; BOCK, Ana Mercês Bahia (Org.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009. p.116-157.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Humilhações: um problema político em psicologia. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11-67, 1998.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005. 205 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese dos indicadores 2009**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. 288 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese dos indicadores 2011**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. 272 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Sinopse do censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2011. 265 p.

KULNIG, Rita de Cássia Mitleg. **Educação e desigualdade social: um estudo com jovens de elite**. 2010. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

LIEBESNY, Bronia **Trabalhar... para que serve?** O lugar do trabalho no projeto de vida de adolescentes de 8ª série do 1º grau. 1998. 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

MAIA, Ana Augusta Ravasco Moreira; MANCEBO, Deise. Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 30, n. 2, p. 376-389, 2010.

MEDEIROS, Marcelo **O que faz os ricos**. São Paulo: Hucitec: Anpocs, 2005. 299 p.

OZELLA, Sérgio. A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In: OZELLA, Sérgio (Org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003. p.17-40.

POCHMANN, Márcio. Mobilidade social no capitalismo e redivisão internacional da classe média. In: BARTELT, Dawid Danilo (Org.). **A nova classe média no Brasil como conceito e projeto político**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, 2013. p.156-170

POCHMANN, Márcio. Mudança social recente no Brasil. In: POCHMANN, Márcio; CASTRO, Jorge Abraham; VAZ, Fábio Monteiro (Org.). **Situação social brasileira: monitoramento das condições de vida**. Brasília, DF: IPEA, 2011. p. 62-72.

REDE NOSSA SÃO PAULO. **O combate à desigualdade**. São Paulo: [s. n.], 2013. Disponível em: <<http://www.nossasaopaulo.org.br/portal/arquivos/Combate-a-desigualdade.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

REIS, Eduardo Paiva. Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 42-152, 2000.

SCALON, Marina Corrêa; CANO, Ignácio. Legitimação e aceitação: como os brasileiros sobrevivem às desigualdades. In: SCALON, Marina Corrêa; GACITUÁ-MARIÓ, Estanislao; WOOLCOCK, Michael (Org.). **Exclusão social e mobilidade no Brasil**. Brasília, DF: IPEA: Banco Mundial, 2005. p. 113-132.

SOARES, Sergei. Desigualdade de renda. In: CASTRO, Jorge Abraham; VAZ, Fábio Monteiro (Org.). **Situação social brasileira: monitoramento das condições de vida**. Brasília, DF: IPEA, 2011. p. 40-48.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: UFMG, 2009. 483 p.

TORRES, Haroldo da Gama et al. Pobreza e espaço: padrões de segregação em São Paulo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 47, p. 97-128, 2003.

VILLAÇA, Flávia. São Paulo: segregação urbana e desigualdade. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 1, n. 1, p: 37-58, 1987.

*Recebido em: 22.05.2014*

*Aprovado em: 25.11.2014*

**Ana Luísa de Marsillac Melsert** é psicóloga formada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestre em psicologia da educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

**Ana Mercês Bahia Bock** é psicóloga, doutora em psicologia social. Professora titular do Departamento de Psicologia Social da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Professora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e na graduação em psicologia da PUCSP.





# O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios<sup>1</sup>

Cláudia Pereira Vianna<sup>II</sup>

## Resumo

Este artigo explora a relação entre Estado e movimentos sociais na produção de políticas públicas de educação voltadas para o gênero e para a diversidade sexual. Esta reflexão toma como fontes principais duas investigações mais recentes voltadas para a compreensão da introdução do gênero e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação no Brasil, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva: uma tese de livre-docência (VIANNA, 2011) e outro trabalho que verificou como as políticas voltadas para o currículo foram compreendidas, apropriadas e implementadas por professoras e professores de escolas públicas do estado de São Paulo (VIANNA, 2012). A intenção deste artigo foi olhar a produção dessas políticas a partir das tensões presentes na interlocução do governo Lula com demandas sociais por diminuição da desigualdade e construção de direitos sociais advindas do movimento LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros). Ao discutir ganhos, perdas e desafios futuros, o texto destaca as contradições presentes no processo de interlocução entre o governo e o movimento LGBT. Quando o governo introduz demandas de gênero e diversidade sexual na educação, parece querer valorizar o tema sem considerar as relações de poder que determinam os parâmetros tradicionais que sustentam as relações de gênero e as identidades docentes no cotidiano escolar.

## Palavras-chave

**I-** Uma primeira versão deste artigo foi apresentada como trabalho encomendado pelo GT Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos para a 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a quem agradeço o debate. Agradeço também o apoio do CNPq e a imprescindível colaboração da bolsista Natália da Cruz e da mestranda Liane Rizatto, bem como a leitura atenta e cuidadosa de Maria Cristina Cavaleiro e Elisabete Oliveira.

**II-** Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.  
Contato: cpvianna@usp.br

Educação – Políticas públicas – Gênero – Diversidade sexual – Movimento LGBT.

# ***The LGBT movement and gender and sexual diversity education policies: losses, gains and challenges<sup>1</sup>***

Cláudia Pereira Vianna<sup>II</sup>

## **Abstract**

*This article explores the relation between the State and social movements in the production of public education policies focused on gender and sexual diversity. This reflection takes as its main sources two recent investigations dedicated to understanding the introduction of gender and sexual diversity into public education policies in Brazil during the Luiz Inácio Lula da Silva government: one livre-docência thesis (VIANNA, 2011) and another work that investigated how the curriculum policies were understood, appropriated and implemented by public school teachers in the state of São Paulo (VIANNA, 2012). The purpose of this article is to look at the production of these policies from the viewpoint of the tensions present in the dialogue between the Lula government and the social demands made by the LGBT (Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender) movement to reduce inequality and to construct social rights. By discussing gains, losses and future challenges, the text highlights the contradictions found in the processes of interlocution between the government and the LGBT movement. When the government introduces gender and sexual diversity demands in education, it seems to be willing to value the theme without considering the power relations that determine the traditional parameters supporting gender relations and teaching identities in daily school life.*

**I-** A first version of this article was presented as a work commissioned by the Workgroup on Social Movements, Subjects and Education Processes for the 35th Annual Meeting of Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação (ANPED) — National Association of Graduate Studies and Research in Education), to whom the author wishes to express her gratitude. She also acknowledges the support of CNPq and the invaluable collaboration of the undergraduate student Natália da Cruz and of the MA student Liane Rizzato, as well as the careful reading of the text made by Maria Cristina Cavaleiro and Elisabete Oliveira.

**II-** Universidade de São Paulo, São Paulo, Brazil.  
Contact: cpvianna@usp.br

## **Keywords**

*Education — Public policies — Gender — Sexual diversity — LGBT movement.*

## Os conceitos e o recorte de análise

A reflexão aqui apresentada procura explorar alguns dos pontos para os quais venho buscando respostas ao longo de duas décadas de investigações acerca da relação entre Estado e movimentos sociais na produção de políticas públicas de educação, sob a ótica das relações de gênero e da diversidade sexual. São pontos alinhavados ano a ano e, ainda hoje, resta a impressão de que muito se tem por fazer. Os resultados aqui expostos são modestos e tomam como fontes principais duas investigações mais recentes voltadas para a compreensão da introdução do gênero nas políticas públicas de educação no Brasil no governo Lula. A primeira delas, com resultados publicados em minha tese de livre-docência (VIANNA, 2011), examinou a produção acadêmica sobre a introdução do gênero e da sexualidade nas políticas educativas e constatou a ênfase dessas políticas no currículo e na formação docente. A segunda investigação verificou como as políticas voltadas para o currículo – propostas no âmbito do Estado – foram compreendidas, apropriadas e implementadas por professoras e professores de escolas públicas do estado de São Paulo (VIANNA, 2012).

Com base nas informações obtidas nas investigações mencionadas, a intenção neste artigo foi olhar a produção das políticas públicas de educação voltadas para o gênero e para a diversidade sexual, a partir dos tensionamentos presentes na interlocução do governo de Luiz Inácio Lula da Silva em seus dois mandatos com demandas por diminuição da desigualdade e construção de direitos sociais.

Nesse sentido, políticas públicas foram aqui entendidas como Estado em ação. Ou seja, o governo assume, por determinado período, as funções do Estado por meio de programas e planos que envolvem diferentes órgãos públicos, organismos e instâncias da sociedade relacionadas à política implementada (HÖFLING, 2001). Considerei, com Luiz Antônio

Cunha (2002), que o exame do processo de elaboração das políticas educacionais deve partir da identificação dos respectivos grupos que reivindicam do Estado interesses concretos, de cunho material ou simbólico. Mais do que uma análise lógica, as políticas públicas de educação exigiam uma análise sociológica dos campos sociais que disputam e/ou se articulam em torno de interesses por vezes contraditórios. Nessa arena de relações conflituosas, a busca por compreensão dessas políticas implicou examiná-las enquanto respostas materializadas na forma de documentos, planos, programas e ações (VIEIRA, 2007).

Focada em um único governo, com dois mandatos, privilegiei a crítica à concepção monolítica de Estado, dando destaque à compreensão de seu caráter dinâmico e heterogêneo, que ao mesmo tempo produz e sofre as consequências da luta pela concretização de ideais democráticos e é posto em ação pelos diferentes governos, sendo o principal responsável pelo atendimento dessas demandas (O'DONNELL, 1980, 1981; POULANTZAS, 1980).

Foram de grande valia os estudos de Debbie Epstein e Richard Johnson (2000) a respeito do caráter sexuado do Estado e de suas políticas nacionais e locais que interpelam e regulam várias das concepções de família, reprodução, educação, entrelaçadas com a construção das relações de gênero e da diversidade sexual. Em suas investigações, ambos os autores demonstram a relação entre nacionalidade e sexualidade presente na regulação das identidades sociais, sendo a escola uma das instituições importantes de seleção, veiculação, reconhecimento ou negação de direitos.

Nesse caso, o foco empírico do recorte proposto dirigiu-se para demandas de educação de apenas um movimento social: o que representa lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgêneros (LGBT)<sup>1</sup> junto ao

**1-** São muitas as representações envolvidas, além das várias mudanças na sigla representativa desse movimento no Brasil. A mais comum, GLS

governo Lula. Logo, não se trata de reflexão teórica *scritu sensu* sobre a relação entre Estado e movimentos sociais, e nem mesmo sobre Estado, governos e políticas públicas de educação. Tampouco busquei uma análise apurada do papel do movimento LGBT no governo Lula em geral ou das tensões entre seus ativistas.

Todas as ponderações propostas neste artigo partiram de um determinado fenômeno empírico que remete às ações e lutas coletivas. Todavia, dentro do meu referencial teórico, utilizei o conceito analítico de movimento social para refletir sobre a possibilidade de apreensão e de acolhimento do Estado, em especial do governo Lula, diante das demandas propostas pelo movimento LGBT e dos possíveis resultados provenientes do ingresso dessas demandas na agenda pública de educação.

Para o sociólogo e psicólogo italiano Alberto Melucci, o movimento social nasce no campo do conflito gerado pela ausência de reconhecimento de uma determinada identidade coletiva em um contexto social, político e econômico. No caso da relação entre representantes do movimento LGBT e integrantes do Ministério da Educação (MEC), entre outros ministérios, a busca de satisfação de uma necessidade segregada, por meio da reivindicação de direitos, deu maior visibilidade a uma identidade pública coletiva que, mesmo múltipla, dinâmica e com fissuras, carregava algo em comum naquele momento. O movimento tornou visível uma faceta de sua identidade coletiva produzida por muitos indivíduos e caracterizada pela interação, pela negociação e pela necessária tensão característica desse processo.

(Gays, Lésbicas e Simpatizantes) foi substituída por GLBT (com a inclusão de Bissexuais e Transgêneros e exclusão dos Simpatizantes). A sigla aqui adotada, LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), segue deliberação da I Conferência Nacional LGBT, realizada em 2008. Há controvérsias quanto à nomeação de todos os Ts, a inclusão de um Q (para *queers*) ou um A (para assexuais), um I (para intersexos), mas há consenso na busca por inclusão das mais variadas dimensões da construção das desigualdades trazendo à tona pertencimentos sexuais e de gênero.

Ainda inspirada em Melucci (2000, 2001), considere que a identidade LGBT ultrapassou escolhas racionais, mostrando-se aberta, reflexiva, múltipla, diferenciada e tensionada por um embate contínuo entre expectativas e frustrações diante da possibilidade de garantir a efetivação de suas reivindicações. Embora ciente de que essa identidade coletiva remetesse a um processo contínuo de formulação e reformulação, perguntei pela demanda desse movimento social organizado e pelos novos desafios para a própria elaboração das políticas públicas educativas.

A interlocução com esses autores e o diálogo contínuo com os estudos de gênero contribuiu para pensar o gênero e a diversidade sexual como aspectos da organização social marcados pelas diferenças contidas na luta pela ampliação dos direitos. Defendo, com base em Judith Butler (2009), o trabalho com coalizões amplas, ou seja, acredito ser possível articular as reflexões acerca da diversidade sexual e do pensamento feminista com as relações de gênero. Nesse trajeto, a compreensão do direito social como conquista historicamente situada de setores que procuraram transformar suas necessidades em direitos socialmente reconhecidos permitiu sua articulação com o conceito de gênero enquanto diferença sexual percebida e construída socialmente.

O movimento LGBT tem uma longa história – com maior ou menor visibilidade em determinados períodos –, e conta com vasta bibliografia sobre esse processo. Seria impossível, nos limites deste texto, abranger tal produção, mas considero poder denominá-lo movimento social, porque carrega um forte construto de identificação coletiva<sup>2</sup>, capaz de gerar demandas coletivas por direitos sociais na negociação com diferentes esferas do poder público. É por esse processo de negociação que eu me pergunto. Se fosse inteiramente difuso, sem a manutenção de algum tipo de identificação que une seus e suas integrantes, não teria essa capacidade.

**2** - Refere-se ao uso do conceito de *identificazione*, por Alberto Melucci, dirigido ao exame da permanente construção das múltiplas e cambiantes formas de definição das identidades coletivas.

O movimento LGBT recorre a uma rede imensa com diversos protagonistas e posições políticas distintas, aglutinando demandas e reivindicações. Apesar de não ser o foco deste trabalho, torna-se imprescindível registrar o papel do feminismo e sua interlocução com o movimento LGBT, além de sua influência junto ao Ministério da Educação (MEC), materializada em muitas das pautas da Secretaria de Política para as Mulheres. Eu diria até que a relação tensa e contraditória entre esse movimento social e setores do governo responsáveis pelas políticas de educação introduziu (para não dizer impôs) novos conceitos e aprendizados.

Esse é o caso do debate em torno da homofobia nas escolas, da travestilidade, do *bullying* homofóbico, entre outros (FERRARI, 2004). Além disso, a formação docente que procurou desconstruir identidades de gênero e veicular os principais conceitos nessa área teve como fortes protagonistas organizações não governamentais e integrantes do movimento LGBT, por meio dos editais do MEC e do Programa Brasil Sem Homofobia. Ao organizarem cursos e encontros, praticaram ações diretas e criaram um campo de conflitos algumas vezes propício para a produção de novos aprendizados. Trata-se de um campo bem específico, pois sei que, em outras articulações entre movimentos sociais e governo, isso não ocorreu.

Mesmo com o foco dirigido apenas aos dois mandatos do governo mencionado, vale ressaltar, com relação à inclusão da ótica de gênero e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação, a importância das mudanças ocorridas a partir de 1990, com maior evidência em meados dos anos 2000. O contexto em que essas mudanças aconteceram confirmou um

tenso processo de negociação que determinou a supressão e/ou concretização de reformas, planos, projetos, programas e ações implementados, separada ou articuladamente, pelo Estado e pelos movimentos sociais e ações coletivas que

pressionam por novas políticas públicas. (VIANNA, 2011, p. 209)

Foi nessa conjuntura que se deu o crescimento das próprias políticas de educação na área, mais “instigadas pelas tentativas de corrigir as desigualdades”, como lembra Miguel Gonzalez Arroyo (2010, p. 1381).

A interlocução contínua com os estudos de gênero permitiu a adoção do gênero enquanto categoria analítica capaz de produzir conhecimento sobre o processo social e historicamente determinado de controle dos corpos, por meio de formas explícitas ou muitas vezes não percebidas na produção de políticas e nas relações estabelecidas no cotidiano escolar. Somou-se a esse trajeto a reflexão crítica, já no campo da diversidade sexual, sobre o que Judith Butler (1990, 2009) denomina de matriz heterossexual, ou seja, a imposição da heterossexualidade como padrão.

A diferença como um possível critério para a defesa de interesses contra a discriminação passou a ser um foco importante nas tentativas de compreensão da produção das desigualdades na educação, cujas determinações mais amplas relacionavam-se com essa esfera específica.

Contudo, nos documentos e discursos que constituíam as políticas analisadas, a noção de desigualdade foi muitas vezes subsumida ao termo diversidade. O discurso da necessidade de reconhecimento e do respeito à diversidade cultural teve seu início no final da Segunda Grande Guerra Mundial, quando as discussões acerca de raça, racismo, discriminação, etnocentrismo adquiriram significativo redirecionamento.

A utilização da ideia da diversidade tem na UNESCO uma de suas principais propagadoras. Um dos exemplos encontra-se na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002), que destaca o respeito à diversidade como meio de superação de conflitos:

[...] em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre

pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. (UNESCO, 2002, p. 3)

A utilidade do conceito de diversidade sexual refere-se, portanto, à legitimidade das múltiplas formas de expressão de identidades e práticas da orientação sexual e expressões das identidades de gênero. Mas vem marcada pela conservação de um termo que mascara a desigualdade social. O financiamento de projetos que discutem gênero e diversidade sexual pelo Banco Mundial está inserido no mesmo contexto de produção das propostas da UNESCO sobre diversidade.

A palavra diversidade tem, portanto, muitos significados, politicamente construídos e dirigidos a problemáticas muito diferentes e às vezes até contraditórias da discriminação. Se é verdade que o uso do termo diversidade permite ganhar apoios na discussão política (por exemplo, com os empresários para implementar políticas específicas no emprego), perde em especificidade e precisão na construção das próprias demandas de direitos e agendas políticas.

O problema que aqui se coloca é que incluir a defesa da diversidade não necessariamente abarca a superação das bases materiais desiguais, já que se privilegiam diversidades enquanto “manifestações artísticas, culturais, lúdicas, comportamentais, ordeiras, cooperativas, participativas no convívio social harmonioso” (ARROYO, 2010, p. 1404) ou, nos dizeres de Henri Lefebvre, ignorando as necessidades radicais que as diferenças, quando transformadas em desigualdade, expressam.

Assim, utilizo a palavra diversidade por fazer parte do contexto analisado, mas ela está teoricamente embasada no conceito de

diferença/desigualdade, voltado para o exame de um quadro extremamente complexo, no qual se articularam demandas LGBT para a educação pública com movimentos internacionais, com mudanças na sociedade, com o fomento da produção de conhecimento sobre o tema, articulando o direito à educação com as temáticas de diversidade sexual, raça, geração, gênero e com pressões de agências multilaterais e organismos multinacionais.

### **Políticas públicas de educação, gênero e diversidade sexual**

Vários levantamentos passaram a registrar o aumento da produção sobre educação (ARELARO, 2005; SPOSITO, 2009; VIANNA, 2012) e sobre indicadores da presença da homofobia na escola (BRASIL, 2009; CASTRO; ABRAMOWAY; SILVA, 2004; VENTURI; BOKANI, 2011), articulando o direito à educação com as temáticas de diversidade cultural, raça, geração e gênero. As relatorias nacionais (entre elas, educação, saúde, alimentação e terra rural, meio ambiente, cidades e trabalho), criadas em 2002 pela Plataforma Dhesca Brasil<sup>3</sup>, também lideraram investigações independentes a respeito de casos de violação dos direitos humanos.

O papel das agências multilaterais ganhou (e ganha) forte destaque. A participação do governo brasileiro e dos distintos sujeitos coletivos nas várias conferências internacionais, ao longo de 1990, guardaram estreitas relações com a constituição de um novo pacto educacional, voltado à introdução das desigualdades socioculturais, direcionado ao cumprimento de metas de universalização do acesso e elevação da escolaridade, flexibilização dos currículos e formação docente, entre outras.

Várias conferências internacionais foram realizadas ao longo de 1990, dentre as quais se destacaram: a Conferência Mundial de

**3-** A Plataforma Dhesca Brasil é uma articulação nacional de 36 movimentos e organizações da sociedade civil que desenvolve ações de promoção, defesa e reparação dos direitos humanos econômicos, sociais, culturais e ambientais visando ao fortalecimento da cidadania e à radicalização da democracia (<http://www.dhesca.org.br>).

Educação para Todos (1990) e a Conferência de Cúpula de Nova Delhi (1993). O primeiro evento foi convocado e financiado pelo Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Segundo seus patrocinadores, o evento preocupou-se em discutir a formação de todos na educação básica e a qualidade do ensino, considerando o incremento das oportunidades educacionais para o mundo em desenvolvimento. Resultou também na assinatura da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Vale lembrar que:

[...] o polêmico conceito de educação básica, sobre o qual divergem até mesmo os quatro patrocinadores do evento, prioriza a educação primária, que, no caso brasileiro, correspondeu ao ensino fundamental. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 26)

Por sua vez, a Conferência de Cúpula de Nova Delhi, realizada em 1993, deu continuidade ao debate a respeito da proposta de educação para todos, iniciada em 1990, dessa vez congregando os países mais populosos do mundo, incluindo, portanto, o Brasil. No documento da *Declaração de Nova Delhi* (1993), a inserção das reformas educacionais “sob o prisma de ajustes estruturais”, reforçava a necessidade de universalização da educação elementar (educação básica) e da promoção de uma educação que favorecesse os valores humanos universais, incluindo o respeito à diversidade cultural.

Nessa perspectiva, ganhou terreno a defesa da equidade como um dos pontos principais para a consolidação dos preceitos de uma sociedade justa, igualitária e aberta à diversidade. A educação recebeu centralidade estratégica e passou a ser proclamada por diferentes organismos e governos como eixo da produtividade com equidade, difundindo-se a ideia da oportunidade

de acesso como via para a promoção da equidade social, pressupondo igualdade de oportunidades, “compensação das diferenças, desenvolvimento equilibrado e coeso do corpo social em seu conjunto, o que é promovido pela adequação à eficácia – metas – e à eficiência – meios” (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 201).

Por meio da diversidade cultural, supunha-se diversificar o ensino, de forma a incluir peculiaridades locais como, por exemplo, a eliminação de atitudes discriminatórias e a convivência com as diferenças a partir da formação de valores pessoais. O problema é que, de acordo com essa concepção, incluir a diversidade não mais abarcaria a superação das bases materiais desiguais.

No caso das demandas do movimento LGBT no âmbito das políticas públicas de educação, cabe enfatizar que elas foram precedidas por um longo processo de consolidação do movimento, cujas interlocuções foram inicialmente voltadas para a área da saúde, do combate à AIDS, que, aos poucos, somaram-se ao combate à homofobia e às agendas feministas.

O movimento homossexual entrou em cena no final de 1960 e início da década de 1970, na luta contra a ditadura militar (GREEN, 2000), e, mais tarde, em diálogo com os movimentos sociais nascidos durante o processo de transição para a democracia, na década de 1980. Foi também nessa década que o movimento enfrentou a epidemia da AIDS e concentrou-se na busca de respostas coletivas ao seu combate, promovendo mudanças nas políticas públicas de saúde.

Em 1986, foi criado o Programa Nacional de DST/AIDS, estruturado de modo mais efetivo a partir de 1988 e durante a segunda metade de 1990, em função das urgências demandadas pela epidemia da AIDS, de estudos a respeito da homossexualidade na área de saúde (GÓIS, 2003). No campo das ações voltadas às políticas de prevenção das HIV/DST/AIDS, em 1994, o Ministério da Saúde elaborou o Programa AIDS I com recursos financeiros oriundos

do Banco Mundial, trazendo como inovação a participação de setores organizados em movimentos e ações coletivas na execução da política social (PAIVA, 2003). Assim, entre o período de surgimento dos primeiros casos de AIDS registrados no país até essa data, esses setores foram os principais protagonistas do enfrentamento da doença (FACCHINI, 2005; GALVÃO, 2000; PAIVA, 2003; PARKER, 1994).

Ainda em 1994, organismos oficiais, como o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, passaram a estimular projetos de educação sexual. Foram, então, publicadas as Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade, apoiadas nas recomendações da UNESCO e da Organização Mundial da Saúde (OMS). As Diretrizes versavam a respeito de estratégias para “identificar organismos não governamentais, nacionais ou internacionais” e para “combinar recursos materiais e/ou humanos, sem interesses ligados a ideologias particulares, religiosas, políticas ou econômicas”, sob “responsabilidade técnico-pedagógica” e coordenação do MEC (BRASIL, 1994, p. 34). Com uma abordagem centrada na regulação das práticas sociais, orientada por critérios do sexo seguro, uma das recomendações constantes no documento referia-se à inclusão da prática da Educação Preventiva Integral (EPI) nos conteúdos e atividades curriculares da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio.

Há um significativo crescimento do movimento com a criação, em 1995, da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros (ABGLT), o que mobilizou a presença de novos atores e a propagação de ações no âmbito legislativo e na luta por ampliação dos direitos (FACCHINI, 2005; RAMOS; ADÃO; BARROS, 2003).

Em 2001, a preparação da comissão do Brasil para a Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, que ocorreu em Durban, na África do Sul, envolveu ampla participação da sociedade civil organizada. Na oportunidade, a discriminação com base na

orientação sexual foi um dos principais problemas levantados. A criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCDD), em outubro do mesmo ano, constituiu-se em uma das primeiras medidas adotadas pelo governo brasileiro para implementação das recomendações oriundas da Conferência de Durban. Representantes de organizações da sociedade civil e do movimento LGBT integraram o CNCDD.

A partir de meados de 1990 e início de 2000, houve uma abertura gradual da educação para a discussão das relações de gênero no âmbito das políticas públicas. No caso das demandas por diversidade sexual na educação, pude captar, durante os dois mandatos do governo Lula, um discurso voltado para a inclusão social, com a negociação de muitas reivindicações na direção do que Nancy Fraser (2007) denomina políticas de reconhecimento, ou seja, advindas das pressões exercidas por lutas sociais e ações coletivas que ocupam o cenário político, caracterizadas pela busca de reconhecimento cultural, como forma de superar algumas das desigualdades sociais.

Nesse processo, articularam-se as demandas do movimento LGBT, a produção acadêmica sobre o tema e a elaboração de políticas públicas.

No final de 2003, durante o XI Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros (EBLGT), em resposta à pressão do movimento LGBT, o governo, através de um representante da Secretaria de Direitos Humanos (SDH), apresentou como proposta a produção de cartilhas para orientar a sociedade acerca do público LGBT. O movimento rejeitou veementemente tal proposta e exigiu a construção de políticas públicas que tratassem do tema (DANILIAUSKAS, 2011). A partir desse momento, estreitou-se a relação entre setores do governo e ativistas. Foram criadas novas institucionalidades no âmbito específico do Ministério da Educação (MEC). Uma delas foi a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>4</sup>, constituída em 2004,

**4-** A partir de 2011, essa secretaria passa a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).



com o objetivo de enfrentar várias dimensões da desigualdade por meio da “articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica” (BRASIL, 2004, p. 1).

Com a inauguração dessa secretaria, temas antes marginalizados da pauta governamental começaram a ser negociados durante a elaboração de algumas das políticas públicas de educação, já que esta foi incumbida de instituir uma agenda voltada para a inclusão da diversidade, ampliando a participação da sociedade civil, reunindo gestores dos sistemas de ensino, autoridades locais, representantes de movimentos e organizações sociais.

Neste contexto, foi criado, em 2004, o Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação Contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual (BSH), cuja centralidade consistiu no combate à homofobia, à violência física, verbal e simbólica e na defesa das identidades de gênero e da cidadania homossexual. A criação do BSH foi pautada pelo movimento social, iniciando-se então o processo de construção do programa. Para tal, resgataram-se demandas históricas do movimento LGBT, além de parcerias com ONGs e universidades no processo de elaboração de justificativas, estruturação e formatação do documento em questão. Sob a responsabilidade da SDH, contou com o apoio do Ministério da Saúde e do Programa Nacional de AIDS, principal lócus de articulação do movimento LGBT com a referida secretaria.

Durante a formulação do documento, a SDH procurou dentro do governo quais os ministérios e secretarias abertos ao tema e com acúmulo em relação à diversidade sexual. Esse investimento reuniu a participação de vários ministérios – entre eles Educação, Cultura, Saúde, Justiça, Trabalho e Emprego, Relações Exteriores – e várias secretarias, chegando a totalizar dezesseis ministérios envolvidos, em 2007.

As pressões exercidas pelo movimento feminista e pelo segmento LGBT somaram-se também à ainda presente influência dos

organismos internacionais, como, por exemplo, a Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA), organizada em Medellín, Colômbia, em 2008. Por iniciativa do Brasil, o evento aprovou a resolução Direitos Humanos, Orientação Sexual e Identidade de Gênero. Nessa trajetória, vale destacar o objetivo do MEC de construir novos direcionamentos em suas políticas educacionais, de modo a contemplar a diversidade sexual.

É importante ressaltar que a elaboração do BSH contou com aliados e adversários, esses últimos ligados à própria gestão pública, a parte da Conferência dos Bispos do Brasil (CNBB) e a parte de grupos evangélicos organizados, tanto no legislativo quanto na sociedade civil. Como aliados, dentro do próprio governo, gestores(as) e técnicos(as) acabaram por assumir sua sexualidade no processo de construção do BSH, passando a apoiar o programa e a participar de sua elaboração (DANILIAUSKAS, 2011; JUNQUEIRA, 2009; ROSSI, 2010). Em sua primeira gestão, o governo Lula contou com forte apoio das ONGs; na segunda, com parcerias de universidades.

No início, o BSH esteve mais voltado para questões de violência física e assassinatos de homossexuais. Porém, logo investiu em outros temas, como, por exemplo, a cidadania, problematizando a questão da desigualdade de direitos, identificada já no próprio título do BSH, o que representou um avanço no tratamento da questão por parte do governo e da agenda LGBT com a perspectiva de justiça social.

Já no momento de lançamento do programa, o problema que se apresentava era referente aos poucos recursos a ele dispensados. Governo e movimento LGBT travaram uma discussão acirrada acerca da possibilidade de se difundir tal programa sem uma estrutura orçamentária minimamente sólida (DANILIAUSKAS, 2011). O governo, porém, insistiu em seu lançamento, argumentando a favor de sua eficácia simbólica, já que legitimaria as demandas LGBT no âmbito das lutas por direito e cidadania, agora incluídas na agenda do governo Lula.

A escrita final do texto do programa diferiu da maneira como foi inicialmente pensada (ROSSI, 2010). Contudo, entre tensões e conflitos, o documento evidenciou, como objetivos centrais do programa, a mudança de mentalidades e comportamentos por meio da educação e, em especial, do comprometimento dos gestores públicos, colocando tanto o governo quanto os diversos movimentos da sociedade civil organizada como responsáveis por esse processo. Assim sendo, o item V do Programa de Ações, denominado Direito à educação: promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual, foi dedicado às questões de educação. Quem se responsabilizou por implantar tais políticas de inclusão foi a SECAD, articulando diversidade sexual e relações de gênero no âmbito da educação escolar, com o intuito de garantir respeito, cidadania plena e de afastar a homofobia.

Uma das recomendações para a educação no programa em questão enfatizou a formação continuada docente na temática de gênero, sexualidade e homofobia. Foi, então, criado pelo Ministério da Educação (MEC/SECAD), em 2005, o edital Formação de profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual, voltado para seleção e apoio financeiro a projetos de formação docente continuada nessa temática. Ele abriu a possibilidade de participação de instituições públicas ou privadas sem fins lucrativos de qualquer região do país. Em 2006, após acumular experiência no ano anterior, foi publicado novo edital para apoio de projetos de formação de profissionais da educação.

Os dois editais continham em seus textos a defesa da:

[...] importância de se promover ações sistemáticas que ofereçam aos profissionais da educação bases conceituais e pedagógicas que melhor lhes dotem de instrumentos para lidarem adequadamente com as diferenças de orientação sexual e identidade de gênero. (BRASIL, 2005, p. 4)

Assim, defendia-se também que tanto gênero quanto orientação sexual do desejo eram “categorias importantes na construção de corpos, identidades, sexualidades e relações sociais e políticas” (BRASIL, 2006, p. 4) e que educadores(as) deveriam estar preparados para detectar e lidar com atos de violência simbólica ou física.

Essa intencionalidade foi mantida em novo documento lançado pela SECAD no ano seguinte:

A crescente mobilização de diversos setores sociais em favor do reconhecimento da legitimidade de suas diferenças tem correspondido a uma percepção cada vez mais aguda do papel estratégico da educação para a diversidade. Ela é vista como fator essencial para garantir inclusão, promover igualdade de oportunidades e enfrentar toda sorte de preconceito, discriminação e violência, especialmente no que se refere a questões de gênero e sexualidade. Essas questões envolvem conceitos fortemente relacionados, tais como gênero, identidade de gênero, sexualidade e orientação sexual, que requerem a adoção de políticas públicas educacionais que, a um só tempo, contemplem suas articulações sem negligenciar suas especificidades. (BRASIL, MEC/SECAD, 2007, p. 9)

Sem a pretensão de esgotar neste artigo a discussão a respeito do conjunto de fatores capazes de provocar a referida situação, foi possível identificar, no processo particular de admissão das temáticas de diversidade sexual e gênero, o papel do movimento LGBT ao advogar, no debate sobre direito à educação, o reconhecimento de direitos relativos às sexualidades menosprezadas e contar com mecanismos, ainda que parciais, para concretização das demandas políticas reivindicadas.

Esse processo foi fundamentalmente marcado por perdas, ganhos e desafios futuros. Apesar de certa porosidade do governo Lula aos

movimentos de mulheres e LGBT - especialmente quando se trata de introduzir demandas sobre diversidade sexual na educação -, as relações de poder que determinam os parâmetros tradicionais que sustentam as relações de gênero em nossa sociedade ainda limitam as possibilidades de consolidar conceitos como gênero e diversidade sexual enquanto definidores de políticas públicas para a educação e de, assim, desestabilizar a heteronormatividade e, sobretudo, a homofobia.

### **Perdas, ganhos e desafios futuros**

Um dos percalços a ser enfrentado é a própria fragilidade do uso do conceito de diversidade, o que:

[...] expressa, no limite, as disputas internas e externas ao governo pela definição de projetos educacionais propondo modos distintos de responder às demandas de movimentos sociais no reconhecimento de suas múltiplas diversidades. (MOEHLECKE, 2009, p. 484)

Soma-se a esse entrave o fato de que a própria inclusão da temática da homossexualidade como um direito é necessariamente marcada por disputas e resistências quanto à definição de suas pautas e prioridades junto ao MEC (MADSEN, 2008; JUNQUEIRA, 2009). Na tentativa de apropriação pelo governo do discurso proposto pelo movimento, essa identidade tornou-se rotulada, os homossexuais foram tratados como se fossem todos iguais. Por outro lado, uma parte dessa identificação coletiva ainda segregada, tanto na sociedade quanto na escola, não conseguiu fazer valer todos os seus mecanismos de reconhecimento nas políticas educacionais.

Outro limite para a introdução dessas temáticas a partir de políticas públicas de educação gestadas no âmbito federal diz respeito à suposição de que um produto educativo seria

massivamente desenvolvido e produzido desde um centro e transferido para as escolas. Porém, programas e planos pensados pelo governo são incorporados de maneira complexa nas práticas docentes, uma vez que nessa incorporação estão envolvidas ideias, experiências, significados e interpretações distintas. Essa maior visibilidade não garantiu que tais questões fossem abordadas em sala de aula da maneira considerada adequada pelo governo.

Resultados de investigação recente (VIANNA, 2012), com foco na introdução do gênero e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação voltadas para a formação, trouxeram elementos para a análise da relação entre a formação continuada e alguns relatos sobre a prática docente que supõem a necessária tensão entre acolhimento, recusa e revisão de valores em relação ao gênero e à diversidade sexual.

Em um primeiro momento da investigação, realizei consultas na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, e suas respectivas diretorias de ensino com a finalidade de mapear qual a rede de ensino a ser escolhida. Ao final de 2010, foram escolhidos doze docentes integrantes de um curso de formação continuada, com caráter optativo, voltado para o ensino fundamental II e para o ensino médio, da rede pública estadual de ensino da cidade de São Paulo. Conforme acordos com a Secretaria de Educação, a Diretoria de Ensino da região centro-oeste da rede estadual, na cidade de São Paulo, ficou responsável por sua coordenação. Intitulado *Convivendo com a diversidade sexual na escola*, o curso foi oferecido, em 2006 e 2007, por duas organizações não governamentais sem fins lucrativos: Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor (CORSÁ) e Comunicação em Sexualidade (ECOS), ambas com extenso currículo na realização de projetos de formação na temática de diversidade sexual e gênero.

Com base nos relatos das professoras e professores entrevistados, identifiquei, entre as dificuldades para a concretização de tais políticas nas escolas, a defesa do caráter privado da sexualidade e de sua restrição no

âmbito escolar, sustentada pelo cerceamento do comportamento de estudantes, impedindo o namoro dentro da escola, por exemplo. Somou-se a essa justificativa uma concepção de infância pura e ingênua em que as crianças não possuíam sexualidade, sendo esta necessariamente encontrada apenas no mundo adulto. Acrescente-se que tanto a (des)sexualização da infância quanto sua restrição à esfera privada, com o decorrente controle no espaço público, foram concepções contestadas durante o curso.

Nesse debate, religião, homofobia e toda uma série de preconceitos complementavam-se em devastadora tensão, talvez decorrente da contradição explícita entre as informações recentemente adquiridas no curso e os valores solidificados durante o longo processo de socialização de gênero até então. Dados colhidos pela relatoria *Educação e Racismo: intolerância religiosa nas escolas públicas* (CARREIRA; CARNEIRO, 2012) indicam o crescimento do espaço da religião nas creches e escolas públicas, impulsionado por profissionais de educação adeptos de determinados grupos católicos e evangélicos conservadores. Esse também foi o caso de alguns docentes entrevistados(as).

Ainda se pode aventar que, diante da constatação de que a escola pouco ou nada poderia mudar, os conteúdos explorados no curso de formação continuada revelaram-se insuficientes para problematizar as relações de gênero e as concepções sobre sexualidade vividas por jovens dentro e fora da escola. Alguns participantes ressaltaram que apenas ampliaram conhecimentos, mas não mudaram a postura frente a tais questões. Tomar ciência dos possíveis preconceitos que embasam suas concepções sobre a sexualidade infantil e juvenil, sobre a gravidez na adolescência e sobre a homossexualidade não garantiu a efetiva transformação de sua prática educativa.

Nesse sentido, as ações do Estado parecem querer valorizar a diversidade sexual sem considerar as relações de poder que a heteronormatividade chancela.

Entretanto, a visibilidade dada às temáticas de gênero e diversidade sexual nas políticas educacionais por meio da formação continuada docente colocou em pauta questões antes ignoradas, principalmente por serem consideradas tabus no ambiente escolar. Nesse aspecto, podemos dizer que a formação em gênero e diversidade sexual deu voz a temas até então silenciados, aproximando-se do que Ball (1989) define como políticas de mudança para referir-se à apropriação dessas políticas federais pela micropolítica das escolas. Ou seja, “a mudança ou a possibilidade de mudança leva à superfície os conflitos e diferenças subterrâneas que de outro modo ficariam silenciados na rotina cotidiana da vida escolar” (BALL, 1989, p. 45).

Os próprios conflitos têm como consequência tanto o debate acirrado dessas temáticas entre docentes e demais integrantes da escola quanto na sociedade. Exemplo disso encontramos atualmente no veto perpetrado pelo governo Dilma Rousseff ao chamado *Kit escola sem homofobia*.

Nascido do Projeto Escola sem Homofobia e articulado com o programa Brasil Sem Homofobia – no item destinado ao apoio para a produção de materiais educativos para o combate da homofobia – o *kit* foi desenvolvido por importantes ONGs, como: a Pathfinder do Brasil; a Comunicação em Sexualidade (ECOS); a Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva (Reprolatina); a Global Alliance for LGBT Education (Gale); e a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), com a supervisão do Ministério da Educação.

Trata-se de material educativo que aborda de modo sistemático a homofobia, conceito que denuncia:

[...] uma forma de inferiorização, consequência direta da hierarquia das sexualidades, assim como confere à heterossexualidade um status superior, situando-a no patamar do que é natural, do evidente.” (BORRILLO, 2001, p. 15)

O material é composto de um caderno com atividades para uso de professores(as) em sala de aula, seis boletins para discussão com alunos(as) e três audiovisuais, cada um com um guia, um cartaz e cartas de apresentação para gestores(as) e educadores(as). O convênio estabelecido com o MEC para a elaboração do *kit* incluiu a capacitação de docentes e técnicos(as) da educação, além de representantes do movimento LGBT de todos os estados do país, visando à utilização apropriada do material junto à comunidade escolar.

Todavia, após pressão das bancadas religiosas no Congresso Nacional, a presidente Dilma Rousseff vetou o material em maio de 2011, alegando sua inadequação. De acordo com o MEC, o veto da presidente refere-se aos três vídeos. O restante do conteúdo ainda será distribuído nas instituições públicas de ensino, mas não há um prazo para tal.

Enfim, a dinâmica de introdução do gênero e da diversidade sexual nas políticas públicas de educação envolveu desde os movimentos internacionais e nacionais que fizeram circular diálogos e protagonizaram disputas até as contradições presentes no processo de negociação em torno das demandas do movimento LGBT. Exemplo das contradições inerentes a esse processo está no fato de que o veto ao *kit* ocorreu no mesmo mês em que o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a união estável para pessoas do mesmo sexo. São conflitos que estavam em jogo no processo de implantação de uma proposta ou reforma educativa e deveriam ser levados em conta na criação e aplicação de planos e programas elaborados no âmbito federal.

As reivindicações do movimento LGBT, as conquistas de direitos sociais de sujeitos coletivos com história de segregação e o crescimento desses sujeitos enquanto formuladores de políticas públicas impuseram novos desafios teóricos e práticos para a própria elaboração dessas políticas, dando visibilidade ao caráter sexuado do próprio Estado (EPSTEIN; JOHNSON, 2000). Mas não afirmo que esse possa ser um caminho fácil.

Não cabe à política pública definir “quais expressões sexuais devem ser preferidas ou observadas pelos indivíduos” (RIOS; SANTOS, 2009, p. 153). Mas certamente a superação da compreensão do sexo que nos funda, reduzindo-o às características físicas e naturais coladas à concepção biológica, à prevenção de doenças e à heterossexualidade, vista como universal e, portanto, a-histórica, é uma das possibilidades de construção de uma educação mais igualitária. O sistema educativo brasileiro segue ignorando a sexualização da infância e a existência das jovens e dos jovens LGBT. São conflitos que configuram o próprio processo de identificação docente, bem como as identidades de gênero canceladas nas relações escolares e nas ações governamentais. Portanto, o Estado em ação, que envolve necessariamente os movimentos sociais na produção das políticas públicas e na prática de ações que modifiquem as identidades docentes e o cotidiano escolar, supõe um processo educativo para todos nós, em uma sociedade onde a segregação e as estratégias de esvaziamento das desigualdades são permanências históricas que devem ser superadas também no âmbito das relações sociais de gênero.

## Referências

- ARELARO, Lisete. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, out. 2005.
- ARROYO, Miguel González. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.
- BALL, Stephen. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona: Paidós, 1989.
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia**. Barcelona: Bellaterra, 2001.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar**. Brasília, DF: INEP, 2009.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. **Diretrizes para uma política educacional em sexualidade**. Brasília, DF: MEC, 1994. (Educação preventiva integral, 2).
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)**. Brasília, DF: MEC, 2004.
- BRASIL. **Termo de referência**: instruções para apresentação e seleção de projetos de formação de profissionais da educação para a promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e da igualdade de gênero. Brasília, DF: SECAD, 2005.
- BRASIL. **Termo de referência**: instruções para apresentação e seleção de projetos de formação de profissionais da educação para a promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e da igualdade de gênero. Brasília, DF: SECAD/SDH, 2006.
- BRASIL. MEC. Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. **Cadernos SECAD**, Brasília, DF, SECAD, maio 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola\\_protege/caderno5.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2014.
- BUTLER, Judith. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. New York: London: Routledge: Chapman & Hall, 1990.
- BUTLER, Judith. Performatividad, precariedad y políticas sexuales. **Revista de Antropología Iberoamericana**, Madrid, Antropólogos Iberoamericanos en Red, v. 4, n. 3, p. 321-326, sep./dec. 2009.
- CARREIRA, Denise (Relatora); CARNEIRO, Suelaine (Assessora). **Educação e racismo: intolerância religiosa nas escolas públicas**. São Paulo: Plataforma DHESCA/Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, 2012.
- CASTRO, Mary; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília, DF: UNESCO, 2004.
- CEPAL. UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília, DF: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.
- CUNHA, Luiz Antônio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia Ângela; BUENO, Maria Sylvia Simões. (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília, DF, Plano, 2002. p. 103-134.
- DANILIAUSKAS, Marcelo. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia**. 2011. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Richard. **Sexualidades y institución escolar**. Madrid: Morata: La Coruña: Fundación Paideia, 2000.
- FACCHINI, Regina. **Sopa de Letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos 1990**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- FERRARI, Anderson. Revisando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 25, p. 105-115, jan./abr. 2004.

FRASER, Nancy. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 291-308, mai./ago. 2007

GALVÃO, Jane. **Aids no Brasil: a agenda de construção de uma epidemia**. São Paulo: Editora 34, 2000.

GÓIS, João Bôsco Hora. Desencontros: as relações entre os estudos sobre a homossexualidade e os estudos de gênero no Brasil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 289-97, jan./jun. 2003.

GREEN, James. **Além do carnaval: a homossexualidade no Brasil do século XX**. São Paulo: UNESP, 2000.

HÖFLING, Elizabeth. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

JUNQUEIRA, Rogério (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília, DF: MEC/SECAD/UNESCO, 2009.

MADSEN, Nina. **A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1996 – 2007)**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MELUCCI, Alberto. **Culture in gioco: differenze per convivere**. Milano: Saggiatore, 2000.

MELUCCI, Alberto. **Invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no Governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 461-87, maio/ago. 2009.

O'DONNEL, Guilherme. Anotações para uma teoria do Estado (I). **Revista de Cultura e Política**, Rio de Janeiro, CEDEC, Paz e Terra, v. 3, p. 71-93, nov. 1980.

O'DONNEL, Guilherme. Anotações para uma teoria do Estado (II). **Revista de Cultura e Política**, Rio de Janeiro: CEDEC, Paz e Terra, v. 4, p. 71-82, fev. 1981.

PAIVA, Vera. A política de AIDS no Brasil: dilemas que persistem. In: PARKER, Richard; CORRÊA, Sônia (Orgs.). **Sexualidade e política na América Latina**. Rio de Janeiro: ABIA, 2003. p. 101-103.

PARKER, Richard. **A construção da solidariedade: Aids, sexualidade e política no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge M.; BARROS, Graciete Maria N. (Coords.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília, DF: SEMT, 2003.

RIOS, Roger Raupp; SANTOS, Wenderson R. Diversidade sexual, educação e sociedade: reflexões a partir do Programa Nacional do Livro Didático. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Orgs.). **Homofobia & educação: um desafio ao silêncio**. Brasília, DF: Letras Livres: Ed. UnB, 2009.

ROSSI, Alexandre. **Avanços e limites no combate à homofobia: uma análise do processo de implementação do Programa Brasil sem Homofobia**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SPOSITO, Marília (Coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. São Paulo; Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. 2 v.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos**. Nova Delhi: Organizações das Nações Unidas, 1993. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. Organizações das Nações Unidas, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

VENTURI, Gustavo; BOKANI, Vilma. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil: intolerância e respeito às diversidades sexuais.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

VIANNA, Cláudia. **Introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação: exame de sua concretização em algumas escolas públicas do estado de São Paulo.** São Paulo: [s. n.], 2012. Projeto Produtividade em Pesquisa (CNPq/PQ), 2010-2012.

VIANNA, Cláudia. **Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: das ações coletivas aos planos e programas federais.** 2011. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VIEIRA, Evaldo Amaro. **Os direitos sociais e a política social.** São Paulo: Cortez, 2007.

*Recebido em: 25.04.2014*

*Aprovado em: 13.08.2014*

**Cláudia Pereira Vianna** é professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e editora assistente de *Educação e Pesquisa*.



# Processos migratórios e letramento na era digital globalizada: entrevista com Catherine Vieira

Emerson de Pietri<sup>1</sup>  
Aline Akemi Nagata<sup>1</sup>

## RESUMO

A temática principal que conduz a entrevista refere os processos de letramento na realidade do mundo globalizado, na era digital. Nessa nova ordem, distinta em muitos aspectos da ordem própria à cultura impressa, constituem-se novas possibilidades de se experienciar o espaço e o tempo, produzindo-se novos modos de interação entre sujeitos em torno dos usos da escrita. Os usos da escrita e as práticas de letramento se desenvolvem assim em contextos cujos limites e fronteiras são redefinidos pelo empoderamento resultante da apropriação, pelos sujeitos que deles participam, de dispositivos do mundo letrado. Os recursos técnicos permitem informar à distância, contrastar perspectivas, redimensionar o conhecimento (de si mesmo) em face da diferença, em face do outro, do estrangeiro; permitem, para o imigrante, compor estratégias de permanência no país de destino, e fornecer, para os que ficaram em seu país de origem, subsídios para o desenvolvimento de novas práticas letradas.

## PALAVRAS-CHAVE

Letramento – Migração – Era digital – Globalização.

<sup>1</sup>- Universidade de São Paulo,  
São Paulo, Brasil  
Contato: pietri@usp.br, kemi.nagata@  
gmail.com

# ***Migration processes and literacy in the global digital age: an interview with Catherine Vieira***

Emerson de Pietri<sup>1</sup>  
Aline Akemi Nagata<sup>1</sup>

## **Abstract**

*The main subject of this interview is literacy in the digital age, considering migration in the globalized world. Digital culture and its differences in relation to print culture constitute new possibilities of experiencing space and time, which consequently produces new ways of interaction between subjects around the uses of writing. The uses of writing and literacy practices are thus developed in contexts whose limits and boundaries are redefined by the empowerment resulting from the appropriation of the devices of literacy world by those who participate in such contexts. Technical resources allow informing through distances, contrasting different perspectives, rescaling the knowledge (about themselves) when faced with the other, the foreign. They enable the immigrant to compose strategies of permanency in the destination country, and provide those who stayed in their home country with resources for the development of new literacy practices.*

## **Keywords**

*Literacy – Migration – Digital Era – Globalization.*

**1-** Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil  
Contact: pietri@usp.br, kemi.nagata@gmail.com

## INTRODUÇÃO



Fonte: arquivos do entrevistado

Professora e pesquisadora do Departamento de Língua Inglesa, na Universidade de Wisconsin-Madison, Catherine Vieira, ou Kate Vieira, como prefere ser conhecida, esteve na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em novembro de 2014, para participar do XIII Seminário de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. Na ocasião, participou de mesa-redonda em que discutiu parte das questões com que se encontra envolvida em suas investigações, principalmente sobre a possibilidade de desenvolvimento de novas práticas de letramento com as interações, mediadas por tecnologias de comunicação, entre imigrantes e aqueles de sua relação que permaneceram em seu país de origem; ou sobre a obtenção, por imigrantes ilegais, de documentos oferecidos por instituições norte-americanas, que possibilitem aos sujeitos uma mais ampla participação social, em face das limitações que a não propriedade do visto de permanência acarreta.

A professora Kate Vieira propõe uma abordagem diferenciada das consequências sociais do letramento. A autora revisita a discussão sobre

os impactos que a presença da escrita promoveria sobre a organização social, e sobre as mudanças que a apropriação da tecnologia da escrita produziria sobre a cognição dos indivíduos (GOODY; WATT, 2006). Porém, o faz para evidenciar que, de fato, o desenvolvimento de práticas sociais em que a escrita é uma das funções tem consequências sociais, mas para os modos como se pode apreender a realidade segundo pontos de vista mais relativizados. Isto é: não se trata de considerar que a aquisição da escrita promoveria um desenvolvimento qualitativamente superior de indivíduos e sociedades, com o que se hierarquizariam os mais e os menos civilizados, mas de observar que a apropriação de práticas de letramento, e das tecnologias de comunicação em que elas se realizam, oferecem aos sujeitos a possibilidade de observar a realidade segundo a perspectiva do outro diferente, daquele que é culturalmente diverso, o que favorece o enriquecimento cultural. Essa possibilidade se faria mais produtiva no mundo atual, globalizado e interconectado pelas tecnologias da comunicação.

Assim, trata-se de uma observação das práticas de letramento que amplia os modos como estas têm sido consideradas nos estudos que há pelo menos três décadas (SOARES, 2004) têm se voltado para os usos sociais da escrita. Os estudos do letramento se constituíram em resposta à insuficiência notada no termo alfabetização para a caracterização das relações dos sujeitos com a escrita, quando consideradas as diferentes funções que a escrita desempenha socialmente. Seria preciso não apenas observar a aquisição do sistema de representação escrita da linguagem, para o que o termo alfabetização seria a referência, mas também as diferentes modalidades de uso da escrita considerada a diversidade das esferas de atividade humana.

Com a expansão da cultura digital, outros elementos se introduziram nas discussões sobre letramento, principalmente os referentes às diferentes modalidades com que os sujeitos podem interagir, possibilidade ampliada pelos recursos da comunicação eletrônica. A noção de multiletramentos passou a ser veiculada, então, para se referir às práticas que se desenvolveram

mais amplamente com a disponibilidade de mídias digitais, e os efeitos que produz principalmente para a esfera educacional, uma vez que a escola, ainda em muito fundamentada nas práticas letradas da cultura impressa, recebe alunos que são provenientes dessa nova cultura multimodal, multiletrada (ROJO, 2012).

As pesquisas da professora Kate Vieira acrescentam a essas proposições a realidade das diferenças sociais, econômicas e culturais, que a expansão dos dispositivos de comunicação eletrônica evidenciou em bases novas. A imigração, em tempos de globalização econômica, move mais rapidamente a desigualdade social de um espaço geográfico a outro, nos movimentos que os sujeitos perfazem em sua busca por melhores condições de vida. Neste mesmo momento histórico, se encontram disponíveis meios para que os rastros produzidos pelo movimento dos sujeitos possam ser registrados e compartilhados em velocidades que promovem a redução do tempo (SANTOS, 2000). A percepção das diferenças pelos sujeitos que delas participam, como aponta a professora Kate Vieira, numa das observações que faz na entrevista, se realiza assim de modo mais impactante, e evidencia a esses sujeitos suas condições de vida pelo contraste entre as condições existentes em seu país de origem, e as condições que encontram no país para onde imigraram.

Os efeitos desse contraste não permanecem mais restritos à vivência do imigrante, que antes apenas poderia narrar sua experiência oralmente, aos mais próximos, ou o faria com o uso da escrita datilografada ou manuscrita, remetida pelo correio convencional, aos que permaneceram em seu país de origem. As mudanças decorrentes da participação do imigrante numa outra cultura podem produzir efeitos mais rapidamente sobre seu

lugar de origem e sobre as pessoas de seu contato social que lá convivem. O contato on-line, com o uso de equipamentos e serviços que permitem a comunicação síncrona, inclusive, favorece a interação e a troca por vezes quase instantânea de informações de ordens diversas: culturais, sociais, econômicas etc.

Trata-se, portanto, de observar-se a imigração e o contato com a cultura estrangeira como um processo que não apenas se define por fatores econômicos, quer no que respeita ao deslocamento em direção ao estrangeiro em busca de melhores condições financeiras, quer no que respeita ao envio, aos que permaneceram no país de origem, de recursos para garantir a subsistência destes. Trata-se, também, de se inserir em práticas de letramento próprias à cultura em que se está ingressando, de se apropriar dessas práticas para que possam ser construídas estratégias de sobrevivência nesse novo contexto. É assim um processo de aprendizagem cujos efeitos se compartilham e impactam a cultura de origem do imigrante.

Mostra-se necessário, na cultura que se constitui a partir da mais ampla distribuição das tecnologias de comunicação eletrônica, conhecer as consequências sociais do letramento em condições de produção discursiva que possibilitam novos modos de interação entre sujeitos, seja no que se refere à sua aproximação no tempo e no espaço, seja no que se refere ao recurso a diferentes modalidades de linguagem, disponíveis nos suportes eletrônicos e nas plataformas digitais. As pesquisas da professora Kate Vieira nos convidam a adentrar nesse estado de coisas cuja atualidade por vezes não permite, aos que dele participam, perceber mais claramente seus modos de organização e suas relações com as diferenças políticas, sociais, econômicas e culturais do mundo de hoje.

## REFERÊNCIAS

GOODY, Jack; WATT, Ian. **As consequências do letramento**. São. Paulo: Paulistana, 2006.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004.

## A ENTREVISTA

Gostaríamos de conhecer um pouco sobre sua formação para a pesquisa, sua trajetória acadêmica, e como se interessou pelos temas de que tem tratado em suas investigações, no que se refere aos processos de letramento entre fronteiras, possibilitados pelos processos migratórios.

Estou realmente honrada em ser entrevistada por *Educação e Pesquisa*.

Obrigada pela pergunta. Eu tenho duas respostas. Uma de caráter mais pessoal e outra de caráter mais profissional! Pessoalmente, eu fui educada em uma comunidade de imigrantes, de açorianos e de libaneses, em Massachusetts. Essa comunidade, por razões ligadas às condições regionais de trabalho, circunstâncias de migração, e de desigualdade de gênero e classe, realmente lutou pela educação e pelo letramento em particular. O pior insulto que se poderia ouvir era “iletrado”. “Iletrado” significava “você não pertence”. Para mim, à época, havia sempre uma conexão entre migração e letramento. O letramento parecia ser uma maneira de sair, acima ou além das circunstâncias limitantes, especialmente em comunidades de imigrantes. Então, esse assunto tem um apelo pessoal.

No que se refere aos aspectos profissionais, depois de conseguir minha licenciatura em Inglês, com especializações em francês e alemão (Eu sempre amei línguas!), lecionei inglês no ensino médio na Letônia por dois anos. Essa escola ficava em uma comunidade imigrante de língua minoritária, para a qual as pessoas emigraram ou foram enviadas de toda a União Soviética – Bielorrússia, Geórgia, Ucrânia, Rússia etc. Essa experiência me sensibilizou para questões de linguagem e política, particularmente em terrenos politicamente tumultuados.

Depois da Letônia, eu retornei aos EUA e lecionei Inglês e Estudos Sociais no quinto e sexto anos em uma comunidade prioritariamente

de imigrantes mexicanos em Dallas, Texas. A escola ficava em uma comunidade pobre, do outro lado da ponte que levava ao brilhante e rico centro de Dallas. A desigualdade econômica era brutalmente visível. Eu não posso dizer que era uma boa professora primária. Eu lutava. Mas então meus colegas e eu fizemos visitas domiciliares, falamos com as famílias, ouvimos suas preocupações. E isso foi um ponto de virada para mim, como jovem professora. Eu percebi que, para que qualquer tipo de letramento seja eficaz, particularmente em comunidades marginalizadas, eu tinha que entender questões de raça, classe, história e família.

Quando decidi fazer meu doutorado e vim para a pós-graduação, eu fiquei grata por conhecer minha orientadora Deborah Brandt, que me ajudou a entender essas experiências em uma perspectiva teórica e metodológica. Então, agora eu estudo práticas de letramento de imigrantes e as comunidades que eles deixam para trás, com o olhar voltado para como os contextos maiores de classe social, história, política e economia moldam o uso diário do letramento. Estou convencida, pelo meu treinamento profissional e experiências pessoais de que letramento, migração e comunidade dependem uns dos outros de formas tão complexas que necessitam ser investigadas.

As relações entre letramento e processos migratórios, que você observa em seus estudos, são algo que se tornou possível com as novas tecnologias de editoração de textos e de comunicação digital, que permitem o contato de pessoas distantes no espaço (e no tempo), ou são algo que se acelerou e se modificou na atualidade, mas que já havia antes com outras práticas? Isto é: as práticas de letramento que você observa são práticas constituídas no mundo digital, ou podemos considerá-las existentes, em outras bases, também na cultura impressa?

Sim, existe uma linha histórica fascinante entre o letramento impresso e o digital,

particularmente em contextos transnacionais! Um dos tópicos que tenho acompanhado em minha nova pesquisa é em que medida letramento e migração se interligaram por algum tempo. Um maravilhoso estudo recente de Martin Lyons mostra que a migração na virada do século XX na Europa promoveu letramento em massa entre os camponeses. Pessoas aprenderam a escrever cartas porque sentiam falta de seus entes queridos! Eles aprenderam a escrever para se conectar através da distância, para resolver o difícil problema de corpos sendo separados, para *matar saudades*<sup>1</sup>. Quando pessoas não podem viajar, envelopes podem, potencialmente promovendo o letramento em famílias transnacionais.

Então, o que estou tentando fazer agora (com apoio da Universidade de Wisconsin e da Fundação Spencer) é entender como processos similares podem ou não funcionar em uma era digital. Tenho feito pesquisa com membros de famílias de imigrantes, em uma comunidade no Brasil marcada pela emigração moderada, e em uma comunidade na Letônia, marcada pela emigração em massa, para ter uma perspectiva comparativa de como a emigração pode promover (ou não) letramento digital. O que descobri é que quase todos os participantes experimentam um ligeiro aumento no letramento digital quando alguém migra. Tal conhecimento, além disso, está ligado à economia, que frequentemente promove a migração em primeiro lugar. Então, migrantes geralmente enviam para casa o que tenho chamado de *remessas escritas*, como *laptops*, *webcams*, ou conhecimento sobre determinado *software*, para facilitar a comunicação com familiares deixados para trás. Famílias se apropriam dessas tecnologias, as incorporam em suas práticas existentes, e aprendem a usá-las.

Esclarecendo, eu não estou dizendo que toda tecnologia boa e avançada provém de migrantes em países supostamente “desenvolvidos”. Pelo contrário, o fator distância e o fator desigualdade econômica

global, tomados juntos, criam esses circuitos transnacionais de remessas letradas. É uma troca econômica e interpessoal, com consequências sobre como os moradores locais estão usando o letramento em suas vidas<sup>2</sup>.

Retornando à questão inicial, sim, há uma base histórica e material no letramento impresso para entender algumas das tendências no letramento digital. Muitas das pessoas que entrevistei para esse projeto estavam se comunicando transnacionalmente antes da internet. Então, suas experiências de letramento impresso estão submersas em suas práticas digitais. Na vida das pessoas, o impresso e o digital se entrecruzam. Pontualmente, o que permanece igual, e o que difere, é como o letramento impresso e o digital estão se interanimando em nosso momento histórico corrente, em que as pessoas se movem ao redor do globo rapidamente e a desigualdade social permanece arraigada. Essa é uma questão premente para os estudiosos do letramento.

Há discussões atuais a respeito da hiperdiversidade (a coexistência de várias culturas e de suas línguas num determinado país, mantendo parte de suas características de origem). Em sua pesquisa, você observa de que modo as práticas de letramento favorecidas pelas novas tecnologias se produzem nas interações entre imigrantes em suas relações com seus familiares, em seus países de origem. Há impactos dessas práticas de letramento sobre os países que recebem os imigrantes, em razão das atividades sociais desses imigrantes?

Essa é uma questão excelente e minha resposta é: não tenho certeza. Sou grata por ter recebido financiamento da Universidade de Wisconsin para coletar dados nesse verão nos EUA, e explorar algumas dessas mesmas questões. O que é que os próprios imigrantes estão fazendo com as tecnologias que utilizam para se comunicar com membros da família

**1-** Aqui a professora Kate Vieira utiliza de fato a expressão em português.

**2-** O endereço do site do projeto na internet é o <http://www.literacyandimmigration.com/>.

na terra natal? Quais novos letramentos eles aprendem com aqueles que ficam para trás nessas interações? E como isso importa para eles e para o cenário do letramento do país anfitrião?

Essas questões são importantes porque muito do discurso popular sobre imigração e letramento, nos EUA pelo menos, gira em torno da “assimilação”, a ideia de que imigrantes devem aprender Inglês para se assimilarem a uma convenção. O problema com os usos de letramento assimilacionistas, no entanto, é que eles são frequentemente usos racistas do letramento. Por exemplo, os EUA costumavam testar o letramento em Inglês de imigrantes na fronteira, com o objetivo de prevenir a entrada daqueles imigrantes considerados insuficientemente “brancos” para assimilar. E existem muitos outros exemplos de como o letramento vem sendo usado para perpetuar uma ideologia da supremacia branca. Parte da importância do trabalho político e empírico associado à hiperdiversidade, a meu ver, é que ele contraria mitos sobre assimilação. Ele muda o foco para como as práticas de letramento dos países anfitriões estão mudando por causa da influência produtiva de imigrantes, que trazem consigo diversas experiências educacionais. Estou ansiosa para aprender sobre como essas experiências educacionais diversas são em parte desenvolvidas depois que os migrantes migraram, e continuam a se comunicar e interagir com a família e a cultura do país de origem, de maneiras que se tornaram possíveis pelas tecnologias digitais.

**Em relação aos imigrantes, você trata dos modos como ter acesso a práticas de letramento pode contribuir com essas pessoas, para que elas possam responder às necessidades de viver num país estrangeiro sem estar legalizadas. O que você observa, de seus contatos com seus sujeitos de pesquisa, sobre estar num país estrangeiro, sem as possibilidades de acesso à legalidade de sua permanência nesse país? Há apenas problemas nisso, ou você percebe vantagens**

**também? Isto é: poder desenvolver práticas de letramento que não se desenvolveriam caso estivessem legalizados seria também um ganho cultural para essas pessoas?**

**Ou é de fato algo instrumental: o acesso a determinadas práticas de letramento é algo para se conseguir melhores condições de vida no país em que se está ilegalmente?**

Para mim, é difícil pensar nos benefícios de ser ilegal nos EUA. Os imigrantes ilegais que compartilham suas vidas comigo para minha pesquisa enfrentam o temor constante da deportação, da separação familiar, até mesmo da morte. Somente agora os pesquisados começam a entender o trauma psicológico de viver em circunstâncias indutoras de ansiedade como essas.

Em termos de efeito da ilegalidade no letramento, eu descobri que, para muitos, a visão de letramento tornou-se realmente conectada aos papéis - vistos, Green Cards e passaportes. Esses artefatos letrados, documentos, eram tão valiosos, tão importantes, tão cruciais à sobrevivência e bem-estar, que influenciavam a forma como as pessoas entendiam e usavam o letramento mais amplamente. Então, por exemplo, para algumas pessoas ilegais, elas não tinham documentos, portanto, não podiam participar politicamente em espaços públicos. Mas, quando iam à igreja, elas ofereciam *cartões missionários*, que lhes davam uma licença para escrever sermões e hinos religiosos, para pregar. Essencialmente, o letramento delas operava em uma lógica de burocracia e documentos.

Dentro dessas circunstâncias textuais hostis, o aprendizado ou não de Inglês era algo secundário para muitas pessoas. Como uma jovem ilegal me disse, “O inglês não era o problema”. O problema eram os documentos. Sem produtos materiais letrados, *documentos*, o letramento em inglês não faz muito pelos imigrantes. No final, o inglês pode ser aprendido! Conseguir os documentos legais era muito mais difícil, mais preocupante.

Voltando à sua questão, se há qualquer benefício ao letramento em ser ilegal, é que as pessoas ilegais nos meus estudos realmente apreciaram a natureza instrumental do letramento, e também, em algum nível, o seu absurdo. Com o documento certo, tem-se certos privilégios e direitos cruciais, e sem ele, pode-se ser destituído desses direitos. É um absurdo que Estados modernos inculcaram documentos com tanto poder, que as fronteiras sejam policiadas, ao menos em parte, por documentos. O que não quer dizer que ilegais não escrevam expressiva ou socialmente. Pessoas escreviam apaixonadamente, por exemplo, sob o amparo das igrejas que os *documentaram*. Mas essa escrita sempre foi instruída pelos regimes textuais maiores que regulavam as mobilidades dos imigrantes.

Em lugar de apenas observar o empoderamento que o letramento oferece, você observa também a opressão que práticas letradas podem representar. Para os imigrantes, apropriar-se de práticas letradas é de um modo de resistir à adversidade encontrada em países estranhos. A promoção do letramento nos países de origem, pelo acesso a novas práticas de letramento, favorece a atuação política desses sujeitos, de modo a transformar situações que os oprimem em seus próprios países?

Pelo que percebi até agora, as pessoas estão investindo em aprendizado letrado imigrante-dirigido, em formas que vão ao encontro de seus interesses sociais e econômicos. O que significa trabalhar em dois níveis diferentes. Um é o nível do conteúdo remetido por cartas, *e-mails*, e *chats* em vídeo, pelos quais os moradores da terra natal estão desenvolvendo o que estudiosos transnacionais chamam de perspectiva bifocal. Essa é a capacidade de ver as circunstâncias de um em relação à de outras nações ou culturas. Então, por exemplo, um homem (eu o chamarei de Felipe), um professor, cujo irmão estava morando fora e lutando, disse o seguinte de uma carta que recebeu de seu irmão: “*Um dia, meu irmão nos disse que*

*só tinha uma batata para o almoço e uma batata para o jantar. Enquanto ele escrevia isso em uma carta, em casa, nós tínhamos uma panela com feijão e arroz e uma tonelada de comida. Ficamos tristes, porque é meu irmão”*

A carta do irmão de Felipe transformou uma refeição típica em um exemplo de privilégio relativo. De repente, pareceu a Felipe que havia uma montanha de comida na panela. Essa bifocalidade, por sua vez, informa as interações de Felipe com seus alunos, que, como ele diz, “estão passando por muitas dificuldades, alunos que nunca viram outros lugares além da cidade em que vivem, de seu país, mas que podem então perceber que não só eles passam por dificuldades”...

Felipe nunca viajou para fora do Brasil. Sua perspectiva mais ampla vem de sua conexão textual mediada com seu irmão, que o diferencia de seus alunos lutadores. Então, sua visão bifocal foi difundida, divulgada em novo contexto.

Além do conteúdo, outra tendência que tenho notado é que as pessoas estão investindo e fazendo circular seu conhecimento sobre como usar certas tecnologias. Então, por exemplo, um outro homem, Hugo, recebeu uma *webcam* de sua irmã que mora na Europa, e se tornou o primeiro a aprender a usá-la em sua área, fazendo da sua casa uma espécie de centro de prática tecnológica. Pessoas paravam, usavam o computador, e ele investia seu conhecimento em troca de *status* social. Para mim, isso realmente ressoou como as histórias das primeiras agências de correio, onde a possibilidade de se conectar com pessoas à distância intensamente promoveria interações sociais locais.

Além disso, Hugo, que estava familiarizado com computadores, em parte por sua prática de comunicação com sua irmã no exterior, também pode trabalhar de forma independente como consultor técnico de computadores, trabalhando com clientes internacionalmente com seus problemas tecnológicos. Então ele trabalhava com clientes não somente no Brasil, mas nos Estados Unidos.



A ideia aqui é que a migração está promovendo certas formas de aprendizado letrado, que depois as pessoas fazem circular, recircular, e ganham com isso. E existem muitos exemplos mais desse modelo.

Para ser clara, a ideia não é que o letramento do exterior é de alguma forma melhor que os letramentos locais - absolutamente! Eu quero evitar analisar esse fenômeno como uma forma de narrativa de recolonização. Para Hugo, de fato, os recursos de letramento fluíram do norte do globo para o sul do globo e vice-versa. Eu penso que esses fluxos são complexos e que o letramento talvez possa ganhar ou perder valor conforme ele se move. De qualquer forma, o que está acontecendo é que o aprendizado letrado imigrante-dirigido está ajudando algumas pessoas a encontrarem algumas pressões locais para desenvolverem práticas digitais letradas e perspectivas globalizadas. Pessoas as tomam e as usam em conjunção com outras demandas letradas inspirando suas vidas.

Para os participantes com os quais trabalhei, ninguém estava realmente usando aprendizado letrado imigrante-dirigido politicamente, mas o estavam usando social, econômica e pedagogicamente. Então, a possibilidade para a ação política existe.

**Você estuda os impactos do letramento em países diferentes (Letônia e Brasil). Há diferenças de um país a outro (um na Europa, outro na América do Sul), ou as práticas de letramento desenvolvidas em função dos processos de imigração têm características similares? O que se assemelharia e o que diferiria de um país a outro?**

Confira isso comigo depois, por favor - ainda não terminei minha análise comparativa! Mas tenho como palpite que as práticas letradas migrante-dirigidas são informadas pela *distância* da migração. Então, os brasileiros tendem a migrar mais para os EUA e o Japão, por exemplo. Os letões tendem a migrar para locais próximos, dentro da União Europeia.

Então, é possível que o fato de poder voltar para casa em visitas razoavelmente baratas e rápidas possa moldar a forma como as pessoas usam o letramento para se comunicar e também a sua importância. Certamente, outros fatores podem ser culturais: quem mais tem uma palavra como *saudade*? Ou políticos: a história da Letônia como um ex-estado soviético e a do Brasil como um país receptor de imigrantes. Ou ainda econômicas: o *status* do Brasil como uma potência mundial etc.

**Há algo nos processos de letramento que você observa que seria comum entre os países em que realiza sua pesquisa? Há algo nesses processos de letramento que seria característico da atual ordem mundial, pois tornado possível em razão dos processos de globalização? Ou não: trata-se não de algo generalizável, mas de algo específico de cada contexto em que possa vir a ocorrer?**

Sim para a primeira questão! Eu penso que duas das mais prementes tendências voltadas para o letramento hoje são os movimentos transnacionais de pessoas e as mudanças rápidas de tecnologias de letramento, e ambas estão ligadas à desigualdade econômica. As Nações Unidas relataram que 232 milhões de pessoas vivem atualmente fora de seus países de nascença, e que as taxas de imigração subiram 33% desde 2000. Esse é um número enorme de pessoas que estão encontrando o que o sociolinguista Jan Blommaert chamou de diferentes *regimes letrados* em novos países. Ou seja, elas estão frequentemente encontrando novas burocracias, novas formas de usar o letramento, novas linguagens, novos padrões, novos preconceitos linguísticos. E depois há o impacto nas famílias deixadas para trás, que às vezes dependem de remessas de dinheiro, dos familiares, para pagar pela educação, e que estão usando novas tecnologias digitais letradas para se comunicar com familiares trabalhando no exterior. Então, sim, eu penso que a desigualdade econômica global, que frequentemente leva à migração,

associada às taxas de desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação, estão moldando, de forma muito macro, os modos como as pessoas estão experimentando o letramento. Ao mesmo tempo, claro, o letramento ocorre, para as pessoas comuns, em contextos específicos, em famílias, em lares, mas esses contextos

sociais locais são sempre ligados e afetados por tendências maiores. O letramento é ao mesmo tempo macrossocial e microssocial, político e pessoal, global e local, o que em parte é o que lhe dá poder na vida das pessoas. Os processos de globalização, eu acredito, desnudam esses atributos do letramento.

## **BIBLIOGRAFIA DA ENTREVISTADA**

LORIMER-LEONARD, Rebecca; VIEIRA, Kate; YOUNG, Morris. Introduction: principles of transnational inquiry for literacy in composition studies. **Literacy in Composition Studies**, San Bernardino, no prelo.

VIEIRA, Kate. 'American by paper': assimilation and documentation in a biliterate bi-ethnic immigrant community. **College English**, Illinois, v. 73, n. 1, p. 50-72, Sep. 2010.

VIEIRA, Kate. **American by paper**: how documents matter in immigrant literacies. Minnesota: University of Minnesota Press, no prelo.

VIEIRA, Kate. **Literacy learning in migrants' homelands**. Disponível em: <[www.literacyandimmigration.com](http://www.literacyandimmigration.com)>. Acesso em: 2015.

VIEIRA, Catherine. Minding the gap: realizing our ideal community writing center. with Julia Doggart and Melissa Tedrowe. **Community Literacy Journal**, v. 1, n. 2, p. 71-80, 2007.

VIEIRA, Kate. On the social consequences of literacy. **Literacy in Composition Studies**, v. 1, n. 1, p. 26-32, Mar. 2013.

VIEIRA, Kate. Response. In: FLYNN, Elizabeth et al. (Eds.) **Feminist rhetorical resilience**. Utah: Utah State University Press, 2012. p. 89-90.

VIEIRA, Kate. The traveling fado. In: **Feminist rhetorical resilience**. Utah: Utah State University Press, 2012. p. 59-81.

VIEIRA, Kate. Undocumented in a documentary society: textual borders and transnational religious literacies. **Writing in a Global Context**, v. 28, n. 4, p. 436-461, Oct. 2011. Special issue of written communication.

## Instruções aos colaboradores

*Educação e Pesquisa* publica somente artigos inéditos na área de Educação e não aceita trabalhos encaminhados simultaneamente para livros ou outros periódicos do país ou do exterior. Os trabalhos deverão ser enviados por meio da página da revista no Sistema SciELO de Publicação (<http://www.scielo.org/php/index.php>).

O prazo para resposta (aceitação ou recusa) varia conforme a complexidade das avaliações e de eventuais modificações sugeridas e realizadas. As datas de recebimento e aprovação de cada colaboração serão informadas no texto publicado. Cabe à Comissão Editorial definir, a cada número da revista, os critérios para reunir os artigos já aprovados.

### Diretrizes para a submissão de artigos

No ato da submissão de um artigo, a identificação do(s) autor(es) e a filiação institucional serão preenchidas em espaços próprios do Sistema SciELO e não devem constar do corpo do texto, o qual será enviado para avaliação cega dos pares. Tampouco se aceitam quaisquer outras referências que permitam ao avaliador inferir indiretamente a autoria do trabalho. As informações autorais serão registradas à parte, como metadados, e acessadas apenas pelos editores.

Na redação do artigo, devem ser observadas as seguintes orientações:

- O texto pode ser apresentado em português, espanhol ou inglês, devendo ser digitado em processador de texto *Word for Windows*, fonte *Times New Roman*, tamanho 12 e espaçamento 1,5. Todas as páginas do original devem estar numeradas sequencialmente. O texto deve contar, ainda, com o mínimo de 35.000 e o máximo de 50.000 caracteres, considerados os espaços e excluído o resumo.
- O título do artigo deve ter no máximo 15 palavras.
- O resumo deve conter entre 200 e 250 palavras e explicitar, em caráter informativo e sem enumeração de tópicos, os seguintes itens: tema geral e problema da pesquisa; objetivos e/ou hipóteses; metodologia utilizada; principais resultados e conclusões. Recomenda-se o uso de parágrafo único, voz ativa e na terceira pessoa do singular, frases concisas e afirmativas. Devem-se evitar: neologismos, citações bibliográficas, símbolos e contrações que não sejam de uso corrente, bem como fórmulas, equações, diagramas etc. que não sejam absolutamente necessários. A revista não solicita versão do resumo em inglês na entrega dos originais, sendo o *abstract* por ela encomendado a um tradutor após a aprovação do artigo.
- As palavras-chave devem ser de 3 a 5.
- Os agradecimentos (opcionais) devem ser citados junto ao título, mas em nota de rodapé e sem quaisquer referências, diretas ou indiretas, à autoria.
- Tabelas, quadros, gráficos e figuras (fotos, desenhos e mapas) devem estar numerados em algarismos arábicos conforme a sequência em que aparecem, sempre referidos no corpo do texto e encabeçados por seu respectivo título. Imediatamente abaixo das figuras devem

constar suas respectivas legendas textuais. Os mapas devem conter escalas e legendas gráficas.

- As imagens devem figurar em preto e branco, estar digitalizadas eletronicamente em formato JPG com resolução a partir de 300 dpi e ser apresentadas em dimensões que permitam sua ampliação ou redução sem que a legibilidade seja prejudicada. Todas as imagens devem ser enviadas separadamente, em seus arquivos originais. O nome de cada arquivo deve corresponder ao nome da imagem (por exemplo: *Gráfico 1*).

- Notas de rodapé de caráter explicativo devem ser evitadas, sendo utilizadas apenas quando estritamente necessárias para a compreensão do texto e tendo a extensão máxima de três linhas. As notas devem estar numeradas em algarismos arábicos conforme a sequência em que aparecem no texto.

- Citações no corpo do texto devem obedecer aos seguintes critérios:

- a) citações textuais de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo, transcritas entre aspas e acompanhadas pelas seguintes informações entre parênteses: sobrenome do autor da citação, ano da publicação e número de páginas;

- b) citações textuais de mais de três linhas devem estar em parágrafo isolado, com recuo de 4 cm na margem esquerda, tamanho 11 e sem aspas;

- c) caso não haja citação textual, mas apenas referência ao autor, o sobrenome deste deve ser indicado entre parênteses, em caixa alta, junto com o ano da publicação referida.

- As referências devem obedecer à norma técnica NBR6023, de 30/08/2002, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Apenas as obras citadas ao longo do texto devem figurar na bibliografia, a qual deve constar, sob o título de *Referências*, ao final do artigo e em página separada.

## **Métodos de estatísticas**

Quando utilizados, os métodos estatísticos precisam ser descritos com o pormenor necessário para permitir o acesso aos dados originais e a verificação dos resultados apresentados por um leitor versado no assunto; ao mesmo tempo, deve-se evitar linguagem excessivamente técnica e apresentá-los com suficiente clareza de modo a favorecer a compreensão de um leitor não especializado. Tal solicitação aos autores requer providências como: procurar, sempre que possível, quantificar os resultados e apresentá-los com os correspondentes indicadores de erro de medição ou de incerteza (por exemplo, intervalos de confiança); evitar basear-se apenas em testes de inferência estatística, que não veiculam informação quantitativa relevante; discutir a elegibilidade das unidades de experimentação; fornecer informação pormenorizada sobre a aleatorização e sobre as observações; discutir a razoabilidade dos resultados e relatar possíveis limitações do método utilizado; especificar os programas informáticos utilizados; restringir quadros e figuras à quantidade necessária para explicitar a fundamentação do artigo e sua solidez; evitar quadros com muitos tópicos e duplicação de dados; definir termos estatísticos, abreviaturas e símbolos utilizados no artigo.

## **Processo de avaliação pelos pares**

Os artigos recebidos para eventual publicação em *Educação e Pesquisa* serão previamente avaliados pela Comissão Editorial. Todos artigos submetidos para publicação em *Educação e Pesquisa* são avaliados primeiramente pela Comissão Editorial. Aqueles que não atendem aos critérios e prioridades editoriais da Revista são devolvidos aos autores, acompanhados de justificativa para sua recusa. Os demais são analisados por pareceristas colaboradores da Revista, em processo duplo-cego, sendo no máximo um deles membro da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, à qual esta publicação está subordinada. Os avaliadores consultados terão, no mínimo, o título de doutor e pertencerão a instituições científicas diversas. Os nomes dos autores, dos pareceristas e das instituições a que pertencem permanecerão em sigilo durante todo o processo. A revista publica anualmente os nomes de seu corpo de pareceristas *ad hoc*.

Os aspectos que orientam a avaliação dos originais encaminhados aos pares para análise são: conteúdo teórico e empírico, domínio da literatura científica, atualidade do tema, contribuição para a área de conhecimento específica, originalidade da abordagem, estrutura do texto e qualidade da redação. Os avaliadores poderão recomendar a aceitação integral do texto, indicar recusa ou, ainda, sugerir modificações para nova avaliação. A Comissão Editorial poderá submeter as sugestões de reformulações ao autor e o artigo, já reformulado, retornará aos mesmos avaliadores para um parecer final.

## **Autoria**

Entende-se como autor todo aquele que tenha efetivamente participado da concepção do estudo, do desenvolvimento da parte experimental, da análise e interpretação dos dados e da redação final. Recomenda-se não ultrapassar o número total de quatro autores. Caso a quantidade de autores seja maior do que essa, deve-se informar ao editor responsável o grau de participação de cada um. Em caso de dúvida sobre a compatibilidade entre o número de autores e os resultados apresentados, a Comissão Editorial reserva-se o direito de questionar as participações e de recusar a submissão se assim julgar pertinente.

Ao submeter um artigo para publicação em *Educação e Pesquisa*, o autor concorda com os seguintes termos:

1. O autor mantém os direitos sobre o artigo, mas sua publicação na revista implica, automaticamente, a cessão integral e exclusiva dos direitos autorais para a primeira edição, sem pagamento.
2. As ideias e opiniões expressas no artigo são de exclusiva responsabilidade do autor, não refletindo, necessariamente, as opiniões da revista.
3. Após a primeira publicação, o autor tem autorização para assumir contratos adicionais, independentes da revista, para a divulgação do trabalho por outros meios (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), desde que feita a citação completa da mesma autoria e da publicação original.
4. O autor de um artigo já publicado tem permissão e é estimulado a distribuir seu trabalho *on-line*, sempre com as devidas citações da primeira edição.

## **Conflitos de interesse e ética de pesquisa**

Caso a pesquisa desenvolvida ou a publicação do artigo possam gerar dúvidas quanto a potenciais conflitos de interesse, o autor deve declarar em nota final que não foram omitidas quaisquer ligações a órgãos de financiamento, bem como a instituições comerciais ou políticas. Do mesmo modo, deve-se mencionar a instituição à qual o autor eventualmente esteja vinculado, ou que tenha colaborado na execução do estudo, evidenciando não haver quaisquer conflitos de interesse com o resultado ora apresentado. É também necessário informar que as entrevistas e experimentações envolvendo seres humanos obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica.

Os nomes e endereços informados à revista serão utilizados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

Correspondência:

Faculdade de Educação - USP

Educação e Pesquisa

Av. da Universidade, 308 - 2º andar - Biblioteca

05508-040 - São Paulo/SP

Tel./Fax: (11) 3091-3520

E-mail: [revedu@usp.br](mailto:revedu@usp.br)

## ***Instructions to authors***

*Educação e Pesquisa* publishes only previously unpublished articles in the field of education and does not consider manuscripts concurrently submitted for publication in books or other periodicals in Brazil or abroad. Manuscripts must be submitted via the journal's page in SciELO publishing system (<http://www.scielo.org/php/index.php>).

The time frame necessary for submissions to complete the review process – and be selected or rejected – varies according to the complexity of the reviews and possible changes suggested and implemented. The dates of receipt and approval of each article are stated in the published text. For each of the journal's issues, the Editorial Board establishes the criteria of organization of the articles approved.

### **Guidelines for manuscript submission**

Upon submission of an article, authorship and the author's institutional affiliations must be filled out in proper spaces in SciELO System and should not be mentioned in the text, which will be submitted to blind peer review. Any references that enable reviewers to infer indirectly the authorship of the work are not accepted either. Authorship information is recorded separately, as metadata, and it is accessed only by the editors.

When preparing the manuscript, the following guidelines should be followed:

- The manuscript can be submitted in Portuguese, Spanish or English. It should be typed in *Word for Windows*, *Times New Roman* font, 12-point font size, 1.5 line spacing. All the manuscript pages should be numbered sequentially. The body of the manuscript should have a minimum length of 35,000 and a maximum length of 50,000 characters, including spaces and not including the abstract.
- The title of the manuscript should have 15 words or fewer.
- The abstract should contain between 200 and 250 words and describe, in an informative manner and without listing topics, the following items: general theme and research problem; objectives and/or hypotheses; methodology; main results and conclusions. It is recommended that the abstract should be written as a single paragraph, in the active voice, in the third person of the singular, in concise and affirmative sentences. The following items should be avoided: neologisms, bibliographical citations, symbols and abbreviations except those in common use, as well as formulae, equations, diagrams etc., unless absolutely necessary. The journal does not require an English version of the abstract along with the original text; if an article is accepted for publication the journal will provide an English version of its abstract.
- The article should have 3 to 5 keywords.
- Possible acknowledgements should be cited with the title, but in a footnote, and without any direct or indirect reference to the authorship.
- Tables, charts, graphs, and figures (photos, drawings and maps) should be numbered with Arabic numerals in the order in which they appear in the text and should include appropriate headers. Legends should appear right below each figure. Maps should contain graph scales and legends.

- Images must be grayscale, be scanned electronically in JPG format with 300 dpi or higher resolution and have dimensions that allow reducing or enlarging them without impairing their readability. All images must be submitted as separate files and named according to their references in the text (e.g., *Graph 1*).
- Explanatory footnotes should be avoided and used only when strictly necessary for understanding the text. Their maximum length should be three lines. Notes should be numbered in Arabic numerals according to the order in which they appear in the text.
- Citations in the text should meet the following criteria:
  - a) quotations of up to three lines should be run in – integrated into the text in the same font size as the text – enclosed in quotation marks and be followed by the following information in parentheses: last name of the author of the quote, the year of publication and page numbers;
  - b) quotations longer than three lines should be set off as block quotations – that is, in a new paragraph with a hanging indent of 4 cm on the left, 11 point font, without quotation marks;
  - c) if there is no quotation, but just a reference to some work, the author’s last name should be cited in parentheses in capital letters along with the year of publication.
- References must conform strictly with the technical standard NBR6023 of August 30, 2002 of the Brazilian Association of Technical Standards (ABNT). Only works cited in the text should be included in the reference list, under the heading *References*, at the end of the article and on a separate page.

## **Statistical methods**

When employed, statistical methods must be described in sufficient detail to allow a competent reader access to the original data and verification of the results presented, whilst avoiding excessively technical language and presenting results with enough clarity so as to facilitate their understanding by a non-specialized reader. This guidance to authors requires steps such as: seeking, as much as possible, to quantify the results and present them with corresponding indicators of measurement error or uncertainty (for example, confidence intervals); avoiding relying solely on statistical inference tests that convey no relevant quantitative information; discussing the eligibility of the experimentation units; supplying detailed information about randomization and about the observations; discussing the reasonableness of the results, as well as the possible limitations of the method used; specifying the software employed; restricting tables and graphics to the amount necessary to explain the foundations of the article and their robustness; avoiding tables with too many topics and duplication of data; defining statistical terms, abbreviations and symbols used in the article.



## Peer review process

The articles received for their eventual publication in *Educação e Pesquisa* will be previously read by the Editorial Board. All articles submitted for publication in Education and Research are first assessed by the editorial board. Those which do not meet the editorial criteria and priorities of the journal are returned to their authors with a justification for the refusal. The remaining articles are peer reviewed by collaborators of the journal, in a double-blind process. At the most, one of the evaluators will be a member of the School of Education of the Universidade de São Paulo, to which the journal is subordinated. All evaluators have at least a doctor's degree and belong to various scientific institutions. The names of the authors, the evaluators and the institutions they belong to will remain undisclosed throughout the entire process. The journal publishes annually the names of its body of evaluators *ad hoc*.

The aspects that guide the evaluation of the articles are: theoretical and empirical content, author's knowledge of scientific literature, current relevance of the topic, contribution to the specific area of knowledge, originality of the approach, text structure and writing style. The evaluators may recommend the integral acceptance of the text or its rejection, or they may suggest modifications for a new evaluation. The Editorial Board may submit such suggestions to the author of the article, and after the changes have been included, the Board will send the article again to the evaluators for a final evaluation

## Authorship

Author is understood here as anyone who has effectively taken part in the conception of the study, in the development of the experimental sections, in the analysis and interpretation of data and in the final writing. It is recommended that the total number of authors should not be greater than four. If the number of authors is larger than that, the editor in charge must be informed of the degree of participation of each author. In the case of doubt about the compatibility between the number of authors and the results presented, the Editorial Board has the right to question the participation of authors and to refuse submission at its discretion.

By submitting an article for publication in *Educação e Pesquisa* the author agrees to the following terms:

1. The author holds the article copyrights, but its publication in the journal automatically implies the author's agreement to release its complete copyright to the journal's first issue, without financial compensation.
2. The ideas and opinions expressed in the article are the author's exclusive responsibility and they do not necessarily reflect the opinions of the journal.
3. After the article's first publication, the author is authorized to assume additional contracts, independent from the journal, to publish or present the work through other means (e.g. in an institutional repository or as a book chapter), as long as a complete quote of the authorship and of the original publication are provided.
4. The author of an article published in the journal has the right to, and is encouraged to,

distribute the work on-line, always quoting its first publication in the journal.

### **Conflicts of interest and research ethics**

When the research developed or the publication of the article may raise doubts about potential conflicts of interest, the author should declare in an endnote that no links to funding agencies or to commercial or political institutions have been omitted. Similarly, the institution to which the author is associated, or that has collaborated in the conducting of the study, should also be mentioned to guarantee that there are no conflicts of interest with the results being presented. It is also necessary to inform that the interviews and experiments involving human beings have followed the ethical procedures established for scientific research.

The names and email addresses entered in this journal site will be used exclusively for the stated purposes of this journal and will not be made available for any other purpose or to any other party.

#### Contact:

Faculdade de Educação - USP

Educação e Pesquisa

Av. da Universidade, 308 - 2º andar - Biblioteca

05508-040 - São Paulo/SP

Tel./Fax: (11) 3091-3520

E-mail: [revedu@usp.br](mailto:revedu@usp.br)

## ***Instrucciones a los autores***

*Educação e Pesquisa* publica solamente artículos inéditos en el área de Educación y no acepta trabajos que hayan sido enviados simultáneamente a libros u otros periódicos nacionales o extranjeros. Los trabajos se deben enviar a través de la página de la revista en el Sistema SciELO de Publicação (<http://www.scielo.org/php/index.php>).

El plazo para respuesta (aceptación o rechazo) varía según la complejidad de las evaluaciones y posibles alteraciones sugeridas y realizadas. Las fechas de recibimiento y aprobación de cada colaboración se informarán en el texto publicado. Le corresponde al Comité Editorial definir, en cada número de la revista, los criterios para reunir los artículos ya aprobados.

### **Directrices para la presentación de trabajos**

Al proponer un artículo, la identificación del (de los) autor(es) y la pertenencia institucional se deben rellenar en los espacios propios del Sistema SciELO y no deben figurar en el cuerpo del texto, que se enviará para evaluación. No se aceptará ninguna referencia que le permita al lector crítico inferir indirectamente la autoría del trabajo. Las informaciones autorales se registran a parte y solamente los editores tienen acceso a ellas. De esa forma, el Comité Editorial garantiza el anonimato de autores y evaluadores.

Al redactar el artículo, se deben considerar las siguientes orientaciones:

- El texto se puede presentar en portugués, español o inglés, se debe digitar en procesador de texto *Word for Windows*, en *Times New Roman* 12 pto, espacio 1,5. Todas las páginas del original se deben numerar secuencialmente. El texto debe tener como mínimo 35.000 caracteres y como máximo 50.000, considerando espacios y excluyendo el resumen.
- El título del artículo debe tener como máximo 15 palabras.
- El resumen debe contener entre 200 y 250 palabras y explicitar, con carácter informativo y sin enumeración de tópicos, los siguientes ítems: tema general y problema de la investigación; objetivos y/o hipótesis; metodología empleada; principales resultados y conclusiones. Se recomienda el uso de un único párrafo, voz activa y tercera persona del singular, frases concisas y afirmativas. Se deben evitar: neologismos, citas bibliográficas, símbolos y contracciones que no sean de uso corriente, así como fórmulas, ecuaciones, diagramas, etc. que no sean absolutamente necesarios. La revista no solicita la versión en inglés en la entrega de los originales, sino que le encarga el abstract a un traductor una vez aprobado el artículo.
- Se deben incluir de 3 a 5 palabras clave.
- Los agradecimientos (opcionales) se deben mencionar junto al título, pero en nota de pie de página y sin ninguna referencia, directa o indirecta, a la autoría.
- Tablas, cuadros, gráficos y figuras (fotos, dibujos y mapas) deben estar numerados con números arábigos según la secuencia en que aparezcan, siempre referidos en el cuerpo del

texto y encabezados por su respectivo título. Inmediatamente debajo de las figuras deben constar sus respectivos subtítulos. Los mapas deben presentar escalas y subtítulos gráficos.

- Las imágenes deben figurar en blanco y negro y deben estar digitalizadas electrónicamente en formato JPG con resolución a partir de 300 ppp. Deben presentarse en dimensiones que permitan ampliarlas o reducirlas sin perjudicar su legibilidad. Todas las imágenes deben enviarse separadamente, en sus archivos originales. El nombre de cada archivo debe corresponder al nombre de la imagen (por ejemplo: *Gráfico 1*).

- Notas de pie de página de carácter explicativo se deben evitar. Pueden utilizarse únicamente cuando sean imprescindibles para la comprensión del texto y deben tener la extensión máxima de tres líneas. Las notas deben estar numeradas con números arábigos según la secuencia en que aparezcan en el texto.

- Las citas en el cuerpo del texto deben obedecer a los siguientes criterios:

- a) Citas textuales que tengan hasta tres líneas se deben incorporar al párrafo, transcritas entre comillas y acompañadas de las siguientes informaciones entre paréntesis: apellido del autor de la cita, año de publicación y número de página;

- b) Citas textuales que tengan más de tres líneas deben estar en párrafo aislado, con margen izquierdo de 4 cm, letra tamaño 11 y sin comillas;

- c) Si no hay cita textual sino cita bibliográfica, el apellido del autor tiene que estar indicado entre paréntesis, con letras mayúsculas, junto al año de la publicación mencionada.

- Las referencias deben obedecer a la norma técnica NBR6023, de 30/08/2002, de la Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Solamente las obras mencionadas a lo largo del texto deben figurar en la bibliografía, que debe constar con el título de *Referencias*, al final del texto y en página separada.

## **Métodos y estadísticas**

Cuando utilizados, los métodos estadísticos se tienen que describir con el detalle necesario para permitir el acceso a los datos originales y la comprobación de los resultados presentados por un lector versado en el asunto; por otro lado, se debe evitar un lenguaje excesivamente técnico y presentarlo con suficiente claridad de modo a favorecer la comprensión de un lector no especializado. Tal solicitud a los autores requiere providencias tales como: buscar, siempre que posible, cuantificar los resultados y presentarlos con los correspondientes indicadores de error de medición o de incertidumbre (por ejemplo, intervalos de confianza); evitar basarse solamente en tests de inferencia estadística, que no vehiculan información cuantitativa relevante; discutir la elegibilidad de las unidades de experimentación; proveer información pormenorizada sobre lo aleatorio y sobre las observaciones; discutir la razonabilidad de los resultados y dar a conocer posibles limitaciones del método utilizado; especificar los programas informáticos empleados; restringir cuadros y figuras a la cantidad necesaria para explicitar la fundamentación del artículo y su solidez; evitar cuadros con demasiados tópicos y duplicación de datos; definir términos estadísticos, abreviaturas y símbolos utilizados en el artículo.

## Proceso de revisión por pares

Los artículos enviados para eventual publicación en la *Educação e Pesquisa* serán previamente evaluados por el Comité Editorial.

Todos los artículos presentados para publicación en *Educação e Pesquisa* son sometidos a evaluación del Comité Editorial. Se devuelven, acompañados por una justificativa de rechazo, aquellos que no atienden a los criterios y prioridades de la Revista. Los demás son sometidos a la lectura crítica de colaboradores de la Revista bajo la modalidad de pares ciego, como máximo uno de ellos será miembro de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, a la que la revista está subordinada. Los evaluadores consultados pertenecen a instituciones científicas diversas y tendrán, como mínimo, el título de doctor. Los nombres de los autores, de los evaluadores y de las instituciones a que pertenecen permanecen anónimos durante todo el proceso. La revista publica a cada año los nombres de sus evaluadores *ad hoc*.

Los aspectos que orientan la evaluación de los originales enviados a los pares para el análisis son: contenido teórico y empírico, dominio de la literatura científica, actualidad del tema, contribución para el área de conocimiento específica, originalidad del abordaje, estructura del texto y calidad de redacción. Los evaluadores podrán recomendar la aceptación del texto en su íntegra, o su rechazo, o aun sugerir modificaciones para nueva evaluación. El Comité Editorial podrá someter las sugerencias de reformulación al autor y el artículo, ya reformulado, retornará a los mismos evaluadores para una evaluación final.

## Autoría

Se entiende por autor todo el que haya participado efectivamente de la concepción del estudio, del desarrollo de la parte experimental, del análisis e interpretación de datos y de la redacción final. Se recomienda no exceder el número total de cuatro autores. En el caso de que la cantidad de autores exceda ese número, se debe informar al editor responsable el grado de participación de cada uno. Si hay alguna duda sobre la compatibilidad entre el número de autores y los resultados presentados, el Comité Editorial se reserva el derecho de cuestionar las participaciones y de rechazar la sumisión del artículo si lo juzga pertinente.

Al someter un artículo para publicación en *Educação e Pesquisa* el autor está de acuerdo con los siguientes términos:

1. El autor mantiene los derechos sobre el artículo, pero su publicación en la revista implica, automáticamente, la cesión total y exclusiva de los derechos de autor para la primera edición, sin pago.
2. Las ideas y opiniones expresadas en el artículo son de exclusiva responsabilidad del autor y no reflejan necesariamente las opiniones de la revista.
3. Después de la primera publicación, el autor tiene autorización para asumir contratos adicionales, independientes de la Revista, para la divulgación del trabajo por otros medios (ex.: publicar en repositorio institucional o como capítulo de libro), desde que hecha la cita completa de la misma autoría y de la publicación original.
4. El autor de un artículo ya publicado tiene permiso y es estimulado a distribuir su trabajo

online, siempre con las debidas citas de la primera edición.

### **Conflictos de interés y ética de investigación**

En el caso de que la investigación desarrollada o la publicación del artículo puedan generar dudas en cuanto a potenciales conflictos de interés, el autor debe declarar en nota final que no se han omitido cualesquiera relaciones con órganos de financiamiento ni tampoco con instituciones comerciales o políticas. De la misma manera, se debe mencionar la institución a la que el autor esté vinculado, o que haya colaborado en la ejecución del estudio, evidenciando que no hay cualquier tipo de conflictos de interés con el resultado que se presenta. También es necesario informar que las entrevistas y experimentos que impliquen a seres humanos obedezcan a los procedimientos éticos establecidos para la investigación científica.

Los nombres y las direcciones informados en esta revista serán utilizados exclusivamente para los servicios dados por la publicación, no estarán disponibles a otros propósitos o a terceros.

Correspondencia:

Faculdade de Educação - USP

Educação e Pesquisa

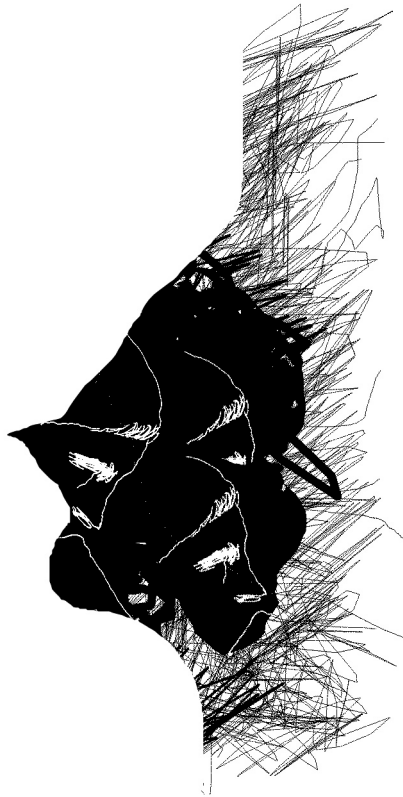
Av. da Universidade, 308 - 2º andar - Biblioteca

05508-040 - São Paulo/SP

Tel/Fax: (11) 3091-3520

E-mail: revedu@usp.br

**Leia também / See also**







# Educação e Pesquisa

revista da faculdade de educação da usp

## Sumários

**Educação e Pesquisa**  
v. 41, n. 2, abr./jun. 2015

### Artigos

- AGUIAR, Thiago Borges de; SILVA, Davi Costa da. Identidade nacional na Boêmia do século XV e a formação de uma paideia tcheca. p. 309-324.
- SANTOS, Ademir Valdir dos. Zeitgeist ou espírito alemão: etno-história de germanidade e instituição da escola em Santa Catarina. p. 325-340.
- LUCHESE, Terciane Ângela; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi. Memórias de docentes leigas que atuaram no ensino rural da Região Colonial Italiana, Rio Grande do Sul (1930 - 1950) . p. 341-358.
- GAGO, Sonsoles San Román. Madres sociales de la aldea: la maestra española durante el nacional-catolicismo. p. 359-373.
- ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. p. 375-390.
- SILVA, Nelson Pedro da. Valores priorizados por estudantes universitários de um curso de psicologia de uma universidade pública. p. 391-407.
- SOUZA, Davisson Charles Cangussu; VAZQUEZ, Daniel Arias. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. p. 409-426.
- PIERELLA, María Paula. La autoridad de los profesores universitarios: un estudio centrado en relatos de estudiantes de letras. p. 327-442.
- SILVA, Martha Raissa Iane Santana da; VALENTE, Wagner Rodrigues. Da estatística educacional para a estatística: das práticas profissionais a um campo disciplinar acadêmico. p. 443-459.
- FERREIRA, Viviane Lovatti; PASSOS, Laurizete Ferragut. A disciplina estatística no curso de pedagogia da USP: uma abordagem histórica. p. 461-476.
- ESTRELLA, Soledad; OLFOS, Raimundo; Mena-Lorca, Arturo. El conocimiento pedagógico del contenido de estadística en profesores de primaria. p. 477-493.
- FALCÓN, Jesús A. Alemán. El sistema dual de formación profesional alemán: escuela y empresa. p. 495-511.
- ALMEIDA, Rachel de Castro; CHAVES, Miguel. Empreendedorismo como escopo de diretrizes políticas da União Europeia no âmbito do ensino superior. p. 513-526.
- PRAZERES, Michelle. Empresa HD, aluno monitor: a Microsoft e a construção da crença nas tecnologias. p. 527-542.

### Entrevista

- BUENO, Belmira Oliveira; REZENDE, Neide Luzia de. Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen. p. 543-564.

**Educação e Pesquisa**  
v. 41, n. 1, jan./mar. 2015

### Artigos

- DOZOL, Marlene de Souza. Jean-Jacques Rousseau entre uma poética da superfície e a ideia de infância. p.17-31.
- SILVA, Roberto da. A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade. p. 33-48
- BOLEIZ JÚNIOR, Flávio. Trabalho e práxis e sua relação com as pedagogias de Célestin Freinet e de Paulo Freire. p. 49-62.
- LIMA, Rita de Cássia Pereira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Campo e grupo: aproximação conceitual entre Pierre Bourdieu e a teoria moscoviciana das representações sociais. p. 63-77.
- RIBEIRO, Marlene. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. p. 79-100.
- TERRÓN-CARO, Teresa; PALMA, Verónica Cobano-Delgado. Interculturalidad e inclusión del alumnado marroquí en educación primaria de Andalucía. p. 101-117.
- MOREIRA, André; VÓVIO, Claudia Lemos; MICHELL, Denise De. Prevenção ao consumo abusivo de drogas na escola: desafios e possibilidades para a atuação do educador. p. 119-135.
- ALVES, Luciana; BAIISTA, Antônio Augusto Gomes; RIBEIRO, Vanda Mendes; Êrnica, Maurício. Seleção velada em escolas públicas: práticas, processos e princípios geradores. p. 137-152.
- FERREIRA, Carlos Alberto. A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. p. 153-169.
- RAMÍREZ, Javier F. A. Vega; RUIZ, Alberto Galaz. Evidencias para una transformación y complejización del modelo chileno de evaluación docente. p. 171-183.
- PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Notas psicanalíticas: os discursos contemporâneos acerca da avaliação educacional no Brasil. p. 185-201.
- OLIVEIRA, Damião Bezerra; ABREU, Waldir Ferreira de. Conhecimento, arte e formação na República de Platão. p. 203-215.
- HERMANN, Nadja. Pensar arriscado: a relação entre filosofia e educação. p. 217-228.
- PEREIRA, Rafael Ferreira de Souza Mendes. Das perguntas wittgensteinianas à pedagogia das competências: ou desmontando a caixa-preta de Perrenoud. p. 229-242.

### Entrevista

- MORETTI, Vanessa Dias; PANOSSIAN, Maria Lúcia; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Educação, educação matemática e teoria cultural da objetivação: uma conversa com Luis Radford. p.243-260.

### Tradução

- NÓVOA, António. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? p. 263-272.

**Educação e Pesquisa**  
v. 40, n. 4, out./dez. 2014

**Artigos**

- ROMÁN, Marcela; MURILLO, F. Javier. Disponibilidad y uso de TIC en escuelas latinoamericanas: incidencia en el rendimiento escolar. p. 879-895.
- RICOY, María Carmen; COUTO, Maria João V. S. As boas práticas com TIC e a utilidade atribuída pelos alunos recém-integrados à universidade. p. 897-912.
- KRISCAUTZKY, Marina; FERREIRO, Emilia. La confiabilidad de la información en Internet: criterios declarados y utilizados por jóvenes estudiantes mexicanos. p. 913-934.
- BORGES, João Paulo Fonseca; COELHO JUNIOR, Francisco Antonio; FAIAD, Cristiane; FERREIRA, Natália. Diagnóstico de competências individuais de tutores que atuam na modalidade a distância. p.935-951.
- MORAIS, Carla; PAIVA, João. Olhares e reflexões contemporâneas sobre o triângulo sociedade-educação-tecnologias e suas influências no ensino das ciências. p. 953-964.
- QUINTRIQUEO, Segundo; QUILAQUEO, Daniel; TORRES, Héctor. Contribución para la enseñanza de las ciencias naturales: saber mapuche y escolar. p.965-982.
- CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências. p. 983-998.
- ALMEIDA, Sheila Alves de; GIORDAN, Marcelo. A revista Ciência Hoje das Crianças no letramento escolar: a retextualização de artigos de divulgação científica. p. 999-1014.
- ARAOS, Ximena Troncoso. Literatura y competencia comunicativa: ¿matrimonio mal avenido?. p. 1015-1028.
- CORAZZA, Sandra Mara; RODRIGUES, Carla Gonçalves; HEUSER, Ester Maria Dreher; MONTEIRO, Silas Borges. Escrituras: um modo de ler-escrever em meio à vida. p. 1029-1044.
- ABRANTES, Pedro; ROLDÃO, Cristina. Faces e metamorfoses do poder: uma sociografia dos ministros da educação no Portugal democrático. p.1045-1060.
- CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. p. 1061-1076.
- CUNHA, Marcela Brandão. Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva. p. 1077-1092.
- DAINÊZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. p.1093-1108.

**Entrevista**

- GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. p. 1109-1124.

**Educação e Pesquisa**  
v. 40, n. 3, jul./set. 2014

**Artigos**

- MENDOZA, Miguel Ángel Gómez; PIEDRANHITA, María Victoria Alzate. La enseñanza y su relación con el saber en los estudiantes universitarios colombianos. p.599-616.
- BICALHO, Maria Gabriela Parenti; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes. Relação com o saber de estudantes universitários: aprendizagens e processos. p. 617-636.
- METZNER, Andreia Cristina. Proposta didática para o curso de licenciatura em educação física: aprendizagem baseada em casos, p. 637-650.
- HOFFMANN, Celina; ZANINI, Roselaine Ruviano; CORRÊA, Ângela Cristina; SILUK, Julio Cezar Mairesse; SCHUCH JÚNIOR, Vitor Francisco; Ávila, Lucas Veiga. O desempenho das universidades brasileiras na perspectiva do Índice Geral de Cursos (IGC), p. 651-666.
- LIMA, Laís de; ALVES, Simone Salviano; RAMALHO, Jaqueline Vilar; AQUINO, Fabíola de Sousa Braz. Contribuições da perspectiva crítica de base histórico-cultural para a produção científica em psicologia educacional, p. 667-682.
- FREITAS, Marcos Cezar de. Desempenho e adaptação da criança pobre à escola: o padrão de pesquisa do CRPE-SP. p. 683-698.
- LÓPEZ-VELARDE, Jaime Rogelio Calderón. La investigación sobre educación de personas jóvenes y adultas: las tesis de un concurso latinoamericano, p. 699-716.
- CARVALHO, Marília Pinto de; SENKEVICS, Adriano Souza; LOGES, Tatiana Avila. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar? p. 717-734.
- PIRES, Carlos Manoel Pimenta. As mortificações da carne e o desejo exposto: controle sobre meninas em instituições católicas, p. 735-750.
- MELO, Victor Andrade de. Educação do corpo – bailes no Rio de Janeiro do século XIX: o olhar de Paranhos. p. 751-766.
- KANAMARU, Antonio Takao. Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional, p. 767-782.
- BRANCO, Maria Luisa Frazão Rodrigues. A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey. p. 783-798.
- DALBOSCO, Claudio Almir. Condição humana e formação virtuosa da vontade: profundezas do reconhecimento em Honneth e Rousseau. p. 799-812.
- PIRES, Eloiza Gurgel. Experiência e linguagem em Walter Benjamin. p. 813- 826.

**Entrevista**

- STRECK, Danilo R. . Racionalidade ecológica e formação de cidadania: entrevista com Gerd Gigerenzer, p. 829-844.

## FORMAS DE PAGAMENTO

Em cheque: Nominal à FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP

Depósito em Conta ou transferência em Conta:

Banco: BANCO DO BRASIL

Nº do Banco: 001

Agência: 7009-2

Conta: 13-0210-8

Nome/Instituição: _____
Endereço: _____
CNPJ: _____
CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____ País: _____
E-mail: _____ Tel.: ( ) _____
Contato: _____ Data: ____/____/____
Estou enviando:
<input type="checkbox"/> comprovante de depósito bancário
<input type="checkbox"/> cheque nominal à Faculdade de Educação da USP, do banco _____, nº do cheque: _____ valor: R\$ _____.
Referente a:
<input type="checkbox"/> assinatura de Educação e Pesquisa (especificar quantidades de assinaturas: _____)
<input type="checkbox"/> números avulsos: _____.

Números avulsos: R\$ 25,00

Assinatura:

Assinatura anual (4 exemplares): R\$ 100,00 / Pessoa Jurídica ou Física

Assinatura bianual (8 exemplares): R\$ 200,00 / Pessoa Jurídica ou Física

Todo o acervo de Educação e Pesquisa está disponível online gratuitamente em:  
[www.scielo.org](http://www.scielo.org) ou <http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br>.



