



EDUCAÇÃO & REALIDADE

v.36 n.2



**PESQUISAR EM
EDUCAÇÃO**

MAIO/AGO 2011

Educação & Realidade

v. 36, n. 2, maio/ago. 2011

publicação quadrimestral da FAGED/UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reitor: Carlos Alexandre Netto

Faculdade de Educação

Diretor: Johannes Doll

Editor-Chefe: Luís Armando Gandin

Editores Associados: Simone Moschen Rickes, Gilberto Icle e Nalú Farenzena

Conselho Editorial

Membros Internacionais: Ana Amélia Amorim Carvalho - Universidade do Minho - Distrito de Braga - Portugal; Antônio Nóvoa - Universidade de Lisboa - Lisboa - Portugal; Boaventura de Souza Santos - Universidade de Coimbra - Coimbra - Portugal; Carlos Skliar - Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais - Buenos Aires - Argentina; Daniel Schugurensky - University of Toronto - Toronto - Ontário - Canadá; Gary Anderson - New York University - Nova York - Estados Unidos; George Yúdice - New York University - Nova York - Estados Unidos; Gustavo Fishman - Arizona State University - Tucson - Arizona - Estados Unidos; Ines Dussel - Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais - Buenos Aires - Argentina; Jorge Ramos do Ó - Universidade de Lisboa - Lisboa - Portugal; Jurjo Torres Santomé - Universidade de Coruña - Corunha - Galícia - Espanha; Lesley Bartlett - Teachers College - Columbia University - Nova York - Estados Unidos; Manuel Jacinto Sarmento - Universidade do Minho - Braga - Distrito de Braga - Portugal; Eugénia Vilela - Universidade do Porto - Porto - Portugal; Stephen Ball - University of London - Londres - Inglaterra; Tristan McCowan - Institute of Education of London - Londres - Reino Unido.

Membros Nacionais: Alice Ribeiro Casemiro Lopes - UFRJ - Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - Brasil; Ana Luíza Smolka - UNICAMP - Campinas - São Paulo - Brasil; Ana Mae Barbosa - USP - São Paulo - São Paulo - Brasil; Anna Maria Pessoa de Carvalho - USP - São Paulo - São Paulo - Brasil; Antonio Flávio Moreira - Universidade Católica de Petrópolis - Petrópolis - Rio de Janeiro - Brasil; Antonio Joaquim Severino - USP - São Paulo - São Paulo - Brasil; Cleci

Maraschin - UFRGS - Porto Alegre - Rio Grande do Sul - Brasil; Denise Mayrelles de Jesus - UFES - Vitória - Espírito Santo - Brasil; Emilia Freitas de Lima - UFSCAR - São Carlos - São Paulo - Brasil; Fernando Becker - UFRGS - Porto Alegre - Rio Grande do Sul - Brasil; Gaudêncio Frigotto - UERJ - Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - Brasil; Gelsa Knijnik - UNISINOS - São Leopoldo - Rio Grande do Sul - Brasil; Gilka Girardello - UFSC - Florianópolis - Santa Catarina - Brasil; Guacira Louro - UFRGS - Porto Alegre - Rio Grande do Sul - Brasil; Janete Maria Lins de Azevedo - UFPE - Recife - Pernambuco - Brasil; João Wanderlei Geraldy - UNICAMP - Campinas - São Paulo - Brasil; Leandro de Lajonquiere - USP - São Paulo - São Paulo - Brasil; Lino de Macedo - USP - São Paulo - São Paulo - Brasil; Lucia Rabello de Castro - UFRJ - Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - Brasil; Luciano Mendes de Faria Filho - UFMG - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil; Marcia Strazzacappa - UNICAMP - Campinas - São Paulo - Brasil; Marcia Tiburi - Instituto Mackenzie - São Paulo - São Paulo - Brasil; Maria Alice Nogueira - UFMG - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil; Aparecida Paiva - UFMG - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil; Marília Sposito - USP - São Paulo - São Paulo - Brasil; Marisa Vorraber Costa - ULBRA - Canoas - Rio Grande do Sul - Brasil; Nadja Hermann - PUC - Porto Alegre - Rio Grande do Sul - Brasil; Rosa Maria Bueno Fischer - UFRGS - Porto Alegre - Rio Grande do Sul - Brasil; Rosalia Duarte - PUC - Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - Brasil; Sergio Coelho Farias - UFBA - Salvador - Bahia - Brasil; Vitor Paro - USP - São Paulo - São Paulo - Brasil; Wladimir Antonio Garcia - UFSC - Florianópolis - Santa Catarina - Brasil.

Revisão: Maria Conceição Lopes Fontoura e Edson Leonel de Oliveira | **Bibliotecária**

Responsável: Neliana Schirmer Antunes Menezes | **Produção Visual:** Central de Produções/FAGED/UFRGS | **Projeto Gráfico:** Aldaneí Azeiteiras | **Editoração Eletrônica**

- Carmen Fonseca | **Atendimento ao Assinante:** Salety Kolas | **Bolsista:** Greice Hochmüller | **Capa:** Vera Lúcia Gliese

Assinatura e números avulsos

Pedidos de assinatura devem ser enviados, juntamente com cheque cruzado em nome de Educação & Realidade, para: Educação & Realidade | Faculdade de Educação/UFRGS Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 902 | 90046-900 | Porto Alegre | RS - Brasil

Informações:

educreal@ufrgs.br | http://www.ufrgs.br/edu_realidade | Telefone: (51) 3308 3268

maio/ago. 2011

PESQUISAR EM EDUCAÇÃO



DADOS INTERNACIONAIS DA CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

Educação & Realidade - v. 1, n. 1 (fev. 1976). Porto Alegre:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de
Educação, 1976-

Quadrimestral. Anual de 1976 a 1978. Trimestral de 1979 a 1985.
Semestral de 1986 a 2008.

ISSN 0100-3143

1. Educação - Periódicos. I Universidade Federal do Rio Grande
do Sul. Faculdade de Educação.

CDU 37(05)

Neliana Schirmer Antunes Menezes - CRB 10/939

Fontes Indexadoras Nacionais

Bibliografia Brasileira em Educação. INEP/MEC

Boletim do Centro de Documentação. IESAE/FGV

Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas

Sumários de Educação. Faculdade de Educação/USP

Sumários de Periódicos em Educação. Faculdade de Educação/USP

Fontes Indexadoras Estrangeiras

Boletin de Resumenes Analíticos/Bulletin of Analytical Abstracts/ Bulletin de
Resumes Analytiques. CRESAL/UNESCO, Caracas.

Clas-Citas Latinoamericanas en Sociologia, Economia Y Humanidades. CICH/
UNAM, México.

IRESIE - Índice de Revistas en Educaión Superior y Investigación Educativa.
CEUTES/UNAM, México.

LAPTOC (Latin American Periodicals Tables of Contents)

DOAJ- Directory of Open Access Journals

Latindex- Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de
América Latina, el Caribe, España y Portugal

Educação & Realidade

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, 110, Prédio 12201, 9º andar

90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil

Fone: (0xx51) 3308 3268

Fax: (0xx51) 3308 3985

e-mail: educreal@ufrgs.br

http://www.ufrgs.br/edu_realidade



C O N T E N T S S U M Á R I O

Editorial	331	Editorial
<i>Thematic Section: Researching Education</i>		<i>Seção Temática: Pesquisar em Educação</i>
Researching Education: contemporary challenges Luís Armando Gandin	337	Pesquisar em Educação: desafios contemporâneos Luís Armando Gandin
Researching Education in a Globalising Era Susan Robertson Roger Dale	347	Pesquisar a Educação em uma Era Globalizante Susan Robertson Roger Dale
Diffuse Education and Social Relationships André Petitat	365	Educação Difusa e Relação Social André Petitat
The Research in Policy and Management of K-12 Education: theoretical and methodological issues Ângela Maria Martins	379	A Pesquisa na Área de Política e Gestão da Educação Básica: aspectos teóricos e metodológicos Ângela Maria Martins
Critical Qualitative Research: basic concepts Phil Francis Carspecken	395	Pesquisa Qualitativa Crítica: conceitos básicos Phil Francis Carspecken
Thoughts on Critical Ethnography and its Implications for Educational Research Jefferson Mainardes Maria Inês Marcondes	425	Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação Jefferson Mainardes Maria Inês Marcondes
Participatory Research and Popular Education: epistemologies of the South Cheron Zanini Moretti Telmo Adams	447	Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul Cheron Zanini Moretti Telmo Adams

- Epistemology of Curriculum Studies: differences and identities **465** As Epistemologias dos Estudos Curriculares: diferenças e identidades
José Licínio Backes
Ruth Pavan
- Discussion Groups: a methodological option in education research **485** Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação
Carla Beatriz Meinerz
- Topics for Thinking Research on Cinema and Education **505** Tópicos para Pensar a Pesquisa em Cinema e Educação
Fabiana de Amorim Marcello
Rosa Maria Bueno Fischer
- Research as Shared Knowledge: an interview with Michel Maffesoli **521** Pesquisa como Conhecimento Compartilhado: uma entrevista com Michel Maffesoli
Michel Maffesoli
Gilberto Icicle
- Research in Education as a Dynamic, Open and Imaginative Process: an interview with António Nóvoa **533** Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa
António Nóvoa
Luís Armando Gandin
Gilberto Icicle
Nalú Farenzena
Simone Moschen Rickes

Other Themes

- Childhood: between the anteriority and singularity **547** Infância: entre a anterioridade e a alteridade
Maria Cristina Soares Gouvêa
- On Wellness in Boa Forma Magazine: body, leisure, normalization **569** Sobre o Bem-estar na Revista Boa Forma: corpo, lazer, normalização
Beatriz Staimbach Albino
Priscila Daniela Hammes
Alexandre Fernandez Vaz
- The University Hazing as Spectacular Violence **587** O Trote Universitário como Violência Espetacular
Antonio Alvaro Soares Zuin
- The Financial Impact of the Extension of Compulsory Education in the Context of FUNDEB **605** O Impacto Financeiro da Ampliação da Obrigatoriedade Escolar no Contexto do FUNDEB
José Marcelino de Rezende Pinto
Thiago Alves

Critical Review

- Saturação **627** Saturação
Malvina do Amaral Dorneles
Malvina do Amaral Dorneles

Os artigos publicados em *Educação & Realidade*, no que se refere a conteúdo, correção linguística e estilo, são de inteira responsabilidade dos respectivos autores e autoras.



Editorial

O volume 36, número 2 de *Educação & Realidade* traz ao leitor os frutos de um trabalho gerado a partir de um tema de investigação proposto pela editoria do periódico: *Pesquisar em Educação*. É a segunda vez que o trabalho em torno de um tema, cujo convite à produção chegou à comunidade científica por meio de chamada à submissão de artigos, encontra os olhos do leitor, dando continuidade, assim, a uma forma de produção que pretende se colocar, pelo tempo pertinente, como uma tradição de trabalho. Recortar temas que se apresentem como pungentes ou, ainda, inéditos no campo da educação e convocar ao debate, tem se situado como um desafio que procuramos acolher e desdobrar.

Ricardo Piglia, escritor e crítico literário argentino, no artigo intitulado *Sujeitos Trágicos*, traz uma interessante discussão em torno da seguinte questão: "[...] como falar de uma sociedade que por sua vez nos determina, de que lugar externo julgá-la, se também nós estamos dentro dela?" (2004, p. 58). A pergunta colocada por Piglia certamente nos instiga, quando refletimos sobre a posição que ocupamos nas investigações que levamos adiante. Sabemos que o lugar externo de que ele fala é um impossível e que talvez nem ao menos valha a pena persegui-lo. Sabemos que no tocante a essa questão, o mais potente talvez seja incluir e explicitar, nos efeitos de nosso trabalho, as condições singulares de sua produção, circunscrevendo a formulação que uma pesquisa gera no lugar em que ela é enunciada – sim, o problema está justamente nesse lugar, a posição do pesquisador e suas circunstâncias, não são de todo apreensíveis, nem mesmo para ele, gerando um resto impassível de explicitação em cada tentativa de realizá-la. À parte o impossível que a proposta de Piglia contém, ela traz, em sua sequência, um elemento que pode nos por a trabalhar: "[...] o detetive, ainda que faça parte do universo que analisa, pode interpretá-lo porque não tem relação com nenhuma instituição, nem sequer com o casamento" (2004, p. 58).

Para Piglia, a marginalidade em que o detetive se mantém, não pertencendo nem ao mundo do delito nem ao mundo da lei – uma vez que não é nem criminoso, nem policial – permite-lhe o trânsito e o descompromisso necessários à enunciação de algumas *verdades*. Sujeito isolado, solteiro e sem família, o detetive, do gênero literário policial, não está atrelado à qualquer instituição social e, justo por isso, experimenta a distância necessária para perceber certas tensões sociais. Na arte de produzir essa forma narrativa, Edgar Allan Poe, seu precursor, é uma das majestades. No conto *A Carta Roubada*, Dupin, o detetive por ele criado, recebe em sua sala os policiais da cidade, aturdidos diante de um crime que os instrumentos de perícia mais modernos não conseguiam desvendar. Diante de tal visita Dupin se move para acender a vela e clarear o ambiente. Move-se e hesita, dizendo: "Se é alguma coisa que requeira reflexão, vamos examiná-la melhor no escuro" (Poe, 2003, p. 8). Não recuando diante das sombras, mas acolhendo-as em seu processo, em um contraste impressionante com os policiais que insistiam em jogar toda a luz possível para esclarecer a situação, Poe, na voz de Dupin, concede-nos uma coordenada potente: acolher o que não se revela de todo é condição para construir um caminho de investigação que não prescinde da aposta em que, no tempo de fechamento do trabalho, os achados (as pistas) estabelecerão um sentido que não estava claro no tempo de sua produção.

A alusão de Dupin ao escuro remete-nos diretamente ao trabalho de Agamben acerca do contemporâneo. Sua tentativa de precisar a definição de contemporâneo e de pensá-la como elemento de impasse na produção de conhecimento, leva-o a uma reflexão sobre as luzes e as sombras. Diz ele: "[...] contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo para nele perceber, não as luzes mas o escuro. [...] Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente" (Agamben, 2009, p. 62).

Relativamente livre das amarras institucionais, capaz de posicionar-se de forma crítica em relação às instituições (vertentes teóricas) que o constituem, com apreço especial pela meia luz, por aquilo que não se revela de todo a um primeiro exame, o pesquisador pode encontrar, na figura do detetive descrita por Piglia, alguns elementos de inspiração. Também assim nos movemos na construção desse número, procurando privilegiar diferentes vertentes teóricas que sustentam práticas de pesquisa no campo da educação – sem nenhuma pretensão de esgotar as possibilidades, ou mesmo de hierarquizá-las. Em um trajeto à meia luz, garimpamos e acolhemos pistas daquilo que está se produzindo em nosso campo sobre a temática do pesquisar, na aposta de que essas pistas venham a produzir algum sentido para o leitor que as percorra.

A seção *Outros Temas*, por sua vez, traz a pluralidade temática e metodológica da produção de conhecimento no campo da educação. Nesse número, contamos com quatro artigos. *Sobre o Bem-estar na Revista Boa Forma: corpo, lazer, normalização*, aborda o discurso do lazer na revista *Boa Forma*, tomando como objeto as prescrições de bem-estar. *O Impacto Finan-*

ceiro da Ampliação da Obrigatoriedade Escolar no Contexto do FUNDEB analisa o impacto financeiro da ampliação da obrigatoriedade do ensino da faixa etária de 6 a 14 para 4 a 17 anos, estabelecido pela Emenda Constitucional 59/2009 – uma discussão bastante pertinente aos desafios que ora enfrentamos. *O Trote Universitário como Violência Espetacular* tematiza as determinações históricas do trote universitário, para argumentar que, diante da chamada sociedade do espetáculo, o trote encontra, nas novas tecnologias, um espaço bastante profícuo, não só para ser divulgado, como também para reforçar o seu recrudescimento. E, finalmente, o artigo *Infância: entre a anterioridade e a alteridade*, busca avaliar os efeitos de uma infância concebida em uma perspectiva, marcadamente, etapista e evolucionista, apontando elementos para repensar a criança, em sua alteridade em relação ao adulto.

A todos/as uma boa leitura!

Luís Armando Gandin - Editor-Chefe

Gilberto Icse - Editor Associado

Nalú Farenzena - Editora Associada

Simone Moschen Rickes - Editora Associada

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o Contemporâneo e Outros Ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.

PIGLIA, Ricardo. Os Sujeitos Trágicos (literatura e psicanálise). In: **Formas Breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

POE, Edgar Allan. **A Carta Roubada e Outras Histórias de Crime & Mistério**. Porto Alegre: L&PM, 2003.



Pesquisar em Educação: desafios contemporâneos

Luís Armando Gandin

RESUMO – Pesquisar em Educação: desafios contemporâneos. O artigo aborda a problemática da pesquisa em educação, situando o campo e introduzindo os textos selecionados para compor a seção temática Pesquisar em Educação. Pontua elementos chave da discussão contemporânea sobre a investigação na área educacional e traz à análise os desafios do ofício de pesquisador. Por último, aponta para a possibilidade de estarmos produzindo, com nosso trabalho investigativo, uma ecologia de saberes, tal como proposta por Boaventura de Sousa Santos.

Palavras-chave: **Pesquisa. Educação. Epistemologia da Educação.**

ABSTRACT – Researching Education: contemporary challenges. The article deals with the educational research problematic, situating the field and introducing the texts which were selected to the thematic section on Researching Education. It highlights key elements of the contemporary debate about educational research and analyzes the challenges of being a researcher. Finally, it points to the possibility of an ecology of knowledge – as Boaventura de Sousa Santos proposes – being produced by our research efforts.

Keywords: **Research. Education. Educational Epistemology.**

Educação & Realidade, em seus 35 anos (comemorados neste ano de 2011) de história ininterrupta, tem sido um dos meios de divulgação da pesquisa em educação realizada em nosso país e no mundo. Mais do que apenas divulgar essa pesquisa, *Educação & Realidade* tem buscado propor novos temas para o campo da educação no Brasil. Nessa tradição, que já introduziu textos da escola crítica dos Estados Unidos e Inglaterra na década de 1980 e 1990, clássicos sobre gênero e sexualidade na década de 1990, artigos dos Estudos Culturais e do pós-estruturalismo nos anos 1990 e 2000 e de diversos temas candentes na nossa área, como a relação da arte visual, da performance e dos estudos sobre o meio ambiente com a educação, nossa revista traz, neste número, uma seção temática que se debruça sobre o nosso ofício de pesquisar a educação. Em uma chamada de artigos específica sobre o tema, recebemos mais de 40 textos. A seção, que ora apresentamos, é composta por nove artigos e duas entrevistas com pesquisadores consagrados em suas áreas de atuação. Se o mundo em que vivemos se complexifica cada vez mais, é necessário construir ferramentas teóricas e metodológicas de análise que possam dar conta dessa complexidade. Os textos dessa seção temática abordam concretamente, a partir de diferentes perspectivas teóricas, a tarefa de pesquisar em educação. Ao refletirem sobre a educação como campo de pesquisa, os autores nos oferecem possibilidades, nos abrem portas, provocam os limites da teorização constituída ou ainda rompem com esses limites, oferecendo um novo olhar sobre o campo. Todos eles não fogem da responsabilidade de pensar o nosso campo e, nesse processo, o transformam.

O artigo de Susan Robertson e Roger Dale, renomados pesquisadores da University of Bristol no Reino Unido e editores fundadores da revista *Globalisation, Societies and Education*, é bastante apropriado para abrir essa seção temática. Em seu texto intitulado *Pesquisar a Educação em uma Era Globalizante*, Robertson e Dale oferecem, de forma compacta, grande parte dos argumentos que eles vêm desenvolvendo em sua prolífica produção sobre a relação da educação com a globalização. Eles mostram os desafios que nós, pesquisadores do campo da educação, temos ao debruçar nosso olhar sobre as complexas sociedades contemporâneas e sobre as estruturas que muitos de nós subentendemos estáveis. Os autores apresentam os grandes riscos de continuarmos com modelos teóricos que não são mais adequados, em sua visão, para analisar uma sociedade em profunda modificação. Nesse esforço, criticam aquilo que denominam de *ismos*, ou seja, uma inclinação a ignorar a história das estruturas e dos conceitos que buscam explicá-las e, com isso, fixar interpretações das mesmas. Robertson e Dale apresentam quatro desses *ismos* em seu texto: nacionalismo metodológico, estatismo metodológico, educacionismo metodológico e fetichismo espacial. Em uma rica discussão, os autores pontuam os riscos de tomar conceitos como estado-nação e globalização (para citar apenas dois exemplos) como dados. Para eles, o trabalho do pesquisador em educação deveria sempre iniciar revisitando esses conceitos, redefinindo-os nos contextos específicos.

Os desafios do pesquisador da educação não se restringem às análises sociológicas dos aspectos macro. Eles se intensificam quando se busca entender os efeitos da educação que não se dá dentro da sala de aula, algo que André Petitat chama de *educação difusa*. Em seu artigo *Educação Difusa e Relação Social*, o sociólogo da Universidade de Lausanne, Suíça, André Petitat, examina o efeito que a atenção sobre a escola provoca na análise da educação em nossas sociedades. Ele defende a ideia de que é preciso ampliar o nosso olhar sobre a educação e focar mais as dissonâncias, as contradições, nos espaços onde a identidade se constrói em convergência e divergência de sentido. Petitat mostra, concretamente, o que ele busca forjar como análise da educação difusa quando dá o exemplo de que sabemos muito sobre o saber formal ao estudar a formação acadêmica de um trabalhador, mas para que possamos entender a sua ação como sindicalista é preciso focar essa cultura que se estabelece fora dos espaços formais da escola e das instituições de ensino. São esses espaços da família, dos amigos, da organização sindical e múltiplos meios que criam essa educação difusa, responsável pelas mudanças. Apesar de alertar para o fato de que não devemos ignorar o debruçar-se da sociologia sobre a escola, que muito nos ensinou, Petitat alerta para a necessidade de atentar também não apenas para as manifestações mais consagradas dessa educação difusa, mas para os mínimos movimentos que apontam contradições, ruídos, rupturas, sem os quais ficamos sem potência explicativa para capturar o novo que bate à nossa porta.

Se esses são alguns dos macrodesafios dessa aventura do pesquisar em educação, desafios não menores se apresentam quando se passa a examinar subcampos da área. O artigo *A Pesquisa na Área de Política e Gestão da Educação Básica: aspectos teóricos e metodológicos* de Ângela Maria Martins investiga um desses subcampos: a política e a gestão da educação. O texto inicia com uma análise da contribuição das ciências sociais e seus métodos de pesquisa para essa subárea da educação. A autora mostra a importância de não apenas fazer uma análise da política e da gestão como prescrição, mas também de sua recepção e negociação pelos sujeitos dessas políticas e da gestão, nos locais onde elas se efetivam. O texto demonstra que, assim como ocorreu na sociologia e na ciência política, tem havido uma tendência nos analistas das políticas educacionais e da gestão da educação em buscar analisar a micropolítica empregando modelos de análise *bottom-up* ao invés dos tradicionais métodos *top-down*. No que se refere à gestão escolar, a autora alerta, ainda, que há uma tendência de analisar os desdobramentos no interior da escola como se fossem sempre uma consequência direta da ação do Estado. Ela conclui afirmando que, apesar de ser difícil de implementar, a análise das políticas em educação e gestão escolar deveria estar calcada em um tripé explicativo: as macrorrelações sociais e políticas, o enquadramento burocrático das instituições e a esfera das relações nos espaços da escola.

Para realizar essa análise complexa do real, dependemos de referenciais epistemológicos e metodológicos. O artigo *Pesquisa Qualitativa Crítica: conceitos básicos* de Phil Francis Carspecken, pesquisador estadunidense da teoria

e da etnografia críticas em educação e ciências sociais, é uma resposta concreta a esses desafios. Carspecken apresenta uma exaustiva introdução ao trabalho de pesquisa em educação feita a partir do referencial da teoria crítica. O autor inicia afirmando que o conhecimento é visto, na tradição crítica, não apenas como um saber construído sobre a realidade social, mas, ele mesmo, realidade social. Insiste que a pesquisa crítica não tem por objetivo apenas descrever o mundo social, mas transformá-lo. Em um texto em que explica, detalhadamente, os pressupostos e os parâmetros da pesquisa qualitativa crítica, Carspecken oferece, em suas palavras, um modelo que inclui condições de ação, consciência do ator sobre as condições, o sentido das ações, as consequências de ações e sistemas que vinculam consequências a novas condições de ações. Em suas conclusões, o autor alerta o leitor para o fato de que o seu artigo é um exercício de desenhar um percurso da pesquisa e, por isso, seu texto é muito mais esquemático do que é na verdade a pesquisa que segue os princípios críticos. Reforça, no entanto, usando a analogia da linguagem, que para construir textos inspirados é preciso conhecer a gramática; esse é um artigo que leva a sério a *gramática* da pesquisa que usa a teoria crítica como referencial.

O texto que segue parte das contribuições de Carspecken e busca avaliar as implicações da etnografia crítica para o campo da educação. Em *Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação*, Jefferson Mainardes da Universidade Estadual de Ponta Grossa e Maria Inês Marcondes da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro iniciam com um histórico da tradição da pesquisa crítica e, mais especificamente, da etnografia crítica. Na sequência, pontuam aquilo que consideram as grandes contribuições da etnografia crítica para a educação, utilizando-se basicamente do trabalho de Carspecken. Uma delas é dar ênfase ao local e ao micro, mas fazê-lo de forma a conectá-lo ao macro, a uma concepção de totalidade. Outro diferencial dessa concepção de pesquisa sobre o social é o seu compromisso com o desvelamento das situações de opressão e silenciamento das vozes dos grupos subalternos. Os autores apontam ainda – algo que Carspecken também enfatiza – a grande flexibilidade da etnografia crítica como método (entendido como mais do que uma mera metodologia) de pesquisa, podendo ser utilizado em múltiplos contextos do campo da educação. Mainardes e Marcondes e oferecem exemplos concretos, na literatura educacional brasileira, de pesquisas que utilizam a etnografia crítica, mostrando os ganhos que tais pesquisas proporcionam ao campo da educação. Antes de sua conclusão, apresentam também desafios que se colocam aos pesquisadores que utilizam a etnografia crítica como método, incluindo os aspectos cruciais da ética na pesquisa, que são ainda mais importantes em uma concepção que busca mais do que a simples explicação dos fenômenos. Os autores concluem reiterando que a etnografia crítica é mais do que uma tentativa de entender o mundo social; é também uma forma de intervenção sobre o seu tema de estudo.

Por buscar um método que supere os constrangimentos da concepção positivista ou da mera descrição, a pesquisa crítica em educação volta sua análise para os próprios pressupostos e procedimentos metodológicos da in-

vestigação. Se o objetivo é mais do que descrever ou mesmo apenas explicar o social, mas também transformá-lo, é crucial que a pergunta não seja apenas como fazer a pesquisa, mas primeiramente perguntar para que fazê-la, para quem e com quem, e quem será protagonista dessa atividade teórico-prática. O texto de Cheron Zanini Moretti e Telmo Adams, ambos ligados à Universidade do Vale do Rio dos Sinos, busca exatamente esse olhar sobre a pesquisa a partir de outro lugar: o sul. Em seu artigo intitulado *Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul*, os autores examinam a tradição da pesquisa participativa dentro da educação popular, recuperando, entre outros, o trabalho de Paulo Freire e Orlando Fals Borda (ambos também citados por Carspecken) como intelectuais e ativistas do sul que examinam criticamente o eurocentrismo da concepção sobre a pesquisa. Os autores do artigo evidenciam como a tradição da pesquisa participativa rompe com o binário ciência/senso comum ao propor que os sujeitos das classes populares, considerados objetos de estudo nas pesquisas tradicionais, não são apenas a fonte da informação que o pesquisador coleta, mas passam a ser, eles próprios, intérpretes de sua vida, através da construção coletiva de novo conhecimento. Conectando a tradição da educação popular da América Latina à concepção anticolonialista de Fanon e outros, o texto procura mostrar que é na prática cotidiana dos movimentos sociais que uma nova epistemologia do sul, que luta contra o opressor que vive dentro do oprimido, como mostrou Freire, vai sendo forjada. Os autores concluem que a pesquisa participante, informada pela tradição da educação popular, é uma alternativa de ruptura epistemológica na busca de uma identidade da pesquisa educacional latino-americana. Nas palavras dos autores, é uma oportunidade de buscar não ser o que não somos.

Continuando o esforço de olhar para nosso próprio caminho como pesquisadores da educação, o artigo *As Epistemologias dos Estudos Curriculares: diferenças e identidades* de José Licínio Backes e Ruth Pavan, ambos da Universidade Católica Dom Bosco, examina os textos aprovados e apresentados no Grupo de Trabalho de Currículo nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação entre 2005 e 2009. O texto foca um campo consagrado da área de educação, o currículo, e busca mapear como as categorias de identidade e diferença aparecem nas pesquisas em tela. Logo no início os autores dividem com os leitores seu dilema, pois, ao examinar as concepções epistemológicas dos trabalhos e agrupá-los nas categorias de diferença e identidade, eles nos mostram que as escolhas metodológicas de nossas pesquisas são elas próprias um espaço que merece exame minucioso, sob pena de nos contradizermos como pesquisadores. O uso do próprio conceito de identidade poderia ser entendido, segundo os autores, como, ao menos em princípio, em contradição com o conceito de diferença. Os autores nos convidam a adentrar seus dilemas como pesquisadores: como buscar operar com o conceito de identidade de trabalhos, quando esses mesmo trabalhos operam com o conceito de diferença? A saída encontrada por eles é operar com identidade no sentido proposto por Stuart Hall: uma identidade não essencialista. Backes e Pavan identificaram duas

tendências na análise dos 64 trabalhos examinados: uma que chamam de epistemologia da diferença pura e outra que nomeiam epistemologia da DIFERENÇA/identidade (com ênfase na diferença, para demonstrar o uso de identidade que fazem). O que divide essas duas perspectivas é que o segundo grupo não está disposto a abandonar o conceito de identidade, a entendendo como sempre em necessidade de ressignificação e em relação inseparável com a diferença. Já o primeiro grupo conclui que insistir no conceito de identidade é negar a diferença. Ao mapear esse campo do currículo e suas contribuições nos últimos anos, os autores nos ajudam a entender os problemas que enfrentam e as soluções que têm encontrado os pesquisadores do campo do currículo.

Contribuição igualmente importante para o campo da pesquisa em educação é a análise apresentada por Carla Beatriz Meinerz da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em seu texto intitulado *Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação*, a autora examina a metodologia dos grupos de discussão, mas o faz com o olhar de quem entende a escolha da metodologia como parte da concepção de ciência que o pesquisador espousa. A autora inicia situando o seu trabalho metodológico com grupos de discussão dentro da tradição da sociologia crítica espanhola, sem, contudo, desconhecer os seus usos nos Estados Unidos e Alemanha. Ela demonstra que, nessa tradição, os grupos de discussão não são entendidos como uma técnica, mas sim como uma prática de investigação. Mostra também que os grupos de discussão não são exatamente um *locus* de discussão; eles acabam sendo um espaço onde se busca reconstruir o discurso cotidiano dos sujeitos da pesquisa. Influenciada pela sociologia de Pierre Bourdieu, essa concepção de pesquisa objetiva também identificar elementos do *habitus* dos grupos participantes. A autora demonstra como a execução do grupo de discussão é crucial para seu êxito e examina as condições necessárias. O discurso (re)produzido pelos sujeitos da pesquisa (uma espécie de *habitus* falado, segundo a autora) é então analisado, sendo importantes também os *ruídos* da fala e não apenas o *som* predominante. Indo além da mera descrição abstrata, Meinerz nos oferece um exemplo concreto do uso de grupos de discussão em seu próprio trabalho de pesquisa. A autora conclui mostrando a importância da vigilância do pesquisador e a necessidade do cruzamento dos dados obtidos com essa metodologia e outras fontes de dados.

O campo da pesquisa em educação é multifacetado e oferece uma grande variedade de perspectivas. *Educação & Realidade* tem buscado, em sua trajetória de 35 anos, dar ênfase ao campo das artes, das experiências estéticas e da comunicação e nesse número sobre a pesquisa essa perspectiva está muito bem representada pelo artigo intitulado *Tópicos para Pensar a Pesquisa em Cinema e Educação* de Fabiana de Amorim Marcello da Universidade Luterana do Brasil e Rosa Maria Bueno Fischer da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em seu texto, as autoras defendem que a pesquisa da relação do cinema com a educação implica em tratar simultaneamente de três dimensões: a linguagem desse meio, a audiência e questões, a partir das ciências humanas, filosofia e, mais especificamente, educação, que abordem os temas da vida contemporâ-

nea. Marcello e Fischer afirmam que o grande objeto do estudo da relação entre o cinema e o campo educacional é a educação do olhar, mas insistem que esse não é um caminho de mão única entre a transmissão e a recepção; esse é o olhar que também influencia o que nos olha. Em vinte pontos que consideram centrais para aqueles que se dedicam à pesquisa da interface do cinema com a educação, as autoras cobrem detalhadamente as três dimensões que propuseram no início do artigo e oferecem um roteiro primoroso para aqueles que querem se aventurar nesse trabalho de pesquisa. As autoras, sem rejeitar a tarefa da pesquisa em educação (segundo elas, dar conta das questões do nosso tempo), propõem novas perguntas, que rompem e superam questões como, por exemplo, qual o papel do cinema na produção da infância e juventude contemporâneas. As autoras estão interessadas em responder questões que deveriam sempre vir antes dessas: de que criança e jovem estamos falando? Nesse sentido, mesmo examinando a pesquisa sobre o cinema e sua relação com a educação, Marcello e Fischer nos propõem algo vital para qualquer pesquisa em educação: como examinar os espaços que buscam educar os sujeitos.

A seção temática *Pesquisar em Educação* ainda oferece aos leitores, além dos artigos, duas entrevistas com estudiosos conhecidos dos pesquisadores brasileiros. No esforço de buscar o pensamento mais atual desses estudiosos e oferecê-lo aos leitores de *Educação & Realidade*, os editores elaboraram questões ligadas ao tema dessa seção temática e as propuseram aos entrevistados.

A primeira entrevista (*Pesquisa como Conhecimento Compartilhado: uma entrevista com Michel Maffesoli*) traz a contribuição do sociólogo francês Michel Maffesoli. Essa entrevista foi feita, em Paris, por Gilberto Icle, Editor Associado de *Educação & Realidade*. Na entrevista, Maffesoli, conhecido por suas análises da pós-modernidade, inicia falando sobre a necessidade de a pesquisa nas ciências sociais propor novas metáforas para falar de uma sociedade contemporânea que é fugidia e que não é adequadamente tratada a partir dos conceitos fechados da modernidade. Polêmico, como tem sido no decorrer de sua carreira, Maffesoli afirma que entende o intelectual como alguém que deve se manter neutro, diferenciado do militante. Provocado pelo entrevistador, ele diz que essa neutralidade é impossível de ser atingida, mas é um ideal a ser buscado. Respondendo sobre o papel da educação na pós-modernidade, Maffesoli afirma que a educação, tal como a entendemos na modernidade, está com seus dias contados; a *iniciação* é a alternativa que apresenta. A iniciação reintroduz o que a educação moderna eliminou: o imaginário, o jogo. Defende que a internet e as redes permitem que a iniciação se processe, pois ela é horizontal onde a educação era vertical. O sociólogo conclui a entrevista respondendo uma questão sobre a relação do conhecimento científico com o senso comum. Para Maffesoli, a pós-modernidade é caracterizada por um conhecimento que é cada vez mais construído coletivamente e partilhado coletivamente. Isso, segundo ele, tem um impacto sobre a pesquisa, pois ela deverá integrar cada vez mais não apenas o cognitivo, mas também o emocional. Por último, o trabalho mais recente de Maffesoli tam-

bém pode ser visitado através da resenha crítica do livro *Saturação*, publicada neste número de *Educação & Realidade*.

A segunda entrevista (*Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa*) apresenta as ideias de um pesquisador consagrado no campo da educação, o atual reitor da Universidade de Lisboa e professor catedrático de educação, António Nóvoa. O estudioso respondeu as perguntas elaboradas e enviadas por *Educação & Realidade* por escrito. Em suas respostas, Nóvoa aborda as questões da pesquisa em formação de professores, a contribuição da pesquisa comparada em educação, a realidade da pesquisa nas universidades europeias no contexto do Processo de Bologna, o papel da escola na educação, os desafios postos para as agendas contemporâneas de pesquisa em educação e as lições para a análise da pesquisa a partir da experiência de ser reitor de uma grande universidade europeia. Nóvoa inicia defendendo a necessidade de reforçar a profissão docente e atacando o que chama de *indústria do ensino*. Para ele, a universidade tem um papel crucial nessa defesa, que é diferente de falar pelos professores, o que, segundo ele, é algo comum na postura da academia. O autor defende que, para aprimorar o trabalho docente, é preciso aproveitar o que a pesquisa sobre a formação de professores já demonstrou: fazer a formação dos professores dentro da própria profissão; garantir a autonomia de organização profissional para os professores; reforçar as redes de trabalho coletivo. Refletindo sobre o trabalho comparativo na pesquisa em educação, Nóvoa reforça a ideia de que a comparação também deve ocorrer no tempo, enfatizando a importância da história e de superar a geografia nacional na comparação. Falando sobre os desafios da pesquisa contemporânea em educação, o autor insiste que é preciso superar as lógicas do que ele chama de *disseminação da pesquisa e culturas de salvação*. Finalmente, refletindo sobre sua experiência como reitor, Nóvoa insiste na importância de investir no que ele designa fronteiras e cruzamentos das disciplinas, pois, segundo ele, aí está o futuro da pesquisa.

Os textos apresentados nessa seção temática oferecem firmes exemplos de um olhar atento e vigilante ao nosso fazer de pesquisador no campo da educação. Mas também oferecem evidências de um processo que está ocorrendo em nosso campo. Boaventura de Sousa Santos cunhou um conceito que dá conta dessa ideia: para ele, no campo das ciências sociais, devemos fazer uma “[...] sociologia das emergências, a qual consiste numa amplificação simbólica de sinais, pistas e tendências latentes que, embora dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam para novas constelações de sentido referentes tanto à compreensão como à transformação do mundo” (Santos, 2007, p. 83). É possível vislumbrar emergências de novos arranjos explicativos, que buscam dar conta da complexidade de nosso mundo contemporâneo. Isso fica claro nos textos oferecidos na seção temática. Mas, talvez os autores apontem também para a necessidade de revisitarmos criticamente a própria pesquisa científica. É possível que estejamos caminhando – a passos lentos, é verdade – para o que Santos chama de *ecologia de saberes*, ou seja, o reconhecimento da diversidade epistemológica, que não

acompanhou o reconhecimento cultural. Segundo Santos, tão importante quanto saber o que se aprende é saber o que se esquece, o que é suprimido como saber, nesse processo de aprender (Santos, 2007, p. 87).

O leitor de *Educação & Realidade* certamente terá muito proveito na leitura dos textos. Que esta seção temática sobre nosso ofício de pesquisadores do campo da educação seja mais um passo na busca da ecologia dos saberes da qual fala Boaventura de Sousa Santos.

Referência

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

Luís Armando Gandin é doutor (PhD) em Educação pela University of Wisconsin-Madison e professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É Editor-Chefe de *Educação & Realidade*, Editor de *Currículo sem Fronteiras* (Portugal/Brasil) e Editor para a Língua Portuguesa de *Education Policy Analysis Archives* (Estados Unidos).

E-mail: luis.gandin@ufrgs.br



Pesquisar a Educação em uma Era Globalizante

Susan Robertson
Roger Dale

RESUMO – Pesquisar a Educação em uma Era Globalizante. Neste artigo defendemos que embora o setor da educação esteja passando por significativas mudanças como consequência de processos amplamente associados à globalização, muitas das categorias pelas quais abordamos a análise do setor tendem a ser aplicadas como se fossem normais e dadas. Denominamos esses pressupostos de um conjunto de *ismos*, isto é, a tendência de encarar o mundo como inalterado. Para pesquisar a educação em uma era globalizante, argumentamos que os pesquisadores devem estar atentos à natureza modificada do Estado e sua relação com a educação; ao nacional como nodo fundamental na governança da educação; ao pressuposto de que a *educação* como um setor é composto dos mesmos componentes (atores, interesses, mecanismos) como no passado; e que esse espaço em si é um *cenário* inerte no qual todas essas mudanças estão ocorrendo. Trazendo esses pressupostos para a linha de frente e tornando-os visíveis, esperamos também dar visibilidade um setor da educação que está passando por dramáticas mudanças em forma, conteúdo e desfecho.

Palavras-chave: Globalização. Pesquisa. Educação.

ABSTRACT – Researching Education in a Globalising Era. In this paper we argue that whilst the education sector has undergone significant changes as a consequence of processes broadly associated with globalisation, many of the categories through which we have approached the analysis of the sector tend to be applied as if it were *business as usual*. We have called these assumptions a set of *isms*; that is, that the tendency to see the world as unchanged. In order to research education in a globalising era, we argue that researchers must be attentive to the changed nature of the state and its relationship to education, to the national as the primary node in education governance, to the assumption that *education* as a sector is made up of those same components (actors, interests, mechanisms) as in the past, and that space itself is an inert *background* against which all of these changes are taking place. By bringing to the fore, and making visible, these assumptions, we hope to also bring into view an education sector that is undergoing dramatic change in form, content and outcome.

Keywords: Globalization. Research. Education.

Introdução

Na sua concretude máxima, a volumosa literatura sobre globalização é um conjunto complexo e imbricado de histórias não apenas sobre alterações profundas que estão ocorrendo, mas acerca de nossa própria compreensão a respeito destas mudanças. Estas transformações seguiram-se à desintegração dos arranjos pós Segunda Guerra Mundial nas economias ocidentais desenvolvidas na década de 1970, à emergência de políticas econômicas neoliberais e novos desenvolvimentos tecnológicos na década de 1980 e ao colapso em 1989 do icônico Muro de Berlim, que tinha estruturado alianças e relações Leste-Oeste (Mittelman, 2004). A costura pós-guerra das relações da sociedade estado-economia civil também se desfiou face a ataques contra o pensamento iluminado que tinha formatado ideias sobre modernização e progresso (Harvey, 1989), além de noções de conhecimento, poder e subjetividade (Foucault, 1982).

Embora haja um considerável debate precisamente sobre como melhor definir a globalização (Scholte, 2005), existe uma ampla concordância de que é um processo histórico envolvendo o desenvolvimento desigual e a transformação parcial e contingente das estruturas, práticas e relações sociais, políticas, econômicas e culturais (Hobsbawm, 1999; Jessop, 1999; Mittelman, 2004; Scholte, 2005). Crucial nestes processos que se desdobram é o incremento de atores globalizantes poderosos; a intensificação da acumulação; novas lutas políticas, sociais e de classe (Harvey, 2006); e a desnacionalização e a transformação de políticas, capital, subjetividades políticas, espaços urbanos e marcos temporais (Sassen, 2006). Dito isso, também é importante observar que a globalização também está ocorrendo dentro e além das fronteiras nacionais.

Dentro disso, os sistemas educacionais das nações modernas enfrentaram importantes mudanças em termos de, primeiramente, mandatos que agora orientam a política da educação; em segundo lugar, os recursos humanos e fiscais para oferta de educação (capacidade); e, em terceiro lugar, a governança do setor (Dale, 1997). Estas mudanças foram bem ensaiadas – então nossas observações sobre esse ponto necessariamente são breves. O novo mandato para a educação – o que é desejável que o sistema educacional deveria fazer – cada vez mais privilegia a competitividade econômica global, a aprendizagem pela vida toda, a educação para a economia embasada no conhecimento e na educação como uma indústria de exportação. Os recursos (humanos e fiscais) para a educação enfatizam a eficiência, a efetividade, a responsabilização e a auditabilidade. Finalmente, novas estruturas de governança (financiamento, regulação e assim por diante) reconfiguraram as relações entre o estado e a sociedade civil, o público e o privado, os cidadãos e as comunidades (Newman, 2001).

Um dos efeitos-chave da globalização sobre a educação é uma evidente mudança de um sistema educacional predominantemente nacional para uma distribuição mais fragmentada, multi-escalar e multisetorial de atividades que agora envolvem novos atores, novas maneiras de pensar sobre a produção e a distribuição de conhecimento e novos desafios em termos de assegurar a dis-

tribuição de oportunidades para acesso e mobilidade social (Dale; Robertson, 2007). Uma maneira de conceitualizar a natureza, o âmbito e os sítios em transformação envolvidos no trabalho da educação é enxergar uma *nova divisão funcional e escalar do trabalho da educação* emergindo (cf. Dali, 2003).

Mais amplamente, essas estruturas sociais emergentes do mundo demandam novos conhecimentos para que possamos compreender melhor uma nova ontologia da ordem mundial (Cox, 2002). Apesar de esse não ser um novo debate nas ciências sociais, ele é importante, ainda que altamente controverso. Ulrich Beck (2002), por exemplo, discutiu que a transformação global da modernidade clama por repensar as humanidades e as ciências sociais. Ele defende que o estudo da globalidade e da globalização revolucionou as ciências sociais, já que estes processos colocam em questão os pressupostos nacionais profundamente enraizados que historicamente formataram o desenvolvimento das ciências sociais modernas. Da mesma forma que Cox (2002), o que está em discussão para Beck (2002) é que não é possível compreender as mudanças na natureza da relação entre estruturas sociais e nosso conhecimento do mundo com ferramentas que não mais se adaptam às suas finalidades. Precisamos de um novo léxico, defende Beck, para descrever os fenômenos sociais que não são dependentes do que ele pitorescamente refere como categorias “zumbi” – como “estados nacionais”, “identidades”, “classes” e assim por diante (Beck, 2002, p. 29). Em segundo lugar, repensar as ciências sociais abre a possibilidade de uma mudança ideacional que, em troca, gera possibilidades para uma imaginação *cosmopolita* mais dialógica (Beck, 2002). De forma semelhante, Sassen (2003) discute que os processos de globalização resultaram na desnacionalização parcial do estado, com importantes implicações para questões de cidadania, representação e política.

Os argumentos de Beck acerca do cosmopolitanismo como um novo imaginário são controversos e não pretendemos abordar aqui. Ao contrário, o ponto mais importante para este capítulo é tomar os desafios conceituais e metodológicos que ele coloca em relação às ciências sociais de forma mais geral e, mais especificamente, nossa análise da educação em uma era globalizante. Foram, fundamentalmente, as mudanças da escala e dos significados de governança na e através da qual *educação* é realizada que expuseram as insuficiências de teorizações anteriores.

Neste capítulo enfocamos os quatro pressupostos-chave que formatarão a pesquisa sobre educação, mas que defendemos que são desafiadas pela globalização: o nacionalismo metodológico, o estatismo metodológico, o educacionismo metodológico e o fetichismo espacial – ou, como defendemos em outra publicação – um conjunto de *ismos*. Com *ismo* queremos dizer a tendência em ver estas categorias como naturais, fixas e imutáveis – ou, em outras palavras, ontológica e epistemologicamente ossificadas. A suposição/aceitação destas categorias significa que a compreensão das mudanças trazidas pela globalização pode ser refratada por meio das lentes de concepções não-proble-máticas do nacionalismo, do estado, dos sistemas educacionais e da geometria

espacial, mesmo quando essas mudanças resultam em mudanças no sentido de, ou do trabalho feito por estados-nação e sistemas educacionais e, com isso, solapam sua validade.

Quatro Pressupostos da Pesquisa em Educação

(i) *Nacionalismo Metodológico*

O exemplo mais surpreendente e mais relevante de nacionalismo metodológico é o *estado-nação*. O estado-nação esteve no centro da educação comparativa ao longo de sua história. Foi a base de comparação, com a qual foi comparada. Como Daniel Chernilo coloca “[...] o estado-nação se tornou o princípio organizador em torno do qual todo o projeto da modernidade se fundiu” (Chernilo, 2006, p. 129). Podemos vê-lo como a instituição que incorpora os princípios de modernidade e através da qual estes princípios são oferecidos. Ainda mais, a concepção de nação-estado é mais reforçada por estar embutida no interior de um sistema bem estabelecido de estados semelhantes (onde os estados-nação são reconhecidos como entidades legais sob a legislação internacional), que aprofunda a dificuldade tanto de olhar para além como de imaginar alternativas a ele.

O estado-nação foi o conceito central sobre o qual o nacionalismo metodológico que tem caracterizado a maior parte das ciências sociais foi embasado (Martins, 1974). Podemos identificar quatro elementos distintos desse problema (para uma crítica mais extensa ao conceito de nacionalismo metodológico, em educação comparativa, cf. Dale 2005). O primeiro, e mais conhecido, é a ideia de que o nacionalismo metodológico enxerga o estado-nação como o que contém a *sociedade*, então comparar sociedades significa comparar estados-nação (ver também Beck, 2002; Beck; Znaider, 2006). O segundo é a íntima associação entre estados-nação e a comparação trazida pelo *nacional* como o nível em que os dados estatísticos foram tradicionalmente coletados.

Como um de nós afirmou em outra publicação, o nacionalismo metodológico opera tanto *sobre* quanto *para* o estado-nação, até o ponto em que a única realidade que conseguimos descrever integralmente em termos estatísticos é o nacional, no máximo o internacional (Dale, 2005). O terceiro elemento do problema emerge da tendência de justapor um nacionalismo metodológico subespecificado com concepções de *globalização* subespecificadas em uma relação com soma igual a zero. O elemento final se refere à medida da disseminação, ou identificação, de conceitos de estado-nação com um imaginário particular de regras. Isso se tornou cada vez mais claro nas recentes discussões de conceitos de *soberania*, *territorialidade* e *autoridade* (ver especialmente Ansell; Di Palma, 2004). Estas discussões essencialmente enxergam a combinação particular de responsabilidades e atividades que os estados-nação supunham ser de sua responsabilidade como historicamente contingente, ao invés

de funcionalmente necessária, ou mesmo ótima. Assim, embora a ontologia de que “[...] uma região de espaço físico [...] pode ser concebida como uma personalidade corporativa”, a natureza, implicações e consequências disso variam enormemente, e permanece sendo verdade que “[...] a unidade desta autoridade pública foi em geral considerada como a marca dos assim chamados estados westfalianos” (Ansell, 2004, p. 6), embora “[...] a principal característica do sistema moderno de regramento territorial seja a consolidação de todas as autoridades parciais e personalizadas em uma esfera pública” (Ruggie, 1993, p. 151). No entanto, embora “[...] a autoridade pública fosse demarcada por limites definidos de território nacional [...] assim, também, a articulação de interesses e identidades societais que tanto sustentam como fazem exigências sobre esta autoridade” (Ruggie, 1993, p. 8). Então é feita a pergunta sobre as “[...] implicações de um mundo em que as relações mutuamente reforçadoras de território, autoridade e interesses e identidades societais não podem mais ser tidas como garantidas” (Ruggie, 1993, p. 9).

(ii) *Estatismo Metodológico*

Se o nacionalismo metodológico se refere à tendência de tomar o estado-nação como o recipiente de sociedades, o termo relacionado, mas consideravelmente menos reconhecido – *estatismo* metodológico – se refere à tendência de pressupor que existe uma *forma* particular intrínseca a todos os estados. Ou seja, é pressuposto que todas as políticas são reguladas, organizadas e administradas essencialmente da mesma maneira, com o mesmo conjunto de problemas e responsabilidades, e por meio do mesmo conjunto de instituições. O problema emerge quando o estado, como um objeto de análise, existe tanto como força material como um construto ideológico (Mitchell, 1999). O construto ideológico tende a dominar e a se disseminar – por exemplo, por meio de intervenções globais como a pauta da *boa governança* (Weiss, 2000). Acrescidos a estes problemas, como Bourdieu (1999) aponta, existem problemas para o analista quando são produzidas categorias pelo estado que também estão profundamente embutidas nas sociedades. Assim, “[...] o feito de pensar o estado é assumir o risco de comandar (ou ser comandado por) um pensamento sobre o estado, ou seja, de aplicar ao estado categorias de pensamento produzidas e garantidas pelo estado e assim não reconhecer sua verdade mais profunda” (Bourdieu, 1999, p. 53).

Enxergamos isto no modo como um determinado conjunto de instituições se tornou dado como garantido, como o padrão para regramento das sociedades, e que este padrão é aquele encontrado no Ocidente no século XX e, particularmente, no estado social-democrata de bem-estar que se disseminou na Europa Ocidental na segunda metade daquele século (ver Zurn; Leibfried, 2005). Central – e, poderíamos argumentar, singular – a este conceito foi que todas as quatro dimensões do estado diferenciadas por Zurn e Leibfried (recursos, direito, legitimidade e bem-estar) convergiram em constelações nacionais e instituições nacionais. O que Zurn e Leibfried deixam claro, contudo, é que

“[...] as mudanças ao longo dos últimos 40 anos não são simplesmente pregas no tecido do estado-nação, mas sim um desfiado na constelação nacional de sua Era Dourada finamente tecida” (Zurn; Leibfried, 2005, p. 1). Em outras palavras, tanto a suposição de um conjunto em comum de responsabilidades e meios de atendê-las, como a suposição de que elas são necessariamente, mais do que contingentemente, associadas umas às outras, não podem mais ser sustentadas fora de um estatismo metodológico continuado.

Podemos apontar para dois pressupostos do estatismo metodológico, adicionais nas ciências sociais em geral e na educação em particular. O primeiro é o reconhecimento de sua especificidade locacional como a base do estatismo metodológico. O modelo do estado que foi tomado como garantido no discurso acadêmico, na maior parte das ciências sociais, não tinha sido nunca definido nem estado presente na maior parte do que referimos como países em desenvolvimento. Esse modelo não só foi imposto sobre a maioria dos estados pós-coloniais que foram criados após a Segunda Guerra Mundial, como a aceitação formal de, e a vinculação a, tornou-se a principal base de associação como membro da *comunidade internacional*. Como foi destacado por Ferguson e Gupta (2002), entre outros, esse modelo de estado nunca foi um meio efetivo de conceber como a maioria das sociedades em desenvolvimento era regulada. Eles veem o trabalho sobre estados como embasado em dois pressupostos: *verticalidade*, que “[...] se refere ao estado como uma instituição de alguma maneira acima da sociedade civil, da comunidade e da família” (Ferguson; Gupta, p. 982). Esse pressuposto de cima para baixo é comparado com movimentos populares e *inclusão*, “[...] o estado, (conceitualmente fundido com a nação) está localizado no interior de uma série de círculos cada vez mais amplos que começa com a família e a comunidade local e termina no sistema de nações-estado” (Ferguson; Gupta, p. 982). Essa conceitualização produz um sentido de aninhamento hierárquico. Esse simulacro politicamente imposto de uma forma construída de regulamentação não só distorceu as tentativas de introduzir formas justas, eficientes e efetivas de regulamentação naqueles países, como também sua aceitação como uma narrativa válida e precisa tanto por acadêmicos como por políticos, com base no fato de que o mesmo termo significava a mesma coisa, independente das circunstâncias, como igualmente distorceu as análises da governança de países em desenvolvimento. A profundidade da penetração desses tipos de pressupostos sobre as ciências sociais, e relevantes para a educação e desenvolvimento internacional, é resumida por Ruggie como apresentando “[...] uma mentalidade extraordinariamente empobrecida [...] que consegue visualizar desafios em longo prazo ao sistema de estados somente em termos de entidades que sejam institucionalmente substituíveis para o estado” (Ruggie, 1993, p. 143).

A principal conclusão a ser tirada dessa breve discussão é que uma base essencial de qualquer resposta dos pesquisadores em educação para compreender os processos de globalização é reconhecer que usar *o estado* como um conceito explicativo, sem uma qualificação maior, tanto é aceitar um quadro impreciso do mundo como perpetuar um desfecho particular de imposição po-

lítica. Em poucas palavras: uma consequência da globalização para a educação comparativa, e para as ciências sociais em geral, é deixar claro que a nação-estado deveria ser considerada como *explanandum*, precisando de explicação, e não como *explanans*, parte de uma explicação. Ou, para dizer de outra maneira, partindo do que é pensado como nação-estado, precisa ser *desemaranhado* e seu status e suas relações examinadas de novo em um mundo globalizado, tanto por educacionistas comparativos como por outros cientistas sociais.

Podemos ilustrar os pontos mencionados acima, acerca do estatismo metodológico, ao reconhecer que o estado nacional já não é mais o único ator importante, ou tido como certo, na área da educação. Na verdade, como Chernilo (2006, p. 134) discute, o que *deve* ser explicado é o que o estado gerenciou para representar a si próprio como o primeiro sítio de poder e recipiente que contém essas relações sociais, incluindo a educação, como uma geometria particular de atividades, quando investigações empíricas poderiam nos dizer que não era esse o caso. Além disso, concretamente, podemos ver que se examinarmos a *governança* da educação de perto – ou seja, as combinações e a coordenação de atividades, atores/agentes e escalas, pelas quais a *educação* é construída e prestada em sociedades nacionais – podemos identificar quatro categorias de atividade que coletivamente compõem a governança educacional (que são tidas, para fins de exposição, como mutuamente exclusivas e coletivamente exaustivas): *financiamento; prestação ou oferta; propriedade e regulação*. Estas atividades podem, em princípio, ser desenvolvidas independentemente umas das outras e por uma diversidade de agentes além do estado – embora o estado continue como um possível agente de governança educacional, e, em um conjunto múltiplo de escalas, do local ao global.

Um exemplo desse tipo de teorização, possibilitada pelo reconhecimento e pelo escape do nacionalismo e do estatismo metodológico, é conceber a *educação* não como necessária e exclusivamente associada à nação-estado, mas como constituída por meio dos complexos trabalhos de divisões funcionais e de escala do trabalho de governança educacional (cf. Dale, 2003). Isso pode significar qualquer um ou todos de um único *locus* de governança, *loci* paralelos de governança ou formas híbridas de governança entre escalas, e/ou atividades, e/ou agentes. Assim, o significado amplo de governança aqui é o de substituição do pressuposto de que o estado sempre e necessariamente governa a educação por meio do controle de todas as atividades de governo, com o que poderia ser denominado de coordenação da coordenação, com o estado possivelmente retendo o controle de controlador, ou regulador, como último recurso (cf. Dale, 1997).

(iii) *Educacionismo Metodológico*

A educação foi um projeto central das sociedades modernas e em modernização. Desde o começo do século XIX a educação em massa foi um elemento crucial do estado-nação moderno no interesse do progresso coletivo e no interesse da igualdade e da justiça (Meyer, 1999). Como observa Meyer,

[...] estas doutrinas se tornaram cada vez mais dominantes ao longo do tempo e, após a Segunda Guerra Mundial, foram celebradas em muitos pronunciamentos da ONU e da UNESCO e nas ideologias altamente científicas desenvolvidas sobre a educação como um ingrediente direto do desenvolvimento econômico e político nacional, tanto quanto a teoria do capital humano (1999, p. 131).

A educação pareceria superficialmente como o mais constante dos três componentes que estamos examinando no momento. Afinal, em todos os lugares do mundo alguém ou foi à escola ou terá a oportunidade de ir à escola – o que, interessantemente, é como a educação é definida nas *Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDM)*. No entanto, também sabemos que o que é entendido como *educação* difere amplamente e ao longo de múltiplas dimensões e que a experiência da escolarização varia imensamente.

Apesar disso, a *educação* tende a ser encarada como igualmente fixa, abstrata e absoluta como o nacionalismo e o estatismo metodológico. Contudo, a *educação* requer explicações mais do que as fornece. Também possui consequências similares para análise e compreensão. Evidências-chave para isso podem ser encontradas nas análises de Meyer et al. a respeito dos roteiros globais de educação (ver, por exemplo, Meyer et al., 1992). O mais crucial, mas também o aspecto considerado como o mais garantido desses discursos, é que eles essencialmente *equacionam a educação com a escolarização (compulsória)*. Podemos também observar que os elementos centrais do que referimos como *educação* coevoluíram de maneira bem similar – na verdade, juntamente com a evolução do estado-nação (cf. Green, 1993) – e podem necessitar de um tipo semelhante de *desenredamento* conceitual que combine o desenredar do sistema em si, que está ocorrendo agora, como resultado da educação sendo construída como uma indústria com fins lucrativos que opera local e transnacionalmente.

Esta questão também é feita por comparativistas, Bray e Kai (2007, p. 141), que ressaltam que, enquanto os sistemas educacionais têm sido há muito tempo uma unidade de análise proeminente, “[...] o escrutínio detalhado mostra que os especialistas raramente definem o que querem dizer por sistemas”. Uma importante razão para esse estado das coisas, defendem, é que a educação e os sistemas educacionais são difíceis de delinear e, assim, descrever.

Também sugeriríamos que o termo *educação* muitas vezes escapa ao escrutínio analítico por possuir um caráter dual; tanto é descritivo como normativo. É descritivo no sentido de que tende a se referir a um sistema – por exemplo, estabelecimentos ou escolas de educação superior. O que é ignorado nessa descrição são todas as outras *influências* – como o lar, as turmas de amigos, o local de trabalho e assim por diante, que contribuem para a aprendizagem de uma pessoa. É normativo por ser baseado em valores e a educação – nesse caso *escolarização e sistema educacional* – é encarada como uma coisa boa, sendo a educação que se recebe em tal cenário um valor

positivo. Essas descrições são então tomadas como vinculadas ao que efetivamente é um imaginário normativo global de que a educação é inerentemente – necessariamente – “uma coisa boa” (Meyer, 1999). Isso quer dizer que a justificativa para a educação é universalmente aprovada e o educacionismo supõe que essa é a razão pela qual os sistemas de educação são criados para alcançar, com a consequência, como destaca John Meyer, de que a maior parte da sociologia da educação aceita essas metas como não-problemáticas e está dedicada a apontar falhas e insuficiências em responder a elas (Meyer, 1999). Este movimento normativo permite que nos desviemos do fato de que a educação se refere à aquisição de conhecimentos específicos; conhecimentos que podem ou não funcionar para um indivíduo ou grupo, dependendo de sua localização social (Bourdieu, 1997). Também disfarça com sucesso o papel da educação em sistemas capitalistas como uma ferramenta de estratificação social.

A ideia de *educação como um direito humano*, com a qual querem dizer o acesso à escolarização, é mais uma ilustração da questão que estamos discutindo. No entanto, é direito a quê? O direito de ter seus próprios conhecimentos situados levados em conta ou, alternativamente, ignorados? Apesar de existir algum progresso político em ter um conceito que possa absorver uma diversidade de sentidos – por exemplo, ao discutir que as sociedades em modernização precisam de acesso à educação por meio da oferta de escolas, isso significa que existe um importante trabalho analítico a ser feito ao examinar mais de perto os propósitos, os processos, as práticas e os desfechos.

O *educacionismo* também é composto por dois paroquialismos autolimitantes no campo da educação. O paroquialismo disciplinar restringe as bases para o estudo da educação a abordagens que no campo, muitas vezes, parecem funcionar ao conter *educação* no seu título; isso leva a análises que compartilham os mesmos pressupostos sobre o campo – com a equivalência léxica eliminando a necessidade de problematizá-las (cf. Dale, 1994). O paroquialismo institucional, de forma semelhante, se refere às tendências dentro de todos os estudos em educação que isolam os sistemas, instituições e práticas educacionais existentes do foco apropriado para seus feitos, e não para problematizar esses sistemas, e assim por diante (cf. Dale, 2005).

Nas conclusões de seu ensaio, Bray e Kai (2007) conclamam os especialistas a explorarem as implicações de diferentes definições e limites para examinar novas maneiras de conceitualizar a educação. Apoiamos seu chamado. Acreditamos que existam três elementos envolvidos na resposta a esse problema. O primeiro é desagregar, ou *desenredar* esses diferentes componentes. O segundo é buscar definir os determinantes e as consequências dos limites e conteúdo da educação como um setor separado; e o terceiro é se concentrar em questões acerca de como, por quem e em que circunstâncias a educação é atualmente representada.

Tabela 1 – Perguntas em Educação

NÍVEL	PERGUNTAS EM EDUCAÇÃO
Nível 1 Prática Educacional	O que é ensinado (ou é aprendido por meio de processos explicitamente delineados para promover a aprendizagem), o que, como e por que, quando, onde, por/com quem, sob que circunstâncias imediatas e condições mais amplas, e com que resultados? Como, por quem e para que fins isso é avaliado?
Nível 2 Política de Educação	Como, em busca de que fins sociais, econômicos, políticos e educacionais manifestos e latentes; sob que padrão de coordenação (financiamento, prestação, propriedade, regulação) de governança em educação; por quem; e seguindo que rotas de dependência (setorial e cultural), essas coisas são problematizadas, decididas, administradas, gerenciadas?
Nível 3 A Política da Educação	Que divisões funcionais, escalares e setoriais de trabalho de governança educacional existem? De que maneira os problemas centrais do capitalismo (acumulação, ordem social e legitimação) estão refletidos no mandato, capacidade e governança da educação? Como e em que escala são resolvidas as contradições entre as soluções? Como são definidos os limites do setor da educação e como se sobrepõem e se relacionam com os outros setores? Que atividades <i>educacionais</i> são realizadas em outros setores? Como o setor da educação está relacionado aos regimes de cidadania e de gênero? Como, em que escala e com que configurações setoriais a educação contribui para o embutimento/estabilização extraeconômica da acumulação? Qual é a natureza das relações intra- e inter-escalar e intra- e inter-setorial (contradição, cooperação, indiferença mútua?)
Nível 4 Desfechos	Quais são os desfechos individuais, privados, públicos, coletivos e comunitários da <i>Educação</i> em cada nível de escala?

O primeiro, que discutimos anteriormente (cf. Dale, 2000), envolve a substituição do termo isolado educação por uma série de questões que qualquer entendimento de educação deve levar em conta. Isso resulta essencialmente em representações especificadas de *educação* com um conjunto de variáveis ou questões, como pode ser observado na Tabela 1. A ideia básica por trás das *Questões em Educação* é que em vez de supor/aceitar que todos queremos dizer a mesma coisa quando falamos de educação, fazemos um conjunto de perguntas precisas que podem elaborar discussões e oferecer uma base para uma discussão coerente e uma comparação sistemática. As perguntas também

contêm questões abertas por meio de perguntas sobre governança e consequências, o fato de que o conhecimento – sua produção, circulação, consumo e transformação – é um processo altamente político e que, portanto, demanda rigor dos pesquisadores porque é importante.

(iv) *Fetichismo Espacial*

Na quarta seção abordamos um problema mais recente relacionado à pesquisa em educação – um problema que tende a estabelecer nuances no contexto ao especificar o global e a globalização como o elemento novo na sociedade. Uma abordagem comum é privilegiar desfechos que sejam autoevidentemente globais (como a referência à expansão de órgãos internacionais como a Organização Mundial do Trabalho), ignorando as mudanças dentro do nacional que ocorreram com mais nuances. Outro é o que vemos em alguns artigos submetidos à revisão em nosso periódico *Globalisation, Societies and Education* ou em conferências. A globalização aparece no título e no texto, porém isso tende a ser o fim da história. Nem sabemos que diferença a globalização faz para as políticas, programas e práticas sob análise, nem sabemos que tipo de fenômeno a globalização supostamente deve ser. O global e a globalização são, assim, conceitos inertes; o recipiente – o contexto – é simplesmente flexionado com um ajuste de conteúdo, como um produto novo na prateleira. Brenner (2003, p. 38) descreve essa tendência nas ciências sociais como *fetichismo espacial*. Envolve “[...] uma concepção de espaço social que é atemporal e estática, assim imune à possibilidade de mudança histórica”. O contexto agora é a globalização, ainda que suas dinâmicas causais – em outras palavras, que diferença faz o espaço? – estejam ausentes.

Existem muitas maneiras diferentes pelas quais o fetichismo espacial é evidente na pesquisa sobre educação e globalização. Vejamos a pesquisa sobre a reestruturação da educação que enfocava a descentralização, que era tão popular durante a década de 1980 (cf. Caldwell; Spinks, 1988). Conceitos como *local* e *lugar* pareciam assumir um sentido essencial e romantizado (familiar, bom), justaposto contra o global (força externa poderosa, espaço abstrato, mau). O *local* é atrativo como um sítio onde uma comunidade imaginada possui fortes vínculos sociais (capital social), embora as ações da comunidade sejam sempre orientadas coletivamente, não autointeressadas. No entanto, isso essencializa a natureza da comunidade, seus interesses e suas relações.

Na literatura mais ampla sobre globalização, o espacial é binarizado – como global ou local. Diversos problemas resultam disso. Um é que “[...] o global aparece como um *telos* sobre o movimento em um processo continuado denominado ‘globalização’” (Gibson-Graham, 2002, p. 27) desafiando a transformação. Mesmo que isso possa ser esperado, por exemplo, quando os políticos galvanizam apoio para um projeto político, não é particularmente útil no trabalho de pesquisa, pois tende a construir a globalização como um processo sem um sujeito (consultar Robertson, 2006 para uma crítica mais desenvolvida). O

efeito desse movimento é que a globalização é representada como um processo sem um sujeito (Hay, 1999). Um segundo problema ao binarizar o local-global dessa maneira é que os processos que poderíamos associar com a globalização estão sempre lá fora, em vez de aqui dentro (por exemplo, dentro de fronteiras, instituições, subjetividades nacionais). Entretanto, como discute Sassen (2006)¹,

[...] estes processos ocorrem nas profundezas dos territórios nacionais e dominios institucionais que foram, em grande medida, construídos em termos nacionais em muitas partes do mundo. O que torna estes processos parte da globalização, mesmo que estejam localizados em ambientes nacionais, na verdade subnacionais, é que estão orientados para pautas e sistemas globais. São redes e estruturas multifacetadas, trans-fronteiras que podem incluir ordens normativas; elas conectam processos, instituições e atores subnacionais ou “nacionais”, mas não necessariamente por intermédio do sistema inter-estado formal.

Para superar o problema de fetichização do espaço é importante que o vejamos como parte integrante dos processos sociais, e que é produzido a partir de relações sociais (Lefebvre, 1974). É objeto e desfecho de lutas; lutas que acontecem em múltiplas escalas. Insistir nisso significa que a sociedade e o espaço são integrantes um do outro, não que o espaço é uma tela de fundo especial indiferenciada no qual as relações sociais ocorrem, como quando a globalização é simplesmente um contexto intercambiável ou mais novo. Entretanto, como discute Massey, “[...] o espacial são as relações sociais alongadas” (1994, p. 2). Continua ela:

A realidade vivida de nossas vidas diárias é muito dispersa, não-localizada em suas fontes e em suas repercussões. O grau de dispersão, o alongamento, pode variar entre grupos sociais, mas a questão é que a geografia não será territorial. Onde você desenharia a linha em torno da realidade vivida de nossa vida diária? [...] Se pensarmos relacionalmente no espaço, então é a soma de todas as nossas conexões, e neste sentido muito embasado, e estas conexões podem dar a volta ao mundo (Massey, 2005, p. 184-185).

Agregando os argumentos de Sassen e Massey, é importante que nossos imaginários de pesquisa resistam às formas de pensar o espaço como aqui ou lá, mas sim que estamos enxergando combinações complexas.

Este modo de pensar o espacial em relação à educação nos permite enxergar a produção de conhecimento, sua circulação, seu consumo e transformação – tanto em sua forma oficial (por exemplo, escolarização e conhecimento escolar – cf. Apple, 1990) como não-oficial – como quando se constitui e é constituída espacialmente, e que essa organização espacial é uma geometria particular de poder; uma combinação de relações em movimento/institucionalizadas que possuem alcance horizontal e vertical. E, como “[...] as relações sociais são imbuídas de poder e sentido, o espacial é uma geometria de poder e significação sempre mudando” (Massey, 1994, p. 2).

Se especializarmos nossas análises de mudanças de governança mais importantes, como as políticas de escolha escolar ou a criação de um mercado global de educação, podemos ver como o espaço e a escala (como uma estrutura vertical divisória – Collinge, 2005) são dinâmicas fundamentais nesse processo. Butler e Robson (2003), por exemplo, mostram como as famílias de classe média de Londres – em comparação com famílias da classe trabalhadora – adotam uma abordagem estratégica aos mercados de educação, tratando toda a área metropolitana como um único mercado, no qual identificam as oportunidades mais apropriadas para indivíduos em casa. Suas práticas, por seu turno, constituem espaço e relações sociais que sustentam um mercado de educação de classe média altamente seletivo. A natureza estratégica e relacional do espacial é ressaltada no estudo de Waters (2006, p. 1048) sobre a maneira como as famílias de classe média de Hong Kong “[...] empregam estratégias espaciais para se desviarem da competição acadêmica local e, portanto, reprodução social localizada pela acumulação de capital cultural valorizável no Canadá”. Em troca, isso solapa o valor da educação localmente oferecida. De forma semelhante, podemos enxergar como os novos projetos de educação estão sendo construídos em espaço para construir diferentes tipos de conhecimento/espacos que competem com projetos existentes, como a criação de uma Área de Educação Superior Europeia competitiva por meio da reorganização da educação superior nos estados-membro da Europa e outros (Keeling, 2006); a construção de uma indústria de educação global sob os auspícios regulatórios da Organização Mundial do Trabalho (Robertson; Bonal; Dale, 2002); ou a tomada de posição global de universidades australianas que, em troca, modelam o espaço global da educação superior (Marginson, 2007). Essas novas formações são constituídas por meio de novas estratégias e relações sociais. Os atores que se envolveram nesses projetos usaram lugares de escala diferente para desestabilizar (Bologna) ou se desviar (exportação global de serviços de educação) além dos interesses institucionalizados fixos da *profissão educação*.

Conclusões

Neste artigo tentamos elaborar quatro argumentos metodológicos em relação à pesquisa em educação e globalização: que o nacionalismo metodológico, o estatismo metodológico, o educacionismo metodológico e o fetichismo espacial são tendências crônicas nas ciências sociais em geral e, especificamente, na pesquisa em educação. A razão para fazer esta crítica é prestar atenção a isso em nosso próprio trabalho de pesquisa. Também abre algumas linhas de debate relacionadas às implicações da globalização para a pesquisa em educação. Discutimos que, no todo, tornar um recipiente nacional não-problematizado em um foco de toda a atenção analítica é mais problemático do que nunca em uma era de globalização, enquanto a tendência de reificar, ou fetichizar, o nível nacional pode ser observado se estendendo para a forma de regra – *estatismo* – e, no caso de áreas como educação comparativa, para o objeto de estudo, a educação. Em

segundo lugar, esse exercício demonstra que os termos nunca foram realmente precisos – o estado, por exemplo, na maioria dos ambientes nunca *fez tudo*, por exemplo. Terceiro e mais importante neste capítulo é que cada um destes está em perigo de gerar, a partir das categorias centrais do estudo da educação, um conjunto do que denominamos *ismos* metodológicos, que devem ser reconhecidos e superados se quisermos progredir em nossa análise da educação em particular, comparativamente, em uma era de globalização (Dale; Robertson, 2007). Tanto as características genéricas de setores da educação, como as específicas por nação (na verdade, o que conta como específico por nação), mudaram e estão mudando sob a pressão dos aspectos políticos e econômicos sobre os aspectos tecnológicos. Como fica aparente em nossa discussão, não é uma questão de simplesmente se mudar para além do nacional rumo a uma nova escala. Isso seria cometer a mesma falácia, mas vindo de outra direção – pelo romance do global. O argumento mais amplo e mais importante é que a educação como setor está mudando de tal modo que tornam os pressupostos e formas de análise existentes – aquelas que compõem o educacionismo metodológico – inúteis, até mesmo enganadores. Embora o global e o regional estejam sendo re/constituídos na atualidade, falar a respeito e pesquisar em educação em uma era global significa que estamos atentos aos modos complexos de como os processos do conhecimento, que são representados como *educação*, estão sendo construídos/constituídos em escalas múltiplas – fora e dentro de fronteiras nacionais. Finalmente, simplesmente acrescentar *globalização* à educação sem estar suficientemente atento ao que significa falar sobre o espacial e seus poderes relacionais/estruturantes e causais é um risco de fetichizar o espacial. Isto é particularmente problemático se for nossa visão, e em troca corremos o risco de não enxergar a maneira estratégica pela qual os atores estão utilizando o espaço para novos projetos de educação adicionais, com lógicas muito diferentes e relações sociais profundamente desiguais.

Recebido em março de 2011 e aprovado em junho de 2011.

Notas

1 Nota Editorial: Sem a indicação de página no original.

Referências

ANSELL, Christopher K. Restructuring Authority and Territoriality. In: ANSELL, Christopher K.; DI PLAM, Guiseppe (Org.). **Restructuring Territoriality: Europe and the United States compared**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. P. 3-18.

ANSELL, Christopher K.; DI PLAM, Guiseppe (Org.). **Restructuring Territoriality: Europe and the United States compared**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

- BECK, Ulrich. The Cosmopolitan Society and its Enemies. **Theory, Culture and Society**, v. 19, n. 1-2, p. 17-44, 2002.
- BECK, Ulrich; SZNAIDER, Natan. Unpacking Cosmopolitanism for the Social Sciences: a research agenda. **The British Journal of Sociology**, London, v. 57, n. 1, p.1-23, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. Rethinking the State: genesis and structure of the bureaucratic field. In: STEINMETZ, George (Org.). **State/Culture: state formation after the cultural turn**. Ithaca and London: Cornell University Press, 1999. P. 433-450.
- BOURDIEU, Pierre. The Forms of Capital. In: LAUDER, Hugh; BROWN, Phillip; DILLABOUGH, Jo-Anne; HALSEY, Albert (Org.). **Education, Globalization and Social Change**. Oxford: Oxford University Press, 2006. P. 46-58.
- BRAY, Mark; KAI, Jiang. Comparing Systems. In: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (Org.). **Comparative Education Research: approaches and methods**. Hong Kong: Springer and the Comparative Education Research Centre, 2007. P. 123-144.
- BRENNER, Neil. **New State Spaces: urban governance and the rescaling of the state**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- BUTLER, Tim; ROBSON, Garry. Plotting the Middle Classes: gentrification and circuits of education in London. **Housing Studies**, v. 18, n. 1, p. 5-28, 2003.
- CALDWELL, Brian; SPINKS, James. **The Self Managing School**. Lewes: Falmer Press, 1988.
- CHERNILO, Daniel. Methodological Nationalism and its Critique. In: DELANTY, Gerard; KUMAR, Krishan (Org.). **The Sage Handbook of Nations and Nationalism**. London: Sage, 2006. P. 129-140.
- COLLINGE, Chris. The Difference Between Society and Space: nested scales and the return of spatial fetishism. **Environment and Planning D: society and space**, v. 23, n. 2, p. 189-206, 2005.
- COX, Robert. **The Political Economy of a Plural World: critical reflections on power, morals and civilization**. London and New York: Routledge, 2002.
- DALE, Roger. Applied Education Politics or Political Sociology of Education? Contrasting approaches to the study of recent education reform. In: HALPIN, David; TROYNA, Barry (Org.). **Researching Education Policy**. London and Washington: Falmer Press, 1994. P. 31-41.
- DALE, Roger. The State and the Governance of Education: an analysis of the restructuring of the state-education relationship. In: HALSEY, Albert; LAUDER, Hugh; BROWN, Phillip; STUART WELLS, Amy (Org.). **Education, Culture, Economy and Society**. Oxford: Oxford University Press, 1997. P. 273-282.
- DALE, Roger. Globalization: A New World for Comparative Education? In: SCHRIEWER, Juergen (Org.). **Discourse and Comparative Education**. Bern: Peter Lang, 1999a. P. 87-109.
- DALE, Roger. Specifying Globalization Effects on National Education Policy: a focus on the mechanisms. **Journal of Education Policy**, v. 14, n. 1, p. 1-17, 1999b.
- DALE, Roger. Globalisation and Education: demonstrating a “Common World Education Culture” or locating a “Globally Structured Agenda for Education”? **Education Theory**, v. 50, n. 4, p. 427-448, 2000.

DALE, Roger. **The Lisbon Declaration**: the reconceptualisation of governance and the reconfiguration of European educational space. A paper presented to the RAPPE Seminar Governance, Regulation and Equity in European Education Systems, Institute of Education, 20-21 mar. 2003.

DALE, Roger. Globalisation, Knowledge and Comparative Education. **Comparative Education**, v. 41, n. 2, p. 117-150, 2005.

DALE, Roger; ROBERTSON, Susan. Beyond Methodological 'Isms' in Comparative Education in an Era of Globalisation: political and methodological reflections. In: KAZAMIAS, Andreas; COWAN, Robert (Org.). **Handbook on Comparative Education**. Netherlands: Springer, 2007. P. 1113-1128.

FERGUSON, James; GUPTA, Akhil. Spatializing States: toward an ethnography of neoliberal governmentality. **American Ethnologist**, v. 29, n. 4, p. 981-1002, 2002.

FOUCAULT, Michel. The Subject and Power. **Critical Enquiry**, v. 8, n. 4, p. 777-795, 1982.

GIBSON-GRAHAM, J. K. Beyond Global vs Local: economic politics outside the binary frame. In: HEROD, Andrew; WRIGHT, Melissa (Org.). **Geographies of Power**: placing scale. Oxford: Blackwells, 2002. P. 25-60.

GREEN, Andy. **Education and State Formation**: the Rise of Education Systems in England, France and the United States. New York: St. Martins, 1993.

HARVEY, David. **The Condition of Postmodernity**. Oxford: Blackwells, 1989.

HARVEY, David. **Spaces of Global Capitalism**: Towards a Theory of Uneven Development. London: Verso, 2006.

HAY, Colin. **What Place for Ideas in the Structure-agency Debate?** Globalisation as a process without a subject. Paper presented to BISA, Manchester, 1999.

HOBSBAWM, Eric. **The New Century**. London: Abacus, 1999.

JESSOP, Bob. The Changing Governance of Welfare: recent trends in its primary functions, scale and modes of coordination. **Social Policy and Administration**, v. 33, n. 4, p. 348-359, 1999.

KEELING, Ruth. The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. **European Journal of Education**, v. 41, n. 2, p. 203-223, 2006.

LEFEBVRE, Henri. **The Production of Space**. Oxford: Blackwells, 1974.

MARGINSON, Simon. Global Position and Position Taking: the case of Australia. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 5, p. 5-32, 2007.

MARTINS, Herminio. Time and Theory in Sociology. In: REX, John (Org.). **Approaches to Sociology**. London: Routledge and Kegan Paul, 1974. P. 246-294.

MASSEY, Doreen. **Space, Place and Gender**. Cambridge: Polity Press, 1994.

MASSEY, Doreen. **For Space**. London: Sage, 2005.

MEYER, John. The Changing Cultural Content of the Nation-state: a world society perspective. In: STEINMETZ, George (Org.). **State/Culture**: state formation after the cultural turn. Ithaca and London: Cornell University Press, 1999. P. 123-143.

MEYER, John; BENAVIDES, Aaron; KAMENS, David. **School Knowledge for the Masses**: world models and national primary curricular categories in the Twentieth Century. Philadelphia: Falmer Press, 1992.

MITCHELL, Timothy. State, Economy and the State Effect. In: STEINMETZ, George (Org.). **State/Culture: state formation after the cultural turn**. Ithaca and London: Cornell University Press, 1999. P. 76-97.

MITTELMAN, James. **Whither Globalization?** The vortex of knowledge and ideology. London and New York: Routledge, 2004.

NEWMAN, Janet. **Modernising Governance: New Labour, Policy and Society**, London: Sage, 2001.

ROBERTSON, Susan; BONAL, Xabier; DALE, Roger. **GATS and the Education Service Industry**, v. 46, n. 4, p. 472-496, 2002.

ROBERTSON, Susan. Absences and Imaginings: the production of knowledge on globalisation and education. **Globalisation, Societies and Education**, v. 4, n. 2, p. 303-318, 2006.

RUGGIE, John Gerard. Territoriality and Beyond: problematizing modernity in international relations. **International Organization**, v. 47, n. 1, p. 139-174, 1993.

SASSEN, Saskia. **The Participation of States and Citizens in Global Governance**. Project Muse. Disponível em: <<http://muse.jhu.edu>>. Acesso em: 2003.

SASSEN, Saskia. **Territory, Authority, Rights**: from medieval to global assemblages. Princeton: Princeton University Press, 2006.

SCHOLTE, Jan Aart. **Globalization: A Critical Introduction**. Basingstoke: Palgrave, 2005.

WATERS, Johanna. Emergent Geographies of International Education and Social Exclusion. **Antipode**, v. 38, n. 5, p. 1046-1068, 2006.

WEISS, Thomas. Governance, Good Governance and Global Governance. **Third World Quarterly**, v. 21, n. 5, p. 795-814, 2000.

ZURN, Michael; LEIBFRIED, Stephan. Reconfiguring the National Constellation. **European Review**, v. 13, p. 1-36, 2005.

Susan Robertson é professora de Sociologia da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Bristol, Inglaterra. Sua pesquisa enfoca a educação e sua relação com as dinâmicas sociais, econômicas e políticas, através da análise das complexidades da globalização e regionalização. Ela é cofundadora e coeditora (com Roger Dale) da revista *Globalisation, Societies and Education*. E-mail: s.l.robertson@bristol.ac.uk

Roger Dale é professor no Centro de Pesquisa Globalização, Educação e Sociedades da Universidade de Bristol, Inglaterra e professor de globalização, desenvolvimento e educação na Universidade de Auckland, Nova Zelândia. Ele é cofundador e coeditor (com Susan Robertson) da revista *Globalisation, Societies and Education*. E-mail: r.dale@bristol.ac.uk

Tradução: Ananyr Porto Fajardo

Revisão da Tradução: Luís Armando Gandin



Educação Difusa e Relação Social

André Petitat

RESUMO – Educação Difusa e Relação Social. Os sociólogos, já há algum tempo, tomaram consciência do superinvestimento do qual a escola era o alvo, em detrimento da educação difusa em geral. Essa tomada de consciência traduziu-se por uma diversificação dos objetos de pesquisa. O artigo situa-se nessa perspectiva de ampliação do olhar sociológico sobre a educação. Ele parte do ponto de vista de que a educação deriva da inserção em relações – às vezes escolares, mas, a maior parte do tempo, não escolares – e que toda relação comporta uma tripla dimensão de transmissão, de aprendizagem e de socialização.

Palavras-chave: Educação Difusa. Educação e Relações Sociais. Pesquisa em Sociologia da Educação.

ABSTRACT – Diffuse Education and Social Relationships. Sociologists have for some time become aware of the overemphasis on school to the detriment of diffuse education in general. It has given rise to a diversification of research subjects. This article is set within the framework of a widened sociological viewpoint on education. It takes for granted that education proceeds through insertion into relations and that each relation includes a triple dimension of installation, learning and socialisation.

Keywords: Diffuse Education. Education and Social Relationships. Research in Sociology of Education.

A Educação Deriva da Inserção em Relações

Afirmar que a educação deriva da inserção em relações multifuncionais é absolutamente trivial para os etnólogos e os antropólogos que estudam, ou melhor, estudavam a educação em microssociedades orais, desprovidas de escolas ou de instituições educacionais especializadas. No entanto, as relações não comportam, todas, a mesma dose de atividades orientadas à transmissão de comportamentos, disposições, crenças e competências. Elas se distribuem entre dois polos. Em uma extremidade, as relações funcionam apenas para a aprendizagem. O ator é deixado consigo mesmo; ele entra em relação, observa, age com mais ou menos sucesso, corrige-se, aprende a conhecer atores e dinâmicas relacionais, ele mesmo participa da modificação dessas dinâmicas. Do lado oposto, a relação é sobrecarregada de pausas educativas: mãe que toma um tempo para explicar alguma coisa a seu filho ou artesão que instrui um aprendiz, chamando sua atenção para o bom desenvolvimento de certas operações. Pode mesmo acontecer que a educação integrada às relações cotidianas seja objeto de uma minuciosa regulamentação. A aprendizagem corporativa e a aprendizagem regulamentada nas empresas de hoje fornecem bons exemplos desse tipo de incorporação.

As relações educativas não especializadas são, evidentemente, muito mais numerosas e diversificadas que as relações especializadas. De modo geral, a entrada em uma relação já constituída é acompanhada por uma forte acentuação das dimensões de inculcação – ou educação no sentido mais restrito –, de aprendizagem e de socialização. Quanto mais uma sociedade é móvel, mais as relações que a caracterizam devem ativar essas dimensões. Da mesma maneira, a mutação acelerada de uma relação, sob um ângulo ou outro, exige adaptações, novas aprendizagens e pode induzir novas dinâmicas de socialização. Ao contrário, as relações mais rotineiras entretêm relações estáveis e uma bagagem de crenças e de competências usuais. Nesses casos, frequentemente predomina a dimensão de aprendizagem; as injunções educativas são emitidas apenas quando o processo espontâneo de aprendizagem conduz a ações que escapam do leque do aceitável.

A educação escolar consiste, ela própria, em uma inserção em um tipo particular de relação, a relação institucionalizada entre educadores e educandos. A distinção entre aprendizagem e inculcação aplica-se também à escola, ela corresponde a uma das clivagens pedagógicas mais importantes, entre uma educação centrada na aprendizagem autônoma da criança e uma educação centrada na imposição pedagógica e nas exigências sociais que ela encarna. Evidentemente, outras distinções são aplicáveis e aquela que mais nos interessa aqui diz respeito à importância relativa da escolarização em relação à educação difusa das relações não especializadas: ou a escola constitui um lugar marginal na vida da criança, ocupando apenas uma ou duas horas de seu dia, ou a escola envolve completamente a vida da criança, através do modelo do internato, durante um período mais ou menos longo.

Existe um paradoxo no fato de que uma relação especializada da divisão do trabalho não se reduza completamente à função que a distingue. Como é lembrado frequentemente, uma empresa é mais do que uma máquina de produção. É também um meio de vida, feito de relações de concorrência e solidariedade, de redes de conhecimentos e de amizades etc. Da mesma maneira, a escola não se resume à sua função de transmissão de valores e de competências. É por isso que, às vezes, após as férias, uma parte considerável dos alunos retoma o caminho da escola com sentimentos divididos, entre o frequente desprazer do estudo e o prazer do reencontro com os amigos.

Toda relação educativa especializada ou escolar coloca o problema de sua articulação com as outras relações sociais não especializadas da vida cotidiana. Se a escola prepara, por exemplo, para atividades profissionais, ela poderá propor exercícios que se aproximem de situações externas reais, ou ainda prever estágios profissionais em complemento às aulas. Da mesma maneira, os profissionais em exercício deverão aceitar e disponibilizar um período de adaptação para os ex-alunos que dão seus primeiros passos na profissão.

A maior parte do tempo, a sociologia da educação limita sua atenção às relações educativas especializadas e institucionalizadas, de tipo escolar. A escola se expõe à nossa atenção com a força de sua evidência funcional. O espaço público democrático se encarrega regularmente desse objeto, sobre o qual convergem todos os olhares. A escola vem, assim, esconder os processos educativos em geral, quase como a árvore esconde a floresta.

Experiência Singular e Categoria Relacional

Experimentar uma relação singular não significa experimentar todas as relações que constituem uma categoria relacional. As relações de alguém com seu pai e sua mãe não esgotam as relações pais e filhos, próprias a determinadas sociedades. Na verdade, jamais podemos aceder à integralidade plural dessas relações. Nem mesmo um especialista das interações familiares poderá pretender um conhecimento total. Isso se aplica, da mesma maneira, às relações conjugais, profissionais, religiosas etc. Ficamos sempre mais ou menos presos à nossa experiência singular das relações, mesmo se inúmeros canais relacionais e informacionais nos enriquecem com experiências dos outros e nos oferecem, então, a oportunidade de certa descentração. O acesso a um leque, suficientemente largo, de experiências relacionais realizadas por outros depende da extensão da sua própria rede, da posição hierárquica que se ocupa, das modalidades de circulação de informações etc. É principalmente através das narrativas que a experiência relacional é transmitida. As narrativas que querem expressar a verdade, mas também as narrativas de ficção – do conto às séries da televisão –, oferecem uma diversidade de exemplos e categorias já constituídas e refletidas, mais ou menos redutora ou amplificadora das representações e das práticas usuais.

Ultrapassar a própria singularidade experiencial significa, inevitavelmente, encarar a pluralidade das experiências aferentes a um mesmo tipo de relação social: filho/filha-pai/mãe, irmão/irmã-irmão/irmã, professor-aluno, esposo-esposa, homem-mulher, nobre-plebeu, puro-impuro etc. Minha experiência não é a única experiência possível: a relação ao outro se conjuga sob a forma da analogia e da diferença. Essa experiência do mesmo e do diferente é inseparável da constituição de categorias relacionais, sempre, ao mesmo tempo, homogêneas sob certos aspectos e heterogêneas sob outros (as teorias da categorização convergem para esse ponto). Se socializar, quer dizer, habitar em profundidade mundos relacionais, significa experimentar a pluralidade das práticas e das representações, encarar as oposições de valores, as distâncias de sentidos e de crenças. A própria identidade só é possível em termos de convergências e divergências de sentido.

Por exemplo, se nós interrogássemos uma série de pessoas sobre seu conceito de mulher, hoje, nós obteríamos uma espécie de constelação¹ de sentido alargado, contendo, provavelmente, no centro, um núcleo de convergência e, na periferia, próxima ou distante, zonas satélites mais ou menos próximas ou dispersas. A publicidade atual joga admiravelmente com essa instabilidade de definição, colocando em destaque as múltiplas visões da mulher (empresária, profissional, trabalhadora assalariada, mãe, esposa, dona de casa, servente, amante, aventureira...) e variando sempre os atributos que as caracterizam (crenças, capacidades, roupas, joias, maquiagens, penteados etc.).

Enquanto a maior parte do tempo nós pensamos o sentido em termos identitários, seria necessário pensá-lo mais em termos de tensões das diferenças, de tensões das variações de sentido. A partir daí é possível alcançar o jogo dos atores, seus conflitos e seus acordos, suas negociações sempre instáveis, seus mal-entendidos e seus subentendidos, seus esforços, frase após frase, narrativa após narrativa, para tentar se compreender, seus não ditos, suas mentiras e seus exageros; resumindo, os jogos permanentes em torno do sentido, pelos quais este se metamorfoseia em uma mobilidade permanente. O sentido da ação se apresenta como uma constelação de sentidos, constantemente trocados e negociados no próprio curso da ação.

As Três Dimensões Educativas de toda Relação

A educação no sentido genérico comporta três dimensões principais. Conforme o ponto de vista seja o do ator *educador*, o do ator *aprendiz* e o da inserção relacional, falar-se-á de inculcação, de aprendizagem e de socialização.

A dimensão da inculcação remete à ação que visa suscitar no outro certo número de disposições sensório-motoras, cognitivas e afetivas que os atores estimam mais ou menos desejáveis em virtude de sua representação mais geral acerca da relação, bem como do papel específico que conferem ao outro.

A dimensão da aprendizagem se refere a atividades múltiplas, tendo em vista se familiarizar com diversas disposições sensório-motoras, cognitivas e afetivas que os educandos estimam mais ou menos desejáveis em virtude de sua representação mais geral acerca da relação, bem como do papel específico que conferem a si próprios.

A dimensão de socialização designa dois aspectos: a) a capacidade mais ou menos efetiva de funcionar dentro de um determinado quadro relacional (domínio do contexto, dos códigos e dos jogos em torno dos códigos) e b) o efeito de integração ou de não- integração, ou mesmo de exclusão, produzido pela inserção em uma lógica relacional.

Destacamos que a inculcação, a aprendizagem e a socialização provêm de mecanismos simultaneamente conscientes e inconscientes. Se tudo se resumisse à consciência, o sociólogo poderia se limitar às reflexões dos atores. Como esse não é o caso, seu trabalho é também teórico (Habermas, 1987).

Resumamos em algumas linhas as considerações precedentes no que se assemelha a uma definição de perspectiva.

Toda relação social – constituída ou em via de constituição, fixa ou em movimento – comporta dimensões educativas, em meio às quais podemos distinguir entre inculcação, aprendizagem e socialização. Entrar em uma relação é experienciar, ao menos parcialmente, a pluralidade de suas possibilidades e, eventualmente, de suas transformações.

A educação deriva da inserção em dinâmicas relacionais singulares (entre pais e filhos, amigos, cônjuges, patrões e empregados, compradores e vendedores, educadores e educandos etc.). No decorrer dessa inserção ativa, os atores – novos e antigos, transitória ou permanentemente – iniciam-se na pluralidade das práticas e das representações atualizadas, acedendo a um leque mais ou menos longo de experiências relacionais realizadas por outros, e exploram o espaço de jogo em torno das convenções sociais.

A dinâmica de inserção, a heterogeneidade categorial e o espaço de jogo sócio-simbólico asseguram uma socialização que, frequentemente, oportuniza uma produção social.

Relação Escolar e Relação Multifuncional

A fim de não complicar a comparação, foquemos apenas a escola de Estado moderna, sem preocupação com outras formas escolares históricas. A relação pedagógica se apresenta como uma relação assimétrica do ponto de vista do saber, dos valores e do poder. Os objetivos, os programas e as modalidades pedagógicas da escola são objetos de definições políticas e de debates democráticos. Os alunos são regularmente avaliados, promovidos ou reprovados de acordo com seu desempenho. Eles recebem um diploma se satisfizerem às exigências de um programa. Eles esperam tirar proveito de tal documento no mercado de trabalho.

Destacamos, primeiramente, que a escola tem a vantagem de ser visível, fisicamente localizável, o que não ocorre com a educação inserida em relações que não tem por finalidade principal a educação. A especialização funcional revela, então, que a multifuncionalidade mistura a função educativa a outras funções que, em geral, a dominam, por isso uma indistinção que torna a investigação mais difícil.

A maior parte das relações, como a amizade, o casal, as relações pais e filhos, acontecem em um entremeio entre autonomia e dependência normativas. Desde que os protagonistas não violem certos direitos e deveres fundamentais, eles dispõem de uma enorme liberdade na definição de suas relações. Isso significa que as relações cotidianas ordinárias, sobretudo sob o ângulo de suas funções educativas, escapam completamente da padronização. Por exemplo, a democracia não impede a existência de famílias patriarcais ou matriarcais rígidas, mesmo que ela as torne pouco prováveis; contudo, ela tampouco previne o inverso, quer dizer, famílias esfaceladas ou anômicas, com funções educativas frouxas e perturbadas. Nada a ver com a relativa uniformidade administrativa da escola de Estado; mergulhamos em uma pluralidade visivelmente maior.

Não é o caso de se empreender aqui uma análise aprofundada das analogias e das diferenças entre relações escolares e relações não escolares, mas unicamente dar uma ideia da questão. Como todas as nossas trocas reportam-se, principalmente, a bens, influência, sentimentos e saberes, avaliemos brevemente, sob esses ângulos, as proximidades e as distâncias.

Tomemos o polo dos bens. Um contraste forte aparece entre o mundo da produção-distribuição privada dos bens de serviço e aquele da escola de Estado. Um é relacionado ao contrato mais ou menos livre entre os atores, ao passo que o outro é relacionado a uma decisão política e à centralização-redistribuição de recursos fiscais. A formação em empresa, assumida pelos empresários, é necessariamente submissa a exigências de rentabilidade em prazo mais curto do que a formação em escola do Estado. Os valores do individualismo possessivo terão a tendência de dominar as relações comerciais e produtivas privadas, ao passo que os valores da democracia e da cidadania estarão mais vivos na escola pública.

Passemos às trocas centradas nos saberes, em que os contrastes são igualmente vivos, embora concernentes a outros aspectos. A mídia escrita e áudio-visual veiculam informações reais e fictícias – em tese não censuradas no regime democrático – aos receptores, em princípio livres para evitá-las ou criticá-las. Nós estamos, então, longe do professor que impõe programas predefinidos a alunos obrigados a segui-los durante a escolaridade obrigatória. No entanto, convergências existem. O jornalista que seleciona e interpreta a realidade cotidiana se atribui, facilmente, um papel de formador de opinião. O escritor que procura divertir exerce também uma influência sobre seu leitor. De maneira geral, a indústria cultural da mídia procede de acordo com o modelo pouco interativo do *regador*, mas se sabe agora que seus efeitos são mediados por outras relações, que fornecem chaves de leitura e de seleção.

As campanhas de toda sorte ocupam um lugar ligeiramente à parte, pois elas visam a modificações explícitas de opiniões, de saberes e de comportamentos, a partir de conteúdos e de estratégias predeterminadas. As campanhas estatais ou paraestatais (álcool, droga, AIDS, fumo, alimentos...) diferem das relações escolares sob os ângulos da pedagogia utilizada e da garantia de recepção, mas elas se aproximam sob os ângulos da legitimidade pública e do financiamento, o que as distingue das campanhas publicitárias com objetivos comerciais.

Nesse mesmo polo do saber, encontramos também nossas relações com *especialistas*, muitas vezes fortemente carregadas de dimensões educativas: com o médico, o psicólogo, o mecânico, o técnico em informática etc. Essas relações comportam uma assimetria de saberes análoga àquela do mestre e do aluno. Contrariamente ao aluno designado a um mestre, podemos facilmente mudar de médico, mas é bem mais difícil de escapar da nossa ignorância nesse setor. A conexão saber-poder toma formas diferentes num caso e noutro.

No polo do poder, nossas relações com as administrações públicas (polícia, justiça, sistema fiscal, urbanismo construções etc.) nos posicionam em desigualdades de poder que tem afinidades com aquelas vividas na escola, uma vez que nós estamos, em cada caso, submissos ao poder público. Nas duas situações somos igualmente lembrados de nossos deveres e incitados à aprendizagem de meandros da lei e das sutilezas de sua aplicação.

Nesse mesmo polo é necessário igualmente mencionar as relações de trabalho, fortemente caracterizadas pela subordinação de saberes e de *savoir-faire* na escala do poder da empresa. Toda transformação dos métodos, dos procedimentos e dos produtos gera tensões educativas e adaptativas que mobilizam dirigentes e executantes em negociações às vezes difíceis.

Cheguemos finalmente ao polo dos sentimentos. As relações de amizade, relativamente igualitárias nos planos do saber e do poder, não visam à educação recíproca. Elas desempenham, entretanto, uma função importante na formação das opiniões e dos valores, provavelmente porque elas envolvem maciçamente a dimensão do afeto. A mesma coisa acontece com as relações amorosas, que muitas vezes se complicam pela assimetria de poder. O período inicial, particularmente, corresponde a descobertas e idealizações recíprocas que podem ter repercussões decisivas sobre a orientação posterior dos envolvidos.

Do mesmo modo, as relações com pai e mãe desenvolvem-se, principalmente, em torno do afeto e do poder, além de desigualdades de saberes e de *savoir-faire*. É desnecessário frisar sua importância educativa, inclusive sobre a construção dos valores, das regularidades e das regras.

O normativo, que sobrecarrega de afetos as trocas de bens e serviços, de poder e de saberes, está fortemente ligado aos sentimentos. Como as mudanças simbólicas compreendem virtualmente posturas devastadoras, ou, simplesmente, desviantes, não há outras alternativas a não ser a de valorizar umas e desvalorizar outras, a de perceber as transgressões, a de julgar e de punir. Toda alteração coloca então em jogo valorizações e desvalorizações, regularidades e

regras apreciadas e depreciadas; todas remetem, assim, a um diálogo do bem e do mal que não esconde suas ambições pedagógicas.

Escola, Educação Difusa e Mudanças Sociais

Educação, invenção e cultura andam juntas. Quando os etólogos falam sobre culturas dos chimpanzés, eles se referem a uma variação das práticas de uma sociedade a outra, a capacidades inventivas e à transmissão de invenções (Whiten et al., 1999). Contrariamente a representações correntes, a educação participa diretamente da produção e da difusão do novo. Foi, principalmente, a focalização na escola que popularizou essa ideia de educação reprodutora, pois a separação escola-sociedade gera rupturas e dilatações, como também instrumentalizações, que destacam sua dimensão reprodutora. Ressaltamos, entretanto, que no topo do edifício, no nível do doutorado, particularmente nos laboratórios de pesquisa universitária, admite-se, ao menos em princípio, a junção entre inovação, educação e difusão.

De modo geral, inventar uma nova modalidade relacional implica em ajustamento recíproco e, simultaneamente, a abertura de um espaço de jogo em torno desse novo jogo relacional. Dificilmente o ajustamento recíproco pode ser concebível sem a intervenção do tripé aprendizagem (novas modalidades iniciadas por um e/ou outro em uma interação), transmissão (pressões recíprocas) e socialização (habitação de um novo mundo familiar, confortável ou desconfortável). Na educação difusa, como a dimensão educativa, mais do que se separar, adere à relação, é muito mais fácil de admitir a participação da educação nas rupturas inovadoras e em suas generalizações.

Muitas rupturas na reprodução das formas sociais são impensáveis em termos escolares, pois a escola não representa mais do que uma ponta do iceberg educativo. O necessário deslocamento do olhar sobre a educação difusa não fornece respostas simples, pois o social é feito de lógicas relacionais, às vezes convergentes e às vezes divergentes; isso significa que as dimensões educativas, próprias às diversas relações, não operam necessariamente no mesmo sentido. Às vezes elas se neutralizam, às vezes se sincronizam e se acumulam provocando enormes transformações.

Por considerar apenas a ação escolar, compreende-se mal a queda do Muro em 1989 ou ainda a Revolução Tranquila (*Révolution Tranquille*) quebequense nos anos de 1960. Nesses dois casos, os sistemas escolares murmuram, sem alterações particulares, antes do abalo telúrico; a transmissão ideológica funciona de maneira satisfatória e homogênea. Nesse gênero de configuração, muitas vezes frequente, tanto em pequena quanto em grande escala, os agentes da ruptura são formados pelo sistema do qual eles serão os coveiros. Pode-se concluir que sua formação escolar foi deficiente? Provavelmente não. A resposta está mais em olhar na direção de outras relações discordantes, ou mesmo dissidentes, nas quais esses mesmos agentes estão ativamente inseridos, relações a partir das quais eles podem revisitar criticamente sua formação escolar.

Outro exemplo clássico: se a transmissão escolar nos informa sobre a formação *acadêmica* do operário qualificado ela, em geral, nos fala muito pouco sobre sua construção identitária como sindicalista. Pois uma e outra provém de relações diferentes. A cultura sindicalista passa pela família, pelos amigos, pela organização e pela imprensa sindicais, ou ainda por outras relações. Como compreender, também, a revolução que interferiu nas modalidades de passagem para a vida adulta, nos anos de 1960 e 1970? Não é no nível das relações escolares que a impulsão da ruptura foi produzida. Ao contrário, no plano das aspirações, a escola freou o movimento mais do que o acelerou. No plano estrutural, a massificação da universidade, aumentando uma zona intermediária entre adolescência e vida adulta, provavelmente abriu um espaço de liberdade virtual no qual os estudantes mergulharam, estabelecendo um modelo transicional que os adolescentes apressaram-se em adotar.

Poder-se-iam multiplicar os exemplos da supervalorização dos efeitos do sistema escolar e da subestimação da educação difusa. Esta induz a chaves de leitura da cultura escolar que podem neutralizar, ou até mesmo inverter, certos efeitos esperados pela instituição (as teorias da leitura e, de modo mais abrangente, da recepção modificaram radicalmente nossa compreensão das narrativas e da informação, provocando uma ruptura profunda com as abordagens estruturais e reintroduzindo retórica, estratégia, tensão e, sobretudo, pluralidade nos circuitos da produção e das trocas culturais).

De que Modo Abordar a Relação como Âmbito Educativo?

Certas enquetes, nacionais ou internacionais, avaliam o grau de eficácia da escola. Isso só é possível porque a escola designa objetivos precisos ao trabalho pedagógico, um tanto semelhante à empresa, com suas normas de produtividade e qualidade. É impossível proceder do mesmo modo com as famílias, os casais ou com os amigos. Nesses casos, nada de homogeneização dos objetivos e dos meios, mas uma pluralidade densa, como também aprendizagens diferentes, que dizem muito mais respeito às modalidades da vida em comum do que ao domínio de saberes acadêmicos particulares.

Não exageremos, no entanto, a diferença. Sabe-se bem que entre os objetivos e os meios proclamados e o cotidiano dos estabelecimentos escolares há uma distância importante, onde se instala precisamente a pluralidade das gestões locais e a pluralidade das práticas e das representações em desenvolvimento em cada sala de aula. Aqui também as categorizações oficiais abrigam uma heterogeneidade fervilhante.

Voltarmo-nos em direção à educação difusa não significa perder o que a sociologia da escola ganhou ao mergulhar nas caixas pretas dos estabelecimentos escolares e das salas de aula. Aqui também é necessário proceder do particular ao geral, da experiência singular da relação à pluralidade dinâmica da categoria relacional reconstruída.

Não estamos em um deserto sociológico. Como já percebia Simmel, a troca produz o social; ela *socializa* no sentido de colocar em conexão, em relação. Essa *sociação* supõe um ajustamento recíproco que já contém dimensões educativas, dimensões mais evidentes ainda quando o ator se insere em uma relação já constituída. A atenção de Simmel visava muito mais à lógica das interações do que as inserções educativas sem, entretanto, negligenciar estas últimas (ver, por exemplo, seu trabalho sobre as sociedades secretas).

Faz mais de quarenta anos que Becker (1963) publicou seu livro *Outsider*, no qual ele descreve a inserção em um grupo de fumantes de maconha, com tudo o que isso acarreta: aprendizagem, sobretudo, mas também transmissão e, por fim, socialização. Uma grande parte dos estudos sobre desvio adotou esse ponto de vista. Do lado da religião, os trabalhos sobre a conversão, a entrada em um grupo ou a saída de um grupo, se aproximam fortemente daquilo que nos interessa aqui (Neitz; Spickard, 1989). Seria necessário citar também inúmeros estudos em sociologia da ciência, da arte, do trabalho, da família etc., que se preocupam, frequentemente, desde perspectivas inspiradas pela escola de Chicago ou pela etnometodologia em descrever o que poderíamos chamar de *entrar em relação* ou familiarização com um universo relacional (Becker; McCall, 1990).

Notemos que esse tipo de abordagem se estendeu à própria escola, renovando a metodologia tradicional e gerando um conjunto importante de trabalhos inovadores (ver, notadamente, Sirota, 1988; Dubet; Martuccelli, 1996; Barrère, 1997; Charlot, 1999; Delalande, 2001). Não esqueçamos o bom trabalho de Willis (1977), em que ele articula lógicas relacionais escolares e extraescolares. Vários sociólogos colocaram em evidência a importância de diferenças relacionais aparentemente marginais no desenvolvimento das crianças e, notadamente, no seu êxito escolar posterior (Lahire, 1995; Felouzis, 1997). A heterogeneidade da rede relacional familiar ou escolar age, evidentemente, para o melhor e para o pior.

A pesquisa sobre educação difusa não deveria se concentrar somente nas ações situadas historicamente como as mais regulares, nem se orientar na direção de uma espécie de ação mediana. As diferenças de sentido da ação, mesmo minoritárias, são importantes, pois nelas se ancoram contradições e dissidências, em resumo, a dinâmica da ação e a invenção de novos sentidos. Antes da construção de lógicas puras de ação (tipos ideais), que permitam uma apreensão racional das ações empíricas, é necessário sublinhar a característica multidimensional das interações, seu aspecto volumétrico, em que se desenvolvem oposições, diferenças, constelações centrais e dispersões periféricas.

Terminemos com um bemol. Se, ao menos num primeiro momento, a descrição minuciosa da experiência relacional é provavelmente a abordagem mais adequada para evidenciar os procedimentos educativos interativos difusos, ela também comporta limites. Pois nós temos um conhecimento reduzido de nós mesmos, dos outros e de nossas relações. Agimos atribuindo um sentido ou sentidos à nossa ação, ecoando o(s) sentido(s) que nós atribuímos à ação de outrem, mas sabe-se bem que um trem esconde frequentemente outro e que há influências que escapam à nossa consciência. A abordagem compreensiva deve, então, estabelecer uma articulação com as abordagens causais e estruturais.

Conclusões

O axioma implícito deste texto supõe que a sociedade é composta de indivíduos que mantêm múltiplas relações. A unidade não é nem o indivíduo nem a relação, mas ao menos dois indivíduos-em-relação; às vezes a relação transcende os indivíduos e às vezes os indivíduos transcendem a relação. Esta gangorra é, no final das contas, assimétrica, pois os indivíduos tendem constantemente a ultrapassar suas formas relacionais cristalizadas. Como diz Simmel, sem a cristalização das formas, nada de transmissão nem de acúmulo possíveis, portanto, nada de superação concebível. A educação é um momento de uma dinâmica relacional permanente entre cristalização e superação.

Escutamos já uma objeção: ao deslocar a prioridade em direção à educação difusa, será que não nos debruçamos sobre uma sociologia da educação que é uma sociologia da produção-reprodução de indivíduos-em-relações (a própria sociedade sendo definida como um conjunto de conjuntos de indivíduos-em-relações)? É verdade, mas esta objeção é aceitável? Antes de recusar tal ampliação de perspectivas, não é necessário lamentar o estreitamento do campo que nos propõe a sociologia da educação de hoje, correlato à hipertrofia de seu interesse pela escola? Afinal de contas, esta hipertrofia parece ser muito mais devida a uma questão de recursos do que a uma escolha epistemológica racional. A escola, que mobiliza uma porção considerável de recursos estatais, tem meios de fomentar uma reflexividade sociológica (e também psicológica, histórica, pedagógica etc.) que esclarece suas opções, muito mais que as relações familiares, amigáveis, amorosas etc.

Quando Durkheim elabora sua definição de educação, ele não a formula em termos escolares, mas efetivamente em termos gerais de reprodução social, mesmo que ele restrinja a educação à relação entre adultos e crianças. Tal limitação é questionável e, a bem da verdade, é insustentável na atualidade. Simmel, pelo fato de se interessar pelas lógicas e pelas dinâmicas relacionais, evita identificar a educação com a interiorização ou a incorporação. Ele já se situa em uma problemática de inserção e de ajustamento interativo. Por exemplo, a troca monetária ou a sociedade secreta seguem lógicas que orientam as interações educativas entre seus participantes.

Desde então, muita água correu por debaixo da ponte, inclusive no sentido de um refinamento do olhar e da interrogação sociológicas. Nós nos aproximamos das dinâmicas interativas e somos mais aptos para apreender a sua força *socializadora*. Após este desvio, aqui estamos em melhor posição para reconstruir conjuntos de dinâmicas relacionais. E, nesse trabalho de reconstrução, a sociologia da educação difusa deveria ocupar um lugar de destaque, pois ela está implicada na reprodução e no transformar de toda relação. Isso deveria nos incitar à colaboração, não somente interdisciplinar, mas prioritariamente e, sobretudo, intradisciplinar, pois a educação diz respeito a todos os outros compartimentos da sociologia: justiça, gênero, família, religião,

saúde, trabalho etc. Do mesmo modo que a sociologia do tempo, ela é transversal; transversalidade por enquanto mais virtual, mas que uma acentuação das tendências atuais poderia tornar mais efetiva².

Recebido em março de 2011 e aprovado em junho de 2011.

Notas

- 1 Nota Editorial: No original, em francês, *nuage* (nuvem, mas no sentido de *amas*); *amas* é um termo da astronomia que se traduz por aglomerado globular, que é um tipo de aglomerado estelar. Como a ideia, no texto, é de um conjunto com interação intensa entre os elementos, optamos por *constelação*, para compatibilizar o emprego de um termo mais conhecido e da metáfora astronômica.
- 2 Nota Editorial: Este artigo foi publicado na revista *Education et Société*, n. 16, 2005, p. 155-166. Sua tradução e publicação na Educação & Realidade foram autorizadas pelo autor.

Referências

- BARRÈRE, Anne. **Les Lycéens au Travail**. Paris: PUF, 1997.
- BECKER, Howard. **Outsiders**. New York: The Free Press of Glencoe, 1963.
- BECKER, Howard; McCALL, Michael (Org.). **Symbolic Interactions and Cultural Studies**. Chicago: University of Chicago Press, 1990.
- CHARLOT, Bernard. **Le Rapport au Savoir en Milieu Populaire**. Paris: Anthropos, 1999.
- DELALANDE, Julie. **La Cour de Récréation**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2001.
- DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **À l'École**. Sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Seuil, 1996.
- FELOUZIS, Georges. **L'Efficacité des Enseignants**. Paris: PUF, 1997.
- HABERMAS, Jürgen. **Logique des Sciences Sociales et Autres Essais**. Paris: PUF, 1987.
- LAHIRE, Bernard. **Tableaux de Famille**. Paris: Seuil/Gallimard, 1995.
- NEITZ, Mary Jo; SPICKARD, James. Steps Toward a Sociology of Religious Experience. **Sociological Analysis**, v. 51, n. 1, p. 121-139, 1990.
- SIROTA, Régine. **L'École Primaire au Quotidien**. Paris: PUF, 1988.

WHITEN, Andrew et al. Cultures in Chimpanzees. **Nature**, v. 399, p. 682-685, jun. 1999.

WILLIS, Paul. **Learning to Labor**. Wesmead: Gower Publishing, 1977.

André Petitat é professor da Faculté des Sciences Sociales et Politiques da Université de Lausanne, Suíça. É pesquisador no campo da Sociologia, tendo a Sociologia histórica da educação como um de seus centros de interesse. Possui dezenas de publicações, entre as quais se encontra o livro *Produção da Escola, Produção da Sociedade*: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente, publicado pela Artes Médicas, em 1994.
E-mail: andre.petitat@unil.ch

Tradução: Joselma Duarte Santiago Nunes (Universidade Federal de Sergipe), sob supervisão de Dominique Boxus (Universidade Federal de Sergipe).
Revisão da Tradução: Nalú Farenzena



A Pesquisa na Área de Política e Gestão da Educação Básica: aspectos teóricos e metodológicos

Ângela Maria Martins

RESUMO – A Pesquisa na Área de Política e Gestão da Educação Básica: aspectos teóricos e metodológicos. Este artigo aponta, em sua primeira parte, aspectos do debate teórico e metodológico no âmbito das ciências sociais e dos estudos sobre políticas públicas que vêm contribuindo para o redirecionamento na abordagem de investigações realizadas na área da educação. Na sequência, examina alguns estudos que procuram desenhar novos percursos teóricos e metodológicos no campo das políticas públicas educacionais, em busca de apreender o que efetivamente ocorre na gestão das redes de ensino e espaços escolares, foco crescentemente examinado.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Gestão da Educação. Metodologias de Pesquisa.

ABSTRACT – The Research in Policy and Management of K-12 Education: theoretical and methodological issues. This article points out, in its first part, to aspects of the theoretical and methodological debate in social sciences field and policy studies that have contributed to readdressing the investigations in the education field. Furthermore, the article describes some studies that aim at drawing other theoretical and methodological orientations in the area of educational policies, seeking to grasp what actually occurs in the management of educational systems and school spaces, which is increasingly the examined focus.

Keywords: Educational Policy. Educational Management. Research Methodologies.

Introdução

A realização de pesquisas no campo das políticas e gestão da educação básica vem sofrendo redirecionamentos em seus aspectos metodológicos, principalmente a partir de meados dos anos de 1980¹. Teóricos e pesquisadores da área vêm, gradativamente, apontando a relevância de se adentrar nos sistemas, redes de ensino e, sobretudo, nas escolas – ouvindo seus profissionais e observando suas práticas – como uma perspectiva metodológica que possibilita verificar de que forma suas interações e os intervenientes do trabalho cotidiano afetam a implementação dos programas de governo.

Nestes termos, as contribuições teóricas e metodológicas advindas da antropologia, da sociologia e da ciência política, sobretudo, foram fundamentais para a incorporação de muitos (re) desenhos na área da educação². No que diz respeito às pesquisas qualitativas – majoritariamente adotadas nesse campo – procedimentos tais como observações (participantes ou não), entrevistas semiestruturadas, de aprofundamento, grupos focais, painéis de entrevistas, dinâmicas de grupo, dentre outros, vêm sendo assumidos em boa parte dos estudos educacionais. Aliados à análise de documentos oficiais e medidas legais, possibilitaram maior flexibilidade aos modelos adotados até fins dos anos de 1980, ao menos (Martins, 2011). Assim, este texto busca, primeiramente, apontar alguns aspectos do debate teórico e metodológico no campo das ciências sociais e dos estudos sobre políticas públicas; na sequência, discute o redirecionamento na abordagem de parte das investigações realizadas na área da educação, sobretudo no que tange à análise da gestão de redes e unidades escolares, tema crescentemente examinado.

Metodologias no Campo das Ciências Sociais: algumas contribuições para a (re) definição de estudos na área da educação

É preciso, inicialmente, salientar algumas contribuições do campo das ciências sociais para a (re) definição de desenhos nos estudos na área da educação. Desde o início do século XX, a polêmica em torno dos estudos quantitativos *versus* qualitativos vem apontando os limites dos dados estatísticos para apreender fenômenos complexos que envolvam processos interativos entre atores sociais. Parte da literatura sustenta que as relações humanas são singulares, subjetivas e, por isso mesmo, complexas de serem apreendidas. Autores de diferentes tendências assinalam, ainda, que os profissionais de organizações complexas, por meio de sua ação, modificam e realizam uma (re) leitura do mundo normativo e prescritivo dessas instituições, fenômeno passível de ser analisado apenas com base em pesquisas de campo. Contudo, muitos estudiosos defendem também a ideia de que os dados estatísticos não conflitam com pesquisas qualitativas e nem tampouco são excludentes, mas, sim, complementares³.

Na área das ciências sociais, os estudos pioneiros da Escola de Chicago⁴ consolidaram o trabalho de campo (não mais utilizado apenas em antropologia), além de incorporarem outras correntes tais como a fenomenologia, a etnometodologia e a dramaturgia social de Erwing Goffman (1992). Mais contemporaneamente, Corcuff (2001) realizou mapeamento de teóricos reunidos sob a denominação de *construtivistas*, agrupando-os em duas correntes. A primeira toma como ponto de partida as estruturas sociais para analisar as interações entre os atores sociais (Norbert Elias, Pierre Bourdieu e Anthony Giddens) e a segunda realiza um caminho inverso, partindo da análise das interações para examinar as estruturas sociais (Peter Berger e Thomas Luckmann, Aaron Cicourel, Michel Callon, Bruno Latour e Jon Elster). É preciso ressaltar que a sociologia cognitiva de Berger, Luckmann (2004) vem influenciando estudos na área de políticas públicas que lançam mão da análise cognitiva e normativa dessas políticas, além de subsidiar investigações sobre os processos de socialização tais como os encetados por Claude Dubar (1991, 1998), mais recentemente⁵.

Note-se ainda que, no atual contexto de reestruturação das condições de produção material e simbólica da vida, pesquisas realizadas na área de ciências sociais vêm se dedicando a analisar o paradoxo das relações entre trabalho, emprego e ocupação; a crise de identidades profissionais, pessoais e coletivas; as trajetórias de formação, profissionais e ocupacionais, evidenciando os processos de transição social, a instituição e a destituição de profissões, bem como a relativização do trabalho como eixo identificador. Para tanto, reforçam a tendência de utilização de diversos recursos metodológicos tais como histórias de vida (recursos biográficos), grupos focais e entrevistas de aprofundamento, em estudos longitudinais. Novos olhares indicam, portanto, que investigações no campo das ciências sociais devem ser redimensionadas, com a introdução do exame de elementos e questões que afetam as subjetividades. Como se disse anteriormente, teóricos de diferentes escolas de pensamento apontam a necessidade de se estudar os discursos que fundamentam as atribuições de significados e a análise do imaginário social. Em outras palavras, indicam a importância de se averiguar a vida cotidiana – repleta de significação cultural – constituída por estruturas relevantes a grupos e comunidades no bojo das quais os sujeitos constroem suas trajetórias de vida (Moscovici, 2005; Goffman, 1992). Nas palavras de Corcuff (2001, p. 153),

[...] o caráter plural de cada indivíduo, de seus desejos, de seus interesses, dos recursos cognitivos e afetivos que ele utiliza ou de suas identidades, provocou nestes últimos anos uma certa curiosidade no meio das ciências sociais; a dupla questão da continuidade no tempo e da unidade no espaço do indivíduo torna-se mais problemática e logo, objeto de interrogações.

Em suma, diferentes teóricos influenciaram o redirecionamento de boa parte das pesquisas contemporâneas realizadas no campo das ciências sociais e, da mesma forma, desenharam novos percursos de investigação na ciência política. Ressalte-se que, no campo da sociologia da experiência, François Dubet (2008) destaca-se como autor de referência em muitos estudos educacionais realizados

recentemente. Retomando o pensamento de Alain Touraine (1982), no que tange à análise da sociologia da ação engendrada nos anos de 1960, anuncia uma noção de experiência como atividade cognitiva, capaz de construir o real.

O Campo de Estudos sobre Políticas Públicas: um breve painel

A noção de política é vista por alguns teóricos como as ações de um governo com vistas à consecução de objetivos definidos e, por outros, como um processo de negociações e confrontos entre grupos de interesses, nem sempre diretamente envolvidos na formulação do conjunto legal e normativo dos programas governamentais⁶. Aguilar Villanueva (1996) aponta diferentes perspectivas de abordagem, assinalando os teóricos que consideram a política como processo e outros que a consideram como sistema. Ressaltem-se as principais opções metodológicas que deram início às abordagens nesta subárea de estudos: cientistas políticos dedicaram-se à análise da agenda de governo, administradores recortaram a implementação e economistas focaram a atenção na seleção das opções políticas.

Na análise de formulação da agenda passaram a ser considerados os grupos de interesses envolvidos em negociações e conflitos – tanto os corporativos que englobam categorias profissionais, membros do próprio poder executivo, legislativo e judiciário –, quanto os movimentos sociais organizados em entidades de classe e/ou em movimentos que reivindicam o direito às diferenças (étnico-raciais; de opção sexual; de contratos civis etc.), processo este acentuado desde os anos de 1980. Para que os problemas se transformem em agenda governamental é preciso, contudo, que ganhem uma expressiva dimensão social e política necessária à sua institucionalização. De qualquer forma, nem sempre problemas sociais emergentes transformam-se em objeto de interesse da ação pública, tendo em vista as decisões políticas que envolvem as opções de governo: níveis e graus da pressão social; possibilidades e limites de soluções para aqueles problemas; operacionalização; mobilização de recursos e investimentos; valores sociais e morais; nível de institucionalidade de questões sociais prementes (Martins, 2010).

As políticas públicas constituíram-se como subárea específica no campo das ciências sociais apenas a partir da década de 1950, ganhando relevância a análise dos processos decisórios, marco que configurou muitos dos estudos realizados até hoje, sob duas tendências: a primeira dizia respeito à necessidade de se encontrar soluções aos problemas sociais e econômicos enfrentados por governos de sociedades industriais desenvolvidas do mundo ocidental; a segunda, relativa a um redirecionamento na pauta das pesquisas da área, com vistas a suprir lacunas nas abordagens iniciais que não davam conta dos problemas detectados. Nesses termos, a análise das políticas públicas se iniciou por volta de 1958, nos EUA, por força de problemas econômicos, financeiros e sociais enfrentados pelo mundo ocidental desenvolvido, quando o modelo de

Welfare State começou a ser questionado em sua eficácia e eficiência. A crise gerada nesse contexto explicitou as dificuldades do poder público e a fragilidade dos mecanismos de governabilidade.

De acordo com Faria (2003), os estudos nessa subárea se iniciaram com a compreensão da política pública como *output* do sistema político (de que forma os governos respondem às demandas ao formular sua agenda), originando pesquisas sobre os *inputs* (as negociações e conflitos entre grupos de interesses, com ênfase nos processos decisórios); prosseguiram examinando a interação entre os atores estatais e privados no processo de produção das políticas públicas, processo esse que vem sofrendo intensa reformulação, tendo em vista a entrada no cenário político-institucional de novos atores: organizações não-governamentais de atuação transnacional e redes de especialistas. O autor assinala, ainda, cinco grandes perspectivas analíticas que podem ser encontradas nessa subárea: a institucional; as que se interessam em apreender as formas de atuação e o impacto dos grupos e das redes; as análises dos condicionantes sociais e econômicos no processo de produção das políticas; a teoria da escolha racional; o papel das ideias e do conhecimento. Esta última vem ganhando relevância em alguns estudos, entendida como a instrumentalização de dados, ideias e argumentos e como variável independente, embora ainda de forma incipiente.

Ao se referir à situação brasileira, contexto no qual prevalecem pesquisas realizadas em determinados setores na modalidade de estudos de caso – que focalizam, ainda, problemas específicos – Souza (2003) salienta que esta subárea acaba por desenhar um mosaico de objetos, sem permitir a consolidação de um conhecimento mais amplo sobre as políticas públicas. A ciência política – nesse caso – se alia a várias áreas do conhecimento para examinar problemas pontuais de formulação de agenda, de gestão, de implementação e de avaliação em diferentes setores (saúde; educação; serviço social)⁷.

De qualquer forma, no contexto atual, o conhecimento assume papel central e exige abordagem multidisciplinar. Assim, a análise das políticas públicas oscila entre o conhecimento *no* processo político e o conhecimento *do* processo político, configurando três tendências: a análise das políticas públicas baseada nas teorias do Estado; explicações de como as políticas públicas operam e, finalmente, a avaliação de seu impacto (Draelants; Maroy, 2007). Nessa perspectiva, ressalte-se a pesquisa *The role of knowledge in the construction and regulation of health and education policy in Europe* (KNOWandPOL), que reuniu equipes de várias Universidades e Institutos de Investigação europeias sediadas em diversos países (Alemanha, Bélgica, Escócia, França, Hungria, Noruega, Portugal e Romênia). A equipe portuguesa foi coordenada por João Barroso, cujo estudo intitulava-se *The Social and cognitive mapping of policy - the education sector in Portugal* (Barroso et al., 2010). Carvalho (2007), ao discutir o referido projeto, assinala que a investigação procurava estabelecer e equacionar relações entre conhecimento e política educativa, tomando o primeiro aspecto como instrumento de regulação. O autor sublinha que esta perspectiva de análise possibilita apreender processos de (re) significação de inte-

resses, ideias e noções sobre as quais estão baseadas novas formas de regulação. Nestes termos, o conhecimento, contemporaneamente, pode ser visto como um poderoso instrumento regulatório. Com efeito, atores alocados em instâncias de decisão compõem equipes de especialistas (ou são assessorados por pesquisadores da área), lançando mão de técnicas e instrumentos de ação divulgados pelas tecnologias de informação, que disponibilizam um conjunto de informações a um público maior.

Nessa mesma perspectiva, Faria (2003) – ao analisar a agenda da produção de pesquisa no campo das políticas públicas no Brasil – assinala que o conhecimento deve ser uma das principais variáveis, tendo em vista o crescimento das redes sociais e de trabalho na área. Como discutido anteriormente, a utilização das tecnologias de informação e comunicação – bem como a facilidade de circulação de instrumentos de ação pública em processos de formulação e gestão das políticas em âmbito internacional – promove uma homogeneidade nos discursos que fundamentam diretrizes e programas, o que pode suscitar um processo social de despolitização, tendo em vista que as agendas de governos de diferentes países com distintas orientações político-partidárias são muito semelhantes.

Ainda se referindo à produção brasileira da área, Faria (2003) afirma que o tratamento das variáveis cognitivas influencia fortemente a análise da política externa brasileira, carecendo, entretanto, de maior atenção no que diz respeito às opções teórico-metodológicas, pois a interação de valores e de normas, bem como as diferentes formas de conhecimento, são aspectos que configuram o processo das políticas. Outro problema detectado diz respeito à proximidade de algumas das pesquisas com os órgãos governamentais (sobretudo quando o financiamento parte diretamente de órgãos do executivo), o que faz com que alguns trabalhos apresentem um aspecto normativo na medida em que seus objetivos são definidos *a priori* pelos programas oficiais.

Nesses termos, a realização de *surveys*, e/ou de pesquisas qualitativas que envolvam grande número de sujeitos entrevistados, depende da destinação de recursos por agências de fomento (governamentais ou não e que definem áreas de interesse para investimento e desenvolvimento científico), e/ou da demanda dos próprios órgãos centrais interessados em verificar o alcance de suas ações, geralmente, com vistas a acentuar os acertos e descartar problemas e equívocos. Assim, são pesquisas cujo ponto de partida fica comprometido com objetivos claramente pré-definidos.

Outro fenômeno no cenário contemporâneo de estudos nessa subárea diz respeito à transformação de pesquisadores em gerenciadores de pesquisas, apenas. Na visão de Ozga (2000), a redenção discursiva na esfera pública (conforme proposto por Habermas) cai por terra quando o próprio ensino superior está claramente orientado para o mercado, com a proliferação de pesquisas contratadas por grandes empresas e/ou organizações não governamentais. Nesses estudos, os investigadores não podem perseguir determinadas ideias, mudar o percurso da coleta (procedimento inerente a pesquisas qualitativas que não possuem respostas *a priori* para problemas gerados em contexto) e interpretar livremente os dados recolhidos, pois o que se espera deles é que

coordenem prazos fechados, contratos e convites – atributos mais importantes do que a perícia intelectual propriamente dita – para responder a objetivos postos pelo interesse do contratante.

Da mesma forma como mudam constantemente as regras de compromisso entre professores, direção e os órgãos centrais dos governos, as agências de financiamento também mudam permanentemente as linhas de incentivo, as especificidades de contrato, a prestação de contas e as prioridades de investimento de acordo com as demandas operadas pelas políticas públicas, processo este que gera pressões sobre os pesquisadores. A transformação desse processo em rotina de pesquisa potencializa a ansiedade nos estudiosos que “[...] não podem trabalhar reflexivamente: à medida que perdem a capacidade de se envolverem completamente com a investigação, se tornam mais propícios a escutarem os financiadores [...]” (Ozga, 2000, p. 137) limitando-se ao papel de gerenciadores das investigações.

De qualquer forma, a autora sinaliza que entre as investigações controladas politicamente e as investigações autônomas há que se encontrar um ponto de equilíbrio, pois seria ingenuidade acreditar que pesquisadores independentes sobreviveriam em ambiente acadêmico-institucional sem recursos públicos e/ou privados e alienados do mundo da política. O ponto crucial está no imbricamento entre relações de poder, conhecimento e as finalidades da produção científica. Por exemplo, o desenvolvimento de pesquisas de base pode se beneficiar pelo desenvolvimento de pesquisas aplicadas e instrumentais no âmbito do ensino superior, cujos resultados e/ou produtos destas poderiam gerar novos financiamentos a serem direcionados àquelas. Ambas as modalidades constituem estudos normativos (ainda que nas investigações de base as normas sejam estabelecidas pelos pesquisadores), criam conhecimento e influenciam as relações de poder que irão configurar o escopo das políticas públicas a serem implantadas. A autora esclarece ainda que, quando não ocorre produção de novos conhecimentos em pesquisas de interesse do poder político, não se trata de investigação, mas sim, de propaganda política.

Novas Abordagens na Análise de Política e Gestão da Educação: (in) definição de caminhos metodológicos?

A história dos estudos em política educacional está relacionada à teoria das escolhas racionais com vistas a melhorar os serviços públicos e estatais, sobretudo no período pós II Guerra Mundial, quando as teorias do capital humano e os princípios das democracias liberais definiam os caminhos a serem desenhados pelas investigações. Esta visão utópica das possibilidades da educação e os equívocos que cercavam a noção racional e linear da política – quando se acreditava que as ações e programas de governo seriam desenvolvidos exatamente da maneira como haviam sido formulados, promovendo o progresso social – deu lugar a um pessimismo generalizado e a uma visão

crítica sobre as contribuições da educação para a constituição de sociedades mais justas e desenvolvidas (Martins, 2010).

Entretanto, a pouca permeabilidade dessa subárea frente ao pensamento constituído no âmbito das demais ciências sociais e humanas, transformou teorias em *slogans* (Ozga, 2000), comprometendo muitas das análises então realizadas. Embora esse panorama venha sendo modificado gradativamente no cenário contemporâneo, ainda perduram os usos das teorias como peças de encaixe para sustentação de pontos de vista que não encontram respaldo na realidade das redes de escolas.

Contudo, parte da literatura passou a questionar os desenhos metodológicos utilizados na área das políticas educacionais, antes mais voltadas à análise de macroestruturas e/ou baseadas na perspectiva burocrática advinda do campo clássico da sociologia das organizações (Lima, 2003), iniciando um movimento de estruturação de investigações dedicadas a examinar aspectos da micropolítica (Ball, 1989, 2006). Assim, estudos voltados a analisar as reformas implementadas desde o início dos anos de 1980 – centradas na responsabilização das escolas e de seus profissionais – passaram a questionar as motivações políticas que fundamentavam esse processo, adotando abordagens que buscam apreender a visão/opinião/percepção de diretores, professores, coordenadores pedagógicos, pais e alunos sobre as medidas, com vistas a construir percursos mais flexíveis de investigação na área.

Nessa perspectiva, como se discutiu no início deste artigo, as contribuições teóricas e metodológicas advindas da antropologia, da sociologia e da ciência política, sobretudo, têm sido fundamentais para a incorporação de muitos (re) desenhos na análise de políticas educacionais. Tendo em vista a prevalência de estudos qualitativos – boa parte deles realizados como estudos de caso – o uso de observações (participantes ou não), estudos etnográficos, pesquisa-ação, pesquisa-intervenção, vêm sendo assumidos em boa parte das investigações, ao mesmo tempo em que os trabalhos indicam a análise de diretrizes legais e programas oficiais. Esse duplo movimento – análise de conteúdo e estudos de caso – resume o desenho da maior parte de investigações sobre políticas educacionais e gestão da educação no presente momento. Em número reduzido, encontram-se trabalhos que lançam mão de dados estatísticos como ponto de partida para aprofundamentos posteriores realizados qualitativamente (Martins, 2011).

Assim, algumas pesquisas procuram analisar as práticas de resistência de professores, diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino e assistentes de apoio pedagógico quando instados a operacionalizarem diretrizes, programas e projetos de governo (Martins, 1996; Schilling, 1991); compreender a trama institucional tecida nas unidades escolares nos processos de constituição de sua autonomia, bem como analisar a (re) leitura do conjunto normativo e legal realizada por diferentes profissionais que atuam nesse espaço (Freitas; Scaff; Fernandes, 2006; Diógenes; Carneiro, 2005; Martins, 2002; Zibas; Aguiar; Bueno, 2002); discutir as questões que afetam a organização e a gestão

da escola pública frente às políticas regulatórias que incidem sobre sua dinâmica de funcionamento (Paro, 2007; Adrião, 2001; Marques, 2006); examinar o papel dos órgãos colegiados na ampliação dos processos participativos no espaço escolar (Aguilar, 2008; Matos, 2005) investigar as principais características de variáveis intervenientes na implementação de processos de municipalização, tais como: o papel das equipes centrais e seu conhecimento das questões técnicas e políticas; as relações entre as esferas de governo municipal, estadual e federal; o papel dos conselhos municipais de educação nesse processo; práticas escolares em escolas municipais (Castro; Werle, 2005; Eyng, 2001; Martins, 2004; Conti; Luiz, 2007).

Em outras palavras, movimento esse semelhante ao analisado por Faria (2003) no campo da ciência política. O autor assinala que o rompimento com os denominados modelos *top-down* de análise fez com que muitos pesquisadores no campo das políticas públicas passassem a utilizar o desenho *bottom-up*, isto é, adotassem a análise da política pública com base na ação dos seus implementadores, contrapondo-se às pesquisas dedicadas a analisar apenas processos decisórios/decisores e gestores de esferas e órgãos centrais.

No campo da educação, o modelo *top-down* parte do pressuposto de que se o modelo de escola formal é adequado, o ensino e a aprendizagem serão bem sucedidos (Ozga, 2000). Esta perspectiva ainda permanece e está longe de responder às questões insistentes que aparecem em estudos dessa subárea: por que algumas escolas apresentam bons índices de desempenho de alunos e outras não? O que faz com que determinados professores e diretores consigam mobilizar recursos para implementar um ensino de qualidade e outros não? A simples mensuração de resultados não responde à complexidade dos processos educativos, cujas características são singulares: as unidades escolares e as práticas que ali se desenrolam são permeadas por incertezas, inseguranças e visões de mundo constituídas ao longo das trajetórias profissionais que se defrontam, ainda, com as variáveis das famílias e das comunidades que convivem nesse espaço. Suprimir ou não considerar esse contexto na análise de redes de ensino e unidades escolares – espaço onde convivem diferentes valores sociais manifestos singularmente – é recuperar a noção da política na base do *top-down*.

Outras pesquisas apontam, ainda, que a consolidação das avaliações de larga escala de escolas, redes escolares e/ou de sistemas de ensino – realizadas com base em dados extraídos de metodologias estatísticas sofisticadas – e sua utilização como únicos indicadores que apontassem a qualidade do ensino ofertado, constituiria um processo muito diferente de desenvolvimento de estudos na área da avaliação de políticas educacionais, campo mais amplo e complexo no que tange aos propósitos e desenhos metodológicos (Brandão, 2000).

Contudo, no cenário constituído pelas reformas educacionais após os anos de 1990, as diretrizes formuladas por diferentes governos são semelhantes, guardadas as especificidades regionais e/ou locais. A análise desse contexto – baseada, em muitos estudos, apenas nos condicionantes estruturais, sobretudo, econômicos e políticos – vem gerando certo esgotamento metodológico: se as agendas governa-

mentais são homogêneas (consolidando a *espetacularização* da política)⁸, as reflexões sobre o tema também acabam por se assemelhar. Como se afirmou anteriormente, a facilidade na divulgação e circulação de discursos e instrumentos elaborados em âmbito internacional (originados, porém, em países centrais) influencia processos decisórios em nível nacional/local, tendo em vista a dependência política, econômica, geoestratégica dos chamados países periféricos. Em suma, a própria análise da agenda de governo em diferentes países já indica mais semelhanças do que diferenças, o que faz com que uma parte das investigações nesse campo apresente estrutura semelhante também, privilegiando cenários e contextos políticos, em detrimento da análise de questões específicas, regionais e/ou locais.

Nesse contexto, as políticas públicas são materializadas por ações expressas em agendas de governo cuja essência comum é autoritária (independentemente dos alinhamentos político-partidários), pois estabelecem estratégias indutoras, coerções coletivas e destinação de recursos que afetam grupos e segmentos sociais. É preciso considerar, ainda, que as medidas governamentais atendem a focos específicos de problemas detectados em movimentos políticos e sociais cada vez mais complexos, tendo em vista a pluralidade de demandas dos mais diferentes segmentos. As ações políticas, entretanto, geram um embate decisório entre dois eixos – propostas comuns e soluções diversas –, tendo em vista que o encaminhamento do segundo eixo fica por conta das possibilidades institucionais de governos nacionais/regionais/locais, cujas estratégias (e potencialidades econômicas e políticas) são distintas.

Ressalte-se que as redes de escolas estão sujeitas a três movimentos: os fatores políticos e econômicos que configuram os ciclos das políticas (Ball, 1989; 2006); a racionalidade burocrática, apoiada no conjunto legal e normativo, previsível e relativamente estável, tendo em vista que sua modificação requer processos de negociação política e/ou troca nas esferas executivas; o cotidiano de trabalho na escola, permeado por regras informais delineadas e negociadas entre os pares cotidianamente em processos interativos e situações reais de trabalho, imprevisíveis (Lima, 2003; Tardiff; Lessard, 2005). Uma perspectiva de análise baseada neste tripé não constitui a fórmula mágica para que os desenhos de investigações logrem – *así no más* – avanços significativos na construção de conhecimento nesse campo, porém, podem indicar um percurso mais flexível de realização de estudos voltados a examinar o que efetivamente ocorre nas redes de ensino e unidades escolares.

Considerações Finais

A construção de desenhos metodológicos mais consistentes no campo da análise de políticas e gestão da educação ainda é um percurso que está sendo construído, mas que vem logrando avanços, sobretudo quando determinados estudos se propõem a romper com modelos mais *estandarizados*. Esse movimento, entretanto, gera tensões e contradições inerentes a processos de mudanças. Senão vejamos.

Na obra denominada Estado da Arte que aborda reflexões sobre gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (Martins, 2011), observou-se que boa

parte das produções científicas levantadas trata de questões específicas que afetam a gestão escolar, tais como relações entre direção, professores, pais e alunos, funcionamento de órgãos colegiados, autonomia financeira e pedagógica de unidades escolares (dentre outros), como se fossem decorrência direta de programas de governo. Sem dúvida, o arcabouço legal preconizado por órgãos centrais impacta as redes e sistemas de ensino, pois normatiza o exercício profissional e as relações de trabalho nesses espaços. Seus desdobramentos, entretanto, são imprevisíveis, até certo ponto e de certa forma. Há boa margem de improvisações, (re) criações, releituras efetuadas no cotidiano das escolas (e até mesmo por atores alocados em órgãos intermediários executores (tais como as equipes de Secretarias Municipais de Educação), que modificam e redesenham as próprias políticas formuladas. Entretanto, tendo em vista o fato de a maior parte das pesquisas ser realizada com base em estudos de caso, lançando mão de teorias gerais – importadas das ciências sociais – esse processo vem gerando certa fragilidade teórica e metodológica, conforme se observou em alguns dos estudos sistematizados na referida obra. Assim, romper com o modelo *top-down* de estudos em políticas educacionais – colocando como foco a opinião/visão/percepção e/ou significados atribuídos por atores alocados em espaços educacionais e responsáveis pela operacionalização de diretrizes legais e programas oficiais –, não é tarefa simples, ao contrário.

Em outros termos, é preciso, ainda, considerar que o contexto adverso atual não permite a construção de perspectivas de longo prazo, cumulativas e previsíveis, e isso inclui a política e o conhecimento que se constrói *nela* e sobre *ela*. Segundo Sennett (2006), a jaula de ferro burocrática construída nos tempos do capitalismo social (exaustivamente analisada para o bem e para o mal), proporcionava aos indivíduos uma visão de futuro, o planejamento pene da vida, da carreira, bem como a construção de conhecimentos de forma cumulativa, permitindo reflexões e aprofundamentos em diferentes campos. Nos tempos atuais, assiste-se ao fim do emprego vitalício, ao desaparecimento das carreiras dedicadas a uma única instituição e, “[...] no terreno público, ao caráter incerto e de curto prazo adquirido pelos programas de amparo e previdência governamental” (Sennett, 2006, p. 31). Talvez, esse movimento explique certa fragilidade metodológica e teórica na produção científica da área, expressando a perplexidade que atinge estudiosos que se dedicam à análise das políticas públicas educacionais. Considerando-se que os programas de governo (e não de estado) são substituídos cada vez mais rapidamente, não há tempo suficiente, muitas vezes, de consolidação de conhecimentos e análises em torno dos problemas detectados. Acrescente-se que as próprias agências de fomento e de avaliação na área instituem prazos cada vez mais curtos para a produção, sistematização e divulgação dos estudos, adotando a dinâmica de outros campos do conhecimento e impedindo que conhecimentos mais consolidados sejam constituídos nesse percurso.

Nesse sentido, embora a rede de escolas esteja sujeita a três movimentos, e que o primeiro deles – o contexto social e político mais amplo – possa se consti-

tuir no ponto de partida, não se pode perder de vista os outros dois, a racionalidade burocrática – que normatiza as relações – e a especificidade das interações nas realidades escolares distintas, singulares e concomitantemente complexas. Lançar mão de elementos que compõem esse triplo movimento não é tarefa fácil, e muitos dos estudos que tentam fazê-lo ainda se deparam mais com interrogações do que com possíveis indicações seguras sobre o percurso adotado.

Recebido em março de 2011 e aprovado em junho de 2011.

Notas

- 1 Este texto – modificado e reduzido para esta publicação – integrou convênio PROCAD/CAPES, realizado entre a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e a Universidade Católica de Santos (Unisantos). Ver: Martins (2010).
- 2 Ver, também, sobre essa discussão, relevante levantamento realizado por Menin, Shimizu (2007), da produção científica sobre as características dos trabalhos brasileiros em representação social, aplicados ao campo da educação.
- 3 Sobre essa discussão ver: Lessard-Hébert; Goyette; Boutin (2008); Kaufmann (1977); Haguette (2005).
- 4 No contexto da produção científica no início do século XX, a Escola de Chicago ganhou relevância em função de pesquisas realizadas que utilizaram múltiplas técnicas de coleta de dados, demandadas em função do cenário social, político e econômico adverso que então atingia os EUA. O Departamento de Sociologia e Antropologia, unido até 1929, realizou uma das produções mais profícuas na área de ciências humanas e sociais, algumas delas baseadas em pesquisas etnográficas. Esses estudos legitimaram e consolidaram técnicas utilizadas até hoje: análise de documentos pessoais (cartas e diários); análise de documentos públicos (artigos de jornais; arquivos; fichários); trabalho de campo baseado em questionários estruturados e semiestruturados; entrevistas (incluindo-se autobiografias); estudo de caso; observação participante; painéis de discussão.
- 5 A discussão sobre a relevância de se lançar mão do conhecimento como variável central em pesquisas no campo das políticas públicas será discutida adiante.
- 6 Para Weber (1979, p. 97), o próprio conceito de política é amplo e pode ser entendido como qualquer tipo de “liderança independente em ação”. Entretanto, ao discutir a política como vocação, o autor salienta que o Estado moderno “[...] é uma associação compulsória que organiza a dominação” (p. 103), constituído por políticos profissionais que vivem da política ou vivem para a política.
- 7 A autora faz menção à ampliação da análise de políticas sociais implementadas por esferas municipais, sobretudo após o processo de redemocratização do Brasil, com foco nas formas de participação popular na gestão das políticas públicas e na atuação dos conselhos comunitários.
- 8 Sobre a noção da política como espetáculo, ver Sennett (2006).

Referências

- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. **Autonomia Monitorada como Eixo de Mudança**: padrões de gestão do ensino paulista (1995-1998). 2001. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- AGUIAR, Márcia Ângela da S. Gestão da Educação Básica e o Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 129-144, 2008.
- AGUILAR VILLANUEVA, Luis. **Problemas Públicos y Agenda de Gobierno**. Antologia de Políticas Públicas. México: Editorial Porrúa, 1996.
- BALL, Stephen. **La Micropolítica de la Escuela**. Madri, Paidós/MEC, 1989.
- BALL, Stephen. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Curriculo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.
- BARROSO, João (Org.). **The Social and Cognitive Mapping of Policy** – the education sector in Portugal. Disponível em: <www.knowandpol.eu>. Acesso em: 28 out. 2010.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. Lisboa: Dinalivro, 2004.
- BRANDÃO, Zaia. Fluxos Escolares e Efeitos Agregados pelas Escolas. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 41-48, jan. 2000.
- CARVALHO, Luis Miguel. **Acerca do Papel do Conhecimento nas Políticas Públicas de Educação**: inquirindo instâncias e actores de mediação. Disponível em: <www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero4/artigos/acerca_do_papel>. Acesso em: 12 dez. 2007.
- CASTRO, Marta Luz Sisson de; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Projeto Político-pedagógico como Instrumento de Autonomia nas Redes Municipais de Ensino Público. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 191-221, jan./jun. 2005.
- CONTI, Celso; LUIZ, Maria Cecília. Políticas Públicas e Gestão Democrática: o funcionamento do conselho escolar no sistema municipal de ensino. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 17, n. 29, p. 33-50, jul./dez. 2007.
- CORCUFF, Philippe. **As Novas Sociologias** – construções da realidade social. Bauru: EDUSC, 2001.
- DIÓGENES, Eliane Maria Nogueira; CARNEIRO, Maria Joyce Maia Costa. A Gestão Participativa e o Projeto Político-pedagógico: um exercício de autonomia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 21, n. 1 e 2, p. 136-152, jan./dez. 2005.
- DRAELANTS, Hugues; MAROY, Christian. Institutional Change and Public Policy. **Knowledge and Policy in Education and Health Sectors**. Literature Review, 2007. Disponível em: <www.knowandpol.eu>. Acesso em: 15 maio 2008.
- DUBAR, Claude. Trajetórias Sociais e Formas Identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, v. 19, n. 62, p. 13-30, 1998.
- DUBAR, Claude. **A Socialização** – construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Editora Porto, 1991.

DUBET, François. **O que é uma Escola Justa?** – a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

EYNG, Ana Maria. Políticas e Práticas de Gestão Pública na Educação Municipal: as competências da escola. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 2, n. 4, p. 01-14, jul/dez. 2001.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. Ideias, Conhecimento e Políticas Públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, v. 18, n. 51, p. 21-30, fev. 2003.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; SCAFF, Elisângela Alves da Silva; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Gestão Estratégica na Escola Pública: a ótica de atores escolares. **Inter-Ação**, Goiás, v. 31, n. 1, p. 35-54, jan./jun. 2006.

GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1992.

HAGUETTE, Teresa. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2005.

HÉBERT-LESSARD, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação Qualitativa** – fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

KAUFMANN, Felix. **Metodologia das Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

LIMA, Licínio C. **A Escola como Organização Educativa**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MARTINS, Ângela Maria. Estudos em Políticas Educacionais: uma discussão metodológica. In: MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flávia O. Corrêa (Org.). **Políticas Educacionais**: elementos para reflexão. Porto Alegre: Redes Editora, 2010. P. 21-48.

MARTINS, Ângela Maria. **Mudança, Resistência e Educação**: práticas profissionais e limites do Estado. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia da Escola**: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MARTINS, Ângela Maria. O Processo de Municipalização no Estado de São Paulo: um novo desenho da política educacional? In: MARTINS, Ângela Maria; OLIVEIRA, Cleiton; BUENO, Maria Sylvia Simões (Org.). **Descentralização do Estado e Municipalização do Ensino**: problemas e perspectivas. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. P. 151-177.

MARTINS, Ângela Maria. O Conhecimento no Campo da Gestão Escolar: notas introdutórias. In: MARTINS, Ângela Maria (Org.). **Estado da Arte** – gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000-2008). Brasília: Líber Livros, 2011. P. 25-48.

MARQUES, Luciana Rosa. Caminhos da Democracia nas Políticas de Descentralização da Gestão Escolar. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, dez. 2006.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. O Conselho de Classe e a Construção do Fracasso Escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2005.

MENIN, Maria Suzana de S.; SHIMIZU, Alessandra de M. Características dos Trabalhos Brasileiros em Representação Social e Educação (2001 a 2003). In: PARDAL, Luis et al. (Org.). **Educação e Trabalho** – representações, competências e trajetórias. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007. P. 27-46.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais** – investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre Políticas Educacionais**. Porto: Porto Editora, 2000.

PARO, Vitor. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

SCHILLING, Flávia. **Estudos sobre Resistência**. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991. Mimeo.

SENNETT, Richard. **A Cultura do Novo Capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SOUZA, Celina. “Estado do Campo” da Pesquisa em Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, v. 18, n. 51, p. 69-79, fev. 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente** – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOURAINÉ, Alain. O Método da Sociologia da Ação: a intervenção sociológica. **Revista Novos Estudos, CEBRAP**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 36-45, jul. 1982.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia Ângela; BUENO, Maria Sílvia S. (Org.). **O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica**. 1. ed. Brasília: Plano Editora, 2002. P. 331-339.

Ângela Maria Martins é doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com pós-doutorado na área de políticas e gestão da educação pela Universidade de Lisboa. É pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora do Programa de Mestrado em Educação na Universidade Cidade de São Paulo.

E-mail: ange.martins@uol.com.br



Pesquisa Qualitativa Crítica: conceitos básicos

Phil Francis Carspecken

RESUMO – Pesquisa Qualitativa Crítica: conceitos básicos. Este artigo revisa conceitos básicos associados à pesquisa qualitativa crítica. É explicada e ilustrada uma teoria do sentido embasada em pragmática comunicativa para orientar o pesquisador qualitativo crítico na reconstrução dos domínios e estruturas implícitos da ação significativa, incluindo a conversa dos participantes durante entrevistas. É apresentada uma teoria da identidade humana, diferenciando entre os componentes de identidade (eu, nós, mim e autonarrativa) e relacionando a declaração de identidade à teoria do sentido. O conceito de sistemas sociais também é explicado, porque muitas vezes a análise de sistemas é um aspecto importante da pesquisa qualitativa crítica, utilizada para captar e trazer à luz coisas como reprodução cultural, reprodução social, resistência e diferentes formas de mudança de sistema. Esses conceitos estão todos conectados em uma teoria social crítica integrada e devem ser usados de forma flexível e criativa pelo pesquisador qualitativo crítico quando delinear e conduzir a pesquisa.

Palavras-chave: Pesquisa Qualitativa Crítica. Etnografia Crítica. Teoria Social. Teoria Metodológica. Teoria Crítica.

ABSTRACT – Critical Qualitative Research: basic concepts. This article reviews basic concepts associated with critical qualitative research. A theory of meaning based on communicative pragmatics is explained and illustrated so as to guide the critical qualitative researcher in the reconstruction of the implicit domains and structures of meaningful action, including the talk that participants provide during interviews. A theory of human identity is presented, distinguishing between components of identity (I, we, me, and self-narrative) and relating the identity claim to the theory of meaning. The concept of social systems is also explained because system analysis is often an important feature of critical qualitative research, used to catch and bring to light such things as cultural reproduction, social reproduction, resistance and various forms of system change. These concepts are all connected within an integrated critical social theory and are meant to be used flexibly and creatively by the critical qualitative researcher when designing and conducting research.

Keywords: Critical Qualitative Research. Critical Ethnography. Social Theory. Methodological Theory. Critical Theory.

O objetivo deste artigo é oferecer um resumo sucinto de conceitos-chave utilizados em pesquisa qualitativa crítica. A pesquisa qualitativa crítica tem origem no trabalho de Paulo Freire (2000) e Paul Willis (1977), com seus aspectos teóricos expandidos por teóricos da educação como Michael Apple (1979, 1986) e Henry Giroux (1983). No caso de Freire, a pesquisa e a pedagogia foram combinadas para que a geração de conhecimento, a conscientização e a mobilização por mudança social se juntassem. A pesquisa participante, originada por Orlando Fals Borda, da mesma forma resultou em modos de combinação de pesquisa com ativismo social, enfatizando a liderança comunitária (e não do pesquisador) e relações igualitárias (Borda; Rahman, 1991). As etnografias críticas foram embasadas no clássico estudo de Willis *Learning to Labor*¹ (1977) e geralmente buscavam descrever processos sociais opressivos, na maioria das vezes em escolas, sem trabalhar diretamente com os participantes nem se engajar diretamente em esforços que contribuíssem para a mudança social além da publicação de seus resultados. Apesar das diferenças na prática, a pedagogia crítica, a pesquisa participante e a etnografia crítica compartilham extensivamente a teoria e a meta de relacionar a produção de conhecimento com esforços ativos para mudança política, econômica e social em larga escala.

A pesquisa qualitativa crítica originou-se de interseções entre essas tradições durante o fim da década de 1980 e de 1990. Diferencia-se da etnografia crítica e da pedagogia crítica apenas pelo fato de ter tentado formular uma teoria metodológica rigorosa e explícita, recorrendo à filosofia e teoria social para fazê-lo. Os aspectos epistemológicos e metodológicos apresentados na pesquisa por etnografia crítica, pedagogia crítica e pesquisa participante referem-se à maneira como conhecimento, poder, cultura, práticas sociais e identidade humana estão interconectados. O termo *conscientização* de Freire aborda a conexão interna entre epistemologia e teoria social por maneiras que distinguem a teoria crítica do conhecimento de todas as formas de empirismo, inclusive o positivismo. Temos uma marcante saída do empirismo e do positivismo tão logo compreendemos que o conhecimento social-científico não é apenas *sobre* fenômenos sociais, mas é em si mesmo um aspecto dos fenômenos sociais. Uma sólida teoria do conhecimento deve abandonar teorias representacionais, nas quais o conhecimento sempre é *sobre* alguma coisa que não é em si mesmo conhecimento. O conhecimento deve ser compreendido ontológico e socialmente. É simultaneamente acerca da realidade social e também uma forma de autoconhecimento e um aspecto da realidade social e identidade humana. Ademais, como um aspecto dos fenômenos sociais e autoconhecimento, o conhecimento irá, com mais frequência do que menos, ser distorcido; possuirá formas ideológicas que funcionarão para reproduzir relações de poder que não apenas inferiorizem grupos subordinados, mas também restrinjam e deformem autoentendimentos para limitar as oportunidades para as pessoas responderem a necessidades de dignidade, respeito e completo desenvolvimento.

O conhecimento social científico utiliza metodologias empíricas em suas formas dominantes, as formas que são produzidas por pesquisadores que recebem

as maiores subvenções e que também trabalham no setor privado para ajudar a delinear estruturas de gestão e organizacionais, além de informar estratégias de *marketing* e classificar e escolher jovens por meio de práticas de testagem alinhadas com divisões de classe. É um conhecimento distorcido com funções sociais. Porém, o conhecimento na cultura popular também possui distorções sistêmicas servindo a funções sociais. A pesquisa crítica deve se diferenciar da pesquisa social científica mais prevalente ao formular rigorosamente sua teoria de conhecimento e criticar rigorosamente as metodologias empíricas, positivistas e interpretativas/fenomenológicas. Essa é uma meta central para a pesquisa qualitativa crítica. Além disso, a pesquisa qualitativa crítica procura compreender a si mesma como uma prática que trabalha com pessoas para conscientizar criticamente, em vez de meramente descrever a realidade social. Um projeto de pesquisa qualitativa crítica tipicamente será um projeto em conscientização. Funcionará com pessoas para transformar maneiras implícitas do conhecer em formas explícitas e passíveis de julgamento de conhecimento discursivo. Contribuirá diretamente para a mudança social e, assim, não só ao informar decisões políticas.

O processo de chegar a compreender as distorções nas formas dominantes, tanto de conhecimento social-científico como popular, deve fazer uso de princípios epistemológicos que escapem totalmente dos modelos empíricos e positivistas. Esses princípios exigem uma compreensão do conhecer que inclui a conscientização como um processo epistemológico (em vez de meramente observar) e uma conexão interna profundamente entendida entre conhecer e atuar (conhecer como primeiro conhecer como atuar, em vez de perceber). A conscientização funciona em nível de *saber como*, o conhecimento implícito que os humanos aprendem quando socializados em culturas para que possam entrar em relações sociais, comunicarem-se com outros em sua cultura, assumirem e manterem identidades e coordenarem suas atividades com outras pessoas em relação ao mundo físico para responder às necessidades materiais básicas. No processo de conscientização, o *saber como* avança para formas explícitas de conhecimento discursivo, para que pressupostos implícitos, categorias conceituais, crenças e normas embutidas em práticas socialmente construídas, possam ser comunicativamente examinadas e julgadas.

Esse processo de conscientização, levando o conhecimento implícito para formas explícitas e passíveis de julgamento, exige mudanças em apegos a identidades, porque formas de atuar e interagir em formações sociais estão ligadas a necessidades existenciais por terem identidades validadas. Conscientizar significa expandir e modificar autoentendimentos com formas que, inicialmente, podem ser sentidas como existencialmente ameaçadoras às pessoas que devem abandonar padrões profundamente enraizados de manutenção de segurança da identidade. Porém, ao mesmo tempo, a alteração no conhecimento de manutenção da identidade traz consigo liberdade e liberação, porque distorções no conhecimento implícito, socialmente construído, que está embutido em e mantém práticas sociais, usualmente estão ancoradas a formas fixas de identidade

humana: formas fixas de ser válido como homem, mulher, pessoa de cor, pessoa de uma determinada classe social.

Que tipo de teoria do conhecimento, então, pode captar estas conexões sutis entre conhecer, atuar, ser uma pessoa, práticas sociais e reflexão ou conscientização? Na tradição filosófica europeia temos importantes contribuições de Hegel e Marx. Pragmáticos norte-americanos como Dewey e George Herbert Mead também são importantes fontes para a teoria metodológica da pesquisa qualitativa crítica, pelo menos eu as delinherei aqui. De fato, existem similaridades importantes entre Marx e Dewey, ambos enormemente influenciados pela filosofia de Hegel (cf. Xie; Carspecken, 2009 para uma maior discussão sobre isso). Na teoria metodológica crítica qualitativa que resumo aqui, o movimento de formas instrumentais de pragmatismo filosófico que encontramos tanto em Marx como em Dewey, rumo ao pragmatismo comunicativo, é considerado como imensamente importante e útil. A teoria da ação comunicativa de Habermas (1984, 1987) e o trabalho de Brandom sobre *explicitização* (Brandom, 1997) são os desenvolvimentos chave no avanço do pragmatismo instrumental para o comunicativo. A ideia básica associada ao pragmatismo comunicativo é que o tipo de *know-how* exigido para compreender como se comunicar com outras pessoas segue-se a e é distinto do tipo de *know-how* que concerne à ação instrumental.

A pesquisa qualitativa crítica é informada por uma teoria epistemológica e social que esclarece a relação entre produção de conhecimento, ação, identidade humana, poder, liberdade e mudança social. Assim, pode ser usada em todos os tipos de pesquisa social e não somente em pesquisa especificamente orientada para relações dominantes de poder e opressão. Muitos pesquisadores qualitativos, inclusive eu, se autoidentificam como pesquisadores críticos, mas existem significativas diferenças no modo como descrevemos nossa teoria e práticas. Os leitores deveriam, portanto, estar cientes desde o princípio do fato de que os conceitos-chave revisados neste artigo são os que eu mesmo utilizo, ensino e escrevo a respeito. Alguns diriam, consequentemente, que os conceitos aqui apresentados podem ser considerados como uma *versão* de pesquisa qualitativa crítica que difere de outras versões. Minha própria perspectiva sobre isso é um pouco diferente. A maior parte dos conceitos básicos explicados neste artigo é utilizada por outros pesquisadores qualitativos, autoidentificados como críticos ou não, mas articulados e explicados diferentemente do que será aqui encontrado. Minha definição a respeito da teoria metodológica crítica é que consiste em um esforço de trazer à luz e discutir rigorosamente conceitos básicos inevitáveis que *toda* pesquisa social deve, pelo menos, implicitamente empregar. A teoria metodológica crítica é um projeto continuado e falível para propiciar uma articulação mais clara e mais precisa desses conceitos básicos em uma teoria mais precisa que os liga. Não serve para ser uma teoria metodológica entre muitas que os pesquisadores podem escolher, por exemplo, em relação a suas perguntas de pesquisa. Em vez disso, serve para captar e teorizar bem as bases epistemológicas e socioteóricas para todas as formas de pesquisa humana:

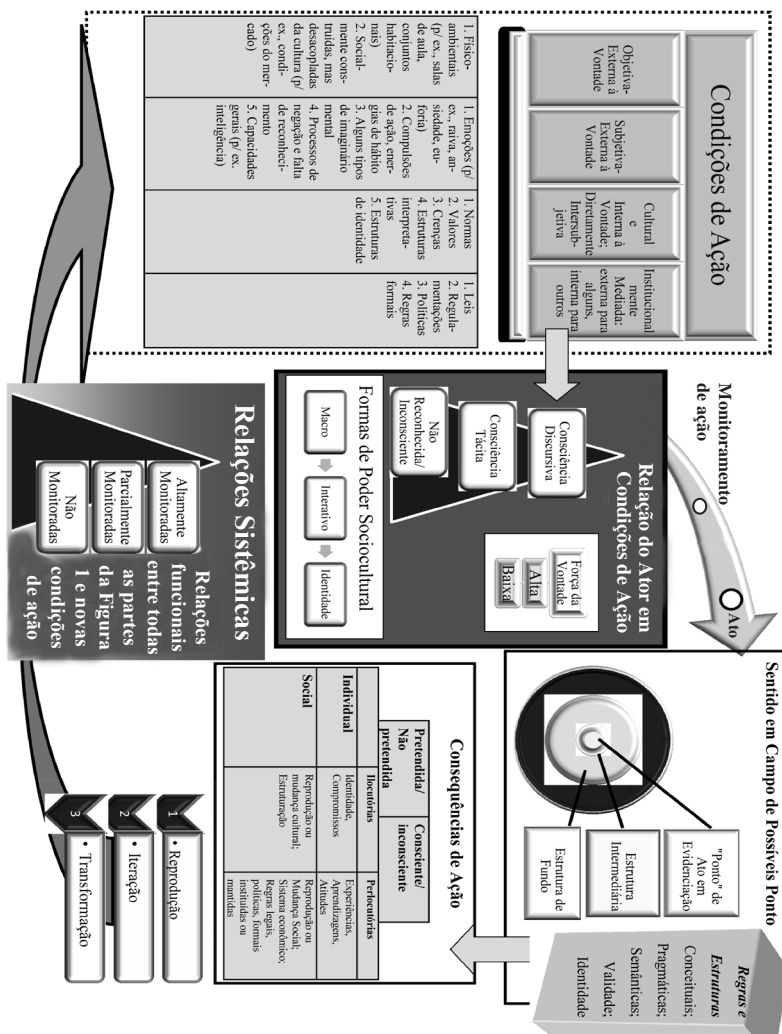
qualitativa e quantitativa; sociológica, antropológica e psicológica. Em seus próprios termos deve ser compreendida como falível e continuamente sujeita a revisões por meio do que é aprendido a partir de seu uso em pesquisa real. A teoria metodológica crítica é uma *metateoria*, porque apresenta formulações explícitas dos conceitos básicos trazidas em toda pesquisa social, mas como uma estrutura anterior sujeita ao círculo hermenêutico. As práticas de pesquisa que esta metateoria permite produzirão experiências e *insights* nos pesquisadores que retornam para refinar nossos entendimentos dos conceitos básicos.

Os conceitos básicos revisados neste artigo incluem um modelo geral relacionando condições de ação, consciência do ator sobre as condições, o sentido das ações, as consequências de ações e sistemas que vinculam consequências a novas condições de ações. Esse modelo pode ser virtualmente utilizado para qualquer delineamento de pesquisa em pesquisa social e psicológica. É muito útil ao formular perguntas de pesquisa e, em seguida, tomar decisões a respeito de amostragem e método. O artigo também faz uma revisão de teorias de significado, estrutura, poder e identidade humana.

O Grande Quadro

Os diversos componentes complexos dessa teoria metodológica podem ser representados em uma única figura que é apresentada a seguir:

Figura 1: Aspectos Gerais da Teoria Metodológica Crítica



Uma breve descrição por escrito da figura acima seria: estudos em ciências humanas terão *domínios de objeto*, coisas sobre as quais fazer sua pesquisa, que de alguma maneira retornarão aos itens exibidos na figura acima. Os fenômenos sociais podem ser compreendidos como ações humanas coordenadas, condições relacionadas à ação e coordenação de ação, quanto e que tipo de consciência os atores possuem acerca das condições nas quais atuam, como funciona a consciência em contextos de poder e força volitiva diferencial em relação a ações, o sentido de ações (ações significativas, ações comunicativas), as consequências de ações (incluindo experiências humanas) e a relação de consequências como novas condições de ação na constituição de um sistema social. Usualmente um delineamento de pesquisa enfocará relações entre apenas algumas dos componentes acima ou, no caso de uma etnografia descritiva, enfocará um único componente (como sentido). Mesmo a pesquisa psicológica pode ser relacionada a esse diagrama, porque em teoria crítica utilizamos uma teoria de pensamento e todas as formas de estados subjetivos de automonitoramento que envolve a internalização de ação comunicativa e outras formas de relações sociais.

Em um tipo clássico de etnografia crítica, como *Learning to Labor* de Willis (1977), as condições de ação incluem posição de classe (conceitualizada como externa à vontade de atores e objetivo), compromissos e temas relacionados à raça e gênero na cultura (conceitualizada como interna à vontade de atores), níveis de consciência de condições de ação de tácitos a baixos, sentidos que tematizam especialmente a afirmação de identidade e manutenção da identidade por meio da pragmática de interações de rotina (dar uma risada, zombando, brigando etc. no caso dos participantes de Willis) com consequências de ação que reproduzem o ambiente cultural (o domínio cultural de condições de ação) e que no fim reproduzem a estrutura de classe (o movimento da escola rumo a empregos da classe trabalhadora, no caso dos participantes de Willis). O estudo de Willis, *Learning to Labor*, pode ser considerado como o estudo inaugural para a etnografia crítica e a pesquisa qualitativa crítica; cada componente da Figura 1 é discutido e relacionado aos outros componentes no livro de Willis. Muitos outros tipos de pesquisa social enfocarão somente alguns componentes do diagrama acima, mas o que é focado sempre pode ser compreendido em termos dos contextos maiores nos quais está envolvido.

Conceitos Socioteóricos Básicos e sua Importância Metodológica

Nesta seção abordarei os princípios básicos da teoria social crítica da forma como ensino e escrevo sobre ela. A maioria destes princípios e conceitos está diretamente representada na Figura 1, porém alguns deles são implícitos ao que pode ser visto na figura. Organizarei a discussão na seguinte ordem: a) ação comunicativamente coordenada e cultura; b) estruturas comunicativas e sentido; c) identidade humana; d) condições de ação; e) poder e f) teoria dos sistemas.

A. ação comunicativamente coordenada e cultura

A sociedade humana está embasada em um princípio que não encontramos em nenhum outro lugar na natureza: comunicação. Embora existam espécies animais que desenvolveram sistemas comunicativos e coordenam ações entre membros por meio da intersubjetividade, os seres humanos possuem linguagens enormemente mais sofisticadas e são capazes de não apenas se comunicarem acerca de diferentes coisas por diversas razões, mas conseguem se comunicar sobre como estão se comunicando. As sociedades humanas envolvem formas de ação coordenada que são de natureza não-causal e que podem ser modificadas pelos próprios humanos por meio de discussões, em princípio. Relações de poder e ideologias, discutidas posteriormente neste artigo, bloqueiam as (em princípio) possíveis vias pelas quais as pessoas juntas coletivamente determinam as instituições sociais, leis, divisão do trabalho e assim por diante de maneiras comunicativamente racionais. Como as relações entre seres humanos não são causalmente determinadas, liberdade e autodeterminação e formação da vontade coletiva que responde aos interesses de *todas* as pessoas são potencialidades. Relações comunicativamente racionais, em oposição às relações causais, fornecem ao pesquisador crítico um padrão com o qual encontrar muitas formas diferentes de poder que restringem a potencialidade para a liberdade pessoal e coletiva.

Ações coordenadas são embasadas em normas, valores, pressupostos e crenças compartilhadas que são evidenciadas, negociadas e defendidas em interações diárias com outras pessoas. Usualmente as negociações do dia a dia a respeito de normas, valores e crenças ocorrem em níveis da superfície da cultura, sendo as crenças e normas, mais profundamente arraigadas, somente implícita ou tacitamente compreendidas por membros culturais tais que não são reconhecidas nem desafiadas tão frequentemente quanto os componentes da estrutura na superfície. Este aspecto em camadas da cultura será examinado um pouco mais adiante neste ensaio. Ações sociais humanas são coordenadas também por intermédio de relações de poder, mercados e leis formais, mas para compreender essas formas de coordenação devemos primeiro compreender a ação comunicativamente coordenada. Sem a ação social comunicativamente coordenada não haveria mercados, leis, regras formais, ideologias, forças policiais organizadas nem instituições penais. É por isso que é tão importante ter uma compreensão profunda da ação comunicativamente coordenada e suas estruturas.

A ação comunicativamente coordenada está embasada em relações entre sujeitos e não em relações entre objetos (e muito menos em relações entre um sujeito e um objeto) e, assim, a ação social coordenada não pode ser estudada nem explicada da mesma maneira que eventos coordenados de natureza física. Os sujeitos humanos consideram uns aos outros responsáveis e se responsabilizam pelo que fazem. Quando as pessoas discordam umas das outras se espera que forneçam as razões para suas discordâncias e escutem as razões contrárias. Muito

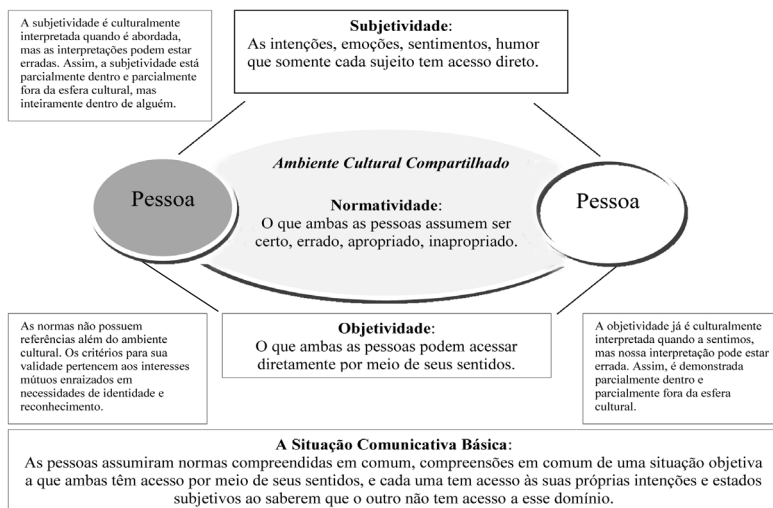
disso ocorre em níveis de superfície do ambiente cultural, que contém camadas mais profundas de pressupostos e crenças que não são comumente questionadas ou nem mesmo notadas. Discordâncias e discussões simples na vida diária são resolvidas continuamente por meio de práticas comunicativas. Cada vez que ocorrem, os participantes necessariamente assumem que são fundamentalmente livres para concordar ou discordar uns dos outros e agirem de diferentes modos, sendo responsáveis pelas ações que realizam. Assim, uma maneira fundamental pela qual as ações são coordenadas socialmente é por meio de normas, valores e crenças compartilhadas que são mantidas por meio de práticas comunicativas básicas cotidianas. Normas, valores e crenças são inerentemente passíveis de julgamento. Concordâncias sobre elas exigem razões, em princípio. Na realidade, muitas normas e valores do dia a dia são racionalmente discutidos e julgados pelas pessoas, porém isso ocorre com frequência na superfície de uma estrutura profunda de normas e crenças mais fundamentais. Estas normas e crenças arraigadas muitas vezes escapam à consciência discursiva dos atores e podem ser, e usualmente são distorcidas, ideológicas, mas não compreendidas dessa maneira pelas pessoas que vivem e atuam por intermédio delas.

O termo *cultura* pode ser compreendido como o depósito historicamente cumulativo de conhecimento, crenças, valores, normas e estruturas de identidade de um grupo humano. Na cultura temos tanto formas objetivadas de conhecimento e produtos culturais objetificados como também uma vasta quantidade de conhecimento que continua implícito na forma de *saber como* para agir e interagir. A cultura é importante não só por ser o ambiente em que as pessoas se comunicam umas com as outras, mas por ser o ambiente em que as pessoas compreendem suas situações em geral, monitoram e explicam suas próprias ações (inclusive as não-comunicativas) e formam e mantêm suas identidades pessoais. A cultura é também o meio pelo qual as sociedades armazenam conhecimento e crenças em documentos e transmitem os resultados de processos de aprendizagem historicamente desenvolvidos para a próxima geração.

B. estruturas comunicativas e sentido

A situação comunicativa básica é aquela em que existem duas ou mais pessoas que compartilham o acesso à situação objetiva na qual se encontram, que também compartilham entendimentos de normas culturais e que possuem, cada uma, estados subjetivos e intenções aos quais somente elas mesmas têm acesso. Um aspecto singular da metodologia de pesquisa qualitativa crítica delineada neste artigo é sua teoria específica de processos e estruturas comunicativos. A Figura 2 oferece uma representação gráfica da situação comunicativa básica, conforme foi teorizada na teoria de ação comunicativa de Habermas e similarmente discutida por filósofos como Donald Davidson (cf. Davidson, 2001).

Figura 2:



Os três domínios distintos da situação comunicativa básica – objetividade, subjetividade e normatividade – estão relacionados a três tipos de afirmações de validade que se apresentam em cada um e em todos os atos imaginavelmente comunicativos. O sentido é constituído por um agrupamento de afirmações de validade que recaem em três tipos: objetivo, subjetivo e normativo. Compreender o sentido é compreender esse agrupamento de afirmações de validade. Mesmo atos de sentido não-linguísticos envolvem esses três tipos de afirmação de validade. Por exemplo, imagine que você e eu estamos assistindo juntos a uma palestra e o palestrante diz que a teoria da evolução deve estar errada porque, se estivesse certa, então nós, humanos, não seríamos nada mais do que *macacos avançados*. Nos EUA, já há algum tempo existem pessoas que fazem palestras como essa porque se opõem à teoria da evolução por razões religiosas. Imaginemos que você e eu estejamos nessa palestra e, depois que o palestrante faz esta afirmativa, você olha para mim e eu levanto minhas sobrancelhas e faço uma expressão facial que significa *Essa é uma afirmativa boba, ridícula*. Você balança a sua cabeça em concordância. Meu sentido não utilizou linguagem, mas para compreendê-lo você teria que captar um agrupamento de afirmações de validade incluído em cada categoria do normativo, do objetivo e do subjetivo. As afirmações subjetivas que eu estou fazendo incluem um sentimento como aversão que estou sentindo por alguém ter podido fazer uma afirmativa como essa. É subjetiva porque é um *sentimento* que estou tendo. Sendo *meu* sentimento não é algo a que você tenha acesso da maneira que eu tenho e, assim, é subjetivo porque estados subjetivos são estados a que somente uma pessoa possui acesso direto.

As afirmações objetivas transmitidas por minhas sobrancelhas levantadas incluem muitas coisas, porém uma delas seria a implicação de que existem evi-

dências objetivas para a teoria da evolução. Todo mundo, em princípio, poderia ter tido o mesmo tipo de acesso a esse tipo de evidência, como evidências fósseis e genéticas apoiando a teoria evolucionária. As afirmações objetivas se referem a fatos e eventos que podem ser acessados por todas as pessoas das mesmas maneiras. Normativamente eu, implicitamente, declaro que é adequado que eu aja dessa maneira para com você nessa hora. Existem muitas outras afirmações subjetivas, objetivas e normativas envolvidas em meu ato e, para compreender o sentido de meu ato, você e qualquer um que observe o ato teriam que captar essas afirmações, algumas das quais são mais implícitas do que outras, para compreender meu sentido pretendido. Para ser mais preciso aqui, quando as pessoas entendem o sentido a partir dos atos de outros elas entendem diversos possíveis agrupamentos de afirmações de validade incluídas em um campo ao qual podemos denominar de *campo do sentido*. Não temos certeza sobre qual agrupamento de afirmações o ator endossaria ou pretenderia com seu ato, mas a gama de possíveis sentidos é limitada. O sentido sempre é constituído por um agrupamento de afirmações de validade que se incluem nessas três categorias. Observe também que meu ato de piscar para você nesse contexto transmitiria uma afirmação relacionada ao tipo de pessoa que eu sou. Isso será denominado como a *afirmação de identidade* e será mais explicado posteriormente no artigo. Uma afirmação de identidade é uma quarta afirmação transmitida por atos significativos. A seguir também examinamos afirmações de valor em distinção a afirmações normativas.

Quando um ato significativo é dirigido de uma pessoa para outra pode ser compreendido ou mal compreendido. Se for mal compreendido, uma ou mais das afirmações feitas pelo ator seria mal compreendida. Por exemplo, você pode entender mal o levantar de minhas sobrancelhas, entendendo que eu *aprovo* o que a pessoa disse. Culturas diferentes atribuem diferentes sentidos ao levantar de sobrancelha, e mesmo dentro de uma cultura o ato de levantar de sobrancelha pode significar coisas diferentes, dependendo do contexto e dos relacionamentos passados entre as pessoas. Se um ato significativo for compreendido por outrem da maneira que o ator pretendia que fosse entendido, então o receptor do ato ainda pode discordar de qualquer uma das afirmações de validade transmitidas pelo ato. Você poderia compreender meu ato como eu pretendia que fosse compreendido, mas pense que não existe nenhuma evidência objetiva apoiando a teoria evolucionária. Ou você poderia compreender meu ato como eu pretendia que fosse compreendido, mas pense que é inadequado que eu me comunique com você dessa maneira nessa situação. Talvez você pensasse que eu estava *fingindo* me sentir desconfortável para deixar uma boa impressão em você a meu respeito, quando eu realmente estava sentindo outra coisa. Você poderia pensar que minha afirmação de ser sincero ao comunicar isso para você (outra afirmação subjetiva, ser sincero) não era verdadeira e eu realmente estava tentando enganar você de alguma maneira. Todas as afirmações de validade são *passíveis de julgamento*. Esse é um ponto enormemente importante, algo fundamental para a teoria crítica. Abaixo segue um resumo das afirmações de validade transmitidas como agrupamentos por todas as ações significativas,

tanto linguísticas como não-linguísticas:

Afirmações e pressupostos subjetivos pertencem às experiências que somente uma pessoa pode acessar diretamente. Todos os atos comunicativos levam consigo algumas afirmações e pressupostos subjetivos. Afirmações e pressupostos subjetivos podem ser explicitados com palavras e expressões como “Sinto isso e isso”, “você/ele/elas *sentem* isso e isso”, “eu/você/ela/*pretendem* isso e isso”.

Afirmações objetivas pertencem a aspectos do mundo físico a que todos os humanos têm acesso. Afirmações e pressupostos objetivos podem ser explicitados com palavras e expressões como “Há/havia/haverá um estado de coisas observáveis assim e assim”, “Quando x, y, z ocorrem então a, b, c resultam”, sendo as referências estruturadas por múltiplos acessos e localizadas em relações espaciais/temporais.

Normas sobre o que é certo, errado, adequado, inadequado e assim por diante são declaradas e pressupostas em todos os atos comunicativos. As afirmações normativas podem ser explicitadas com afirmativas usando palavras como “deveria”, “não deveria”, “dever”, “obrigação”, “proibição”, “certo”, “errado”, “responsabilidade” e outras.

Valores também são *muitas vezes* transmitidos em ações comunicativas como afirmações ou pressupostos. Os valores podem ser explicitados com palavras como “bom”, “ruim”, “importante”, “bonito”, “desejável” “significativo” e assim por diante. É discutível se as afirmações de valor *nem sempre* são um aspecto dos atos comunicativos, enquanto as normas, as afirmações objetivas e as afirmações subjetivas sim. Lembre que as afirmações normativas são afirmações sobre o que é certo, errado, apropriado e assim por diante. Cada ato de comunicação incluirá afirmações normativas, porque no mínimo deve existir uma afirmação de que a comunicação que está havendo, na hora e no contexto em que está ocorrendo, é apropriada. Cada ação de comunicação também deve usar linguagem ou outros sinais (gestos, expressões faciais etc.), o que somente transmite sentido porque são normatizadas – existe uma diversidade de maneiras corretas de usar a linguagem e outros sinais e uma diversidade de usos incorretos. Porém, afirmações de valor, afirmações a respeito do que é bom, ruim, bonito, valioso e assim por diante não são absolutamente necessárias pela comunicação. Muito frequentemente fazem parte de ações comunicativas e nos dizem muito sobre uma cultura e, portanto, são aqui apresentadas e aqui explicadas. Mas não são tão fundamentais quanto as afirmações normativas, subjetivas e objetivas.

Essas quatro categorias abrangem todos os tipos básicos de afirmação e pressupostos racionais que são transmitidos em atos comunicativos, embora eu vá acrescentar a *afirmação de identidade* um pouco adiante nesta seção. As três primeiras categorias são as que *sempre* encontraremos em todos os atos comunicativos. A quarta afirmação, afirmações de valor, é *usualmente* encontrada em atos comunicativos. Novamente, devemos esse *insight* a Jürgen Habermas (1984, 1987; mas também consulte Davidson, 2001). Afirmações e pressupostos estão incluídos nessas quatro categorias, mas, além disso, temos *crenças* e *teorias* ou *teorias implícitas* transmitidas por muitos atos comunicativos. Se um pai ou mãe disser a uma professora que ela deveria disciplinar rigidamente o filho na escola, porque de outra maneira a criança se tornará *mimada* ou até mesmo criminosa mais tarde, então toda uma teoria de desenvolvimento humano é declarada. Desvelar todos os pressupostos e afirmações de validade específicas

nessa teoria seria árduo e grande parte não seria completamente apreendido pelo pai ou mãe – seria uma teoria implícita com espaços não preenchidos. Existem muitas teorias implícitas transmitidas por ações significativas que um pesquisador desejará tornar explícita e examinar cuidadosamente.

Agora é hora de dar uma olhada em outro aspecto da conexão interna entre afirmações de validade e sentido. As afirmações de validade transmitidas por atos significativos são afirmadas ou presumidas em níveis diferentes; possuem locais diferentes em um contínuo de altamente evidente para profundamente firmadas em algo passado. Para introduzir essa ideia considere o seguinte ato significativo hipotético. Digamos que uma amiga chega à sua casa para trabalhar em um artigo em coautoria conosco, mas ela nos parece muito doente e então pedimos que se deite. Dizemos “Por favor, deite-se!” Observe que, se ela se deitar, então isso não foi causado, ela concordou em se deitar por razões que ela poderia apresentar se fosse perguntada. E observe que, se ela se negar, será devido a um aspecto de afirmativa de validade, discordando de uma das afirmativas que constituem o sentido do nosso ato. Ela poderia dizer, “Ah, não, não me sinto tão mal quanto parece” (nosso pressuposto de um estado do sujeito que ela tem é contraposto); ou “Não é adequado que você me peça para deitar, sou mulher e você é homem” (nosso pressuposto de que a sugestão que fizemos é normativamente adequada é contraposto); ou ela poderia dizer “Mas não tem nenhum lugar para deitar!” (nosso pressuposto de que existe uma situação objetiva que facilitaria que ela se deitasse é contraposto). Observe também se tivéssemos dito “Deite-se ou será punida”; ou “Deite-se; sou professor e você é estudante, então deve obedecer as minhas ordens”. Nesses casos o poder é somado à situação. Ela não é levada a se deitar, mas pode concordar em se deitar somente para evitar sanções negativas, e não porque realmente concorda com as afirmativas de validade transmitidas por nosso pedido.

Agora, nosso ato significativo, “Por favor, deite-se!”, que realizamos porque nossa amiga parece doente, transmite afirmativas de validade em diferentes níveis. O evidente é o que chamaríamos de ponto principal do ato; o sentido pretendido pelo ator (se a ouvinte entende mal é porque ela entende mal o sentido pretendido; ela captou a intenção errada). Um agrupamento de afirmativas de validade constitui o ponto de nosso ato: “Quero que você se deite” (subjetivo), “Me preocupo com você” (subjetivo), “Você *parece* doente” (objetivo devido ao *parece*), “Você está se sentindo doente” (subjetivo, porém, embora colocado no cenário, realmente está fora dele; *parecer* doente está mais em evidência).

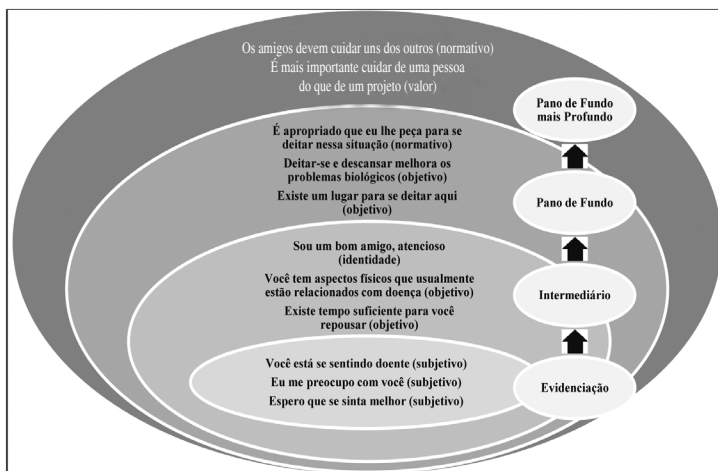
Existe um nível intermediário de afirmativas de validade que são pressupostas para que as afirmativas evidentes sejam compreensíveis. Uma maneira de chegar ao nível intermediário (e também níveis mais profundos) é imaginar objeções a afirmativas no cenário, e então as respostas que o ator original daria para defender essas afirmativas. Assim, as seguintes afirmativas entram em uma área intermediária do nosso *horizonte de validade* (Carspecken, 1996), como denominamos esse tipo de reconstrução: “Se uma pessoa parece doente, provavelmente ela está se sentindo doente” (relação entre estados objetivos e subjetivos: uma afirmativa relacional), “Sou um bom amigo/uma pessoa que cuida” (afirmativa de identidade), “Se estiver se sentindo doente, deitar-se

resultará em se sentir melhor” (afirmativa relacional de subjetivo-objetivo-subjetivo), “Temos tempo suficiente para você se deitar” (objetivo).

Existem dois outros níveis de afirmativa que podemos articular para esse ato hipotético. Juntamente com os já articulados como evidentes e intermediário, estão incluídos na Figura 3; um exemplo de um horizonte de validade. Observe que afirmativas de fundo geralmente envolverão princípios generalizados, teorias implícitas, pressupostos de visão de mundo e outras coisas que caracterizam toda uma cultura ou todo um discurso, um entre muitos, que podem ser encontrados em uma cultura como um todo. Um único ato significativo implicará em pressupostos e crenças embasados no passado, mas uma pesquisadora muitas vezes não conseguirá entender essas coisas até que tenha passado muito tempo com as pessoas que estuda. Terá que compreender muitos atos diversos transmitindo panos de fundo similares para ganhar alguma confiança em trazer à luz os pressupostos embasados no passado. Uma única evidência pode ser apoiada, em princípio, por diversos pressupostos e afirmativas mais fundamentadas, porém quando conseguimos conhecer bem nossos participantes e sua cultura conseguimos encontrar crenças específicas, embasadas no passado, implicitamente mantidas por nossos participantes.

A Figura 3 apresenta uma representação gráfica do horizonte de validade do ato significativo utilizado no exemplo acima.

Figura 3:



O Horizonte de Validade: O sentido é constituído por afirmativas de validade passíveis de julgamento que podem ser representadas em um contínuo do pano de fundo até a evidenciação. Na medida em que as afirmativas retrocedem da evidenciação é mais provável que se tornem pressupostos que são assumidos como garantidos e implicitamente captados. Porém, sempre podem ser explicitamente articulados com motivos a favor ou contra eles. Existem quatro tipos principais de afirmativa ou pressuposto com todos os atos de sentido: objetivo, subjetivo, normativo e identidade. As afirmativas de valor também podem estar envolvidas.

Observe que outro tipo de afirmativa está incluído nesse desenho, a afirmativa de identidade que já foi mencionada algumas vezes, mas não explicada. Atos significativos não conseguem evitar ter relevância para o tipo de pessoa que o ator afirma ser e o pesquisador qualitativo pode aprender muito com a reconstrução da variedade e tipos de afirmativas de identidade rotineiramente feitas pelas pessoas no seu estudo. Afirmativas de identidade são transmitidas por todos os atos significativos, mas em níveis diferentes de evidênciação ou pano de fundo. Nesse caso, a afirmativa de identidade parece estar em um nível intermediário, porque não é o ponto principal do ato, mas está fortemente implicada pelo ato em si. Durante uma entrevista para emprego uma candidata provavelmente muitas vezes irá evidenciar afirmativas de identidade, porque ela estará bem ciente de que as coisas que diz e as maneiras como as diz transmitirão uma impressão aos entrevistadores acerca do tipo de pessoa que é. Em conversas com amigos próximos as afirmativas de identidade muitas vezes estarão no pano de fundo e quase despercebidas. A natureza dessa afirmativa de identidade será discutida a seguir.

C. identidade humana

O estudo da identidade humana é muito popular em muitas formas de pesquisa social qualitativa, mas mais uma vez encontramos mais precisão e orientação teórica com a teoria social crítica. Uma das afirmativas passíveis de julgamento que acompanham atos significativos é a afirmativa de identidade. Em pesquisa qualitativa crítica, uma teoria de afirmativas de identidade usada se origina da filosofia de George Herbert Mead (1934), e recebeu maior refinamento e elaboração de parte de Habermas (especialmente 1987, cap. 5). Habermas não discute a identidade humana como uma *afirmativa* que é passível de julgamento como as outras afirmativas, mas isso é, no entanto, como deveria ser elaborada, como algo que acompanha ações e talvez não exista realmente além de ser afirmada em ação e pensamento. Um ponto popular feito em muito da literatura de ciências sociais atualmente é que o *self* humano não é unificado nem essencial, mas sim fragmentado e construído. Se entendermos o *self* como um processo envolvendo afirmativas, afirmativas existenciais, que se manifesta de diferentes maneiras e em diferentes domínios, mas sempre em relação a um público de determinado tipo (público concreto, abstrato, específico ou geral), então essa ideia de um *self* não-essencial e potencialmente fragmentado adquire mais precisão. Vamos examinar essa teoria do *self* a seguir.

As afirmativas de identidade podem ser examinadas tanto em um eixo temporal vertical como horizontal. Verticalmente os seres humanos afirmam identidades que são os produtos de suas histórias de vida, na forma de uma autonarrativa ou autobiografia. A mesma pessoa pode contar histórias um pouco diferentes a respeito de sua vida, dependendo de quando a autonarrativa for contada e para quem e quanto dela for realmente contada. Implicitamente, as pessoas geralmente percebem os eventos da

vida diária como histórias *implícitas* em andamento sobre si mesmas. Poderia ser mais exato dizer que as pessoas integram a experiência de vida em relação a possibilidades implícitas para histórias de vida em articulação, seja parcial seja integralmente, se algum projeto precisar de uma história completa. A integração de experiência não se conforma a uma única linha de história, mas sim a estruturas implícitas a partir das quais uma diversidade de narrativas discursivas pode ser expressa. Wilhelm Dilthey foi um dos primeiros pensadores que observou que a história de vida ou autobiografia serve à função de síntese para experiências plenamente vividas, tomando as noções de unidade e síntese dos argumentos de Kant a respeito da unidade de experiência perceptual via o *eu* transcendental (Dilthey, 1991). Esse é um importante *insight*, mas histórias de vida totalmente discursivas não parecem ser as estruturas de sínteses, mas sim que as pessoas sintetizam, unificam as experiências de vida com estruturas implícitas, fornecendo uma diversidade de narrativas possíveis. Essa é uma razão para a inconsistência em afirmativas de identidade; quando são articuladas como histórias de vida, as histórias serão diferentes de época para época e de público para público. Ademais, raramente as pessoas articulam histórias de vida abrangentes – isso ocorre quando alguém escreve uma autobiografia, tenta contar sua história completa para um amigo íntimo ou mantém um diário, mas em outras circunstâncias as pessoas somente fornecem histórias de vida parciais quando necessário. Os humanos esperam uns dos outros conseguir fornecer autonarrativas como uma maneira de identificarem a si mesmos (explicar quem são) e também como uma maneira de justificar afirmativas de identidade horizontais discutidas a seguir. A pesquisa narrativa e a pesquisa por história de vida tornaram-se métodos populares em pesquisa qualitativa. As culturas oferecem uma variedade de formas narrativas para a produção das autonarrativas de alguém, inclusive de caráter, formas e roteiros típicos. Estes são influenciados, em sociedades contemporâneas, por filmes, romances e agora auto-histórias postadas na Internet em redes sociais como Facebook e outros espaços.

Horizontalmente, afirmativas de identidade são feitas a cada ato significativo. Cada ato afirma uma identidade para o ator em termos grosseiros a respeito do tipo de pessoa que ele é. Uma determinada maneira de dizer algo, por exemplo, pode indicar se a pessoa se identifica com uma área geográfica, ou se a pessoa afirma ser da classe com boa escolaridade em sua sociedade, ou se a pessoa afirma ser uma liderança que deveria ser levada a sério, ou uma pessoa razoável e flexível e muitas outras coisas. Uma afirmativa de identidade única desempenhada pode ser aberta para revelar sempre uma combinação de muitas categorias (idade, gênero, classe, raça etc.) e qualidades (confiante, competente, humilde, respeitosa etc.). Um pesquisador qualitativo pode elaborar e articular essas afirmativas de identidade *horizontais* além das estruturas culturais das quais elas dependem. Existem muitas estruturas nas culturas que fornecem *material* a partir do qual as identidades podem ser determinadas, afirmadas, construídas e avaliadas, tanto no sentido vertical como horizontal. Existem ideias culturalmente compartilhadas a respeito do que faz uma pessoa ser boa, má, inteligente, lerda etc.; a respeito de como as mulheres devem ou podem ser, como os homens devem ou podem ser, pessoas mais velhas, pessoas mais jovens, pessoas de determinada região ou classe social, de determinada região geográfica, de determinada facção política ou

religiosa e muitas outras coisas. Afirmativas de identidade são feitas e entendidas por intermédio de estruturas culturais que os atores compreendem holisticamente; cada afirmativa de identidade também é uma afirmativa acerca de que tipo de pessoa aquele ator *não* é e, portanto, toda uma estrutura delimitando possíveis maneiras de ser uma pessoa tem que ser entendida para compreender uma afirmativa de identidade singular. Essas afirmativas são desempenhadas e, assim, implicitamente compreendidas. São aspectos dos compromissos práticos que as pessoas firmam umas com as outras durante as interações. Por exemplo, se durante uma interação alguém nos diz “Terminarei o relatório para você até amanhã de manhã” isso será dito juntamente com uma afirmativa de identidade desempenhada, desempenhada por meio dos gestos e tom de voz empregados e outros aspectos paralinguísticos do ato, o que incluiria: “Sou uma pessoa confiável”. E, assim, uma das objeções que poderia ser feita às muitas afirmativas transmitidas por esse ato de fala poderia ser “Por que eu deveria confiar em você?”. Uma maneira comum pela qual uma pessoa pode garantir uma afirmativa de identidade desafiada é fornecer uma história de vida parcial; “Produzi relatórios durante a noite para muitas pessoas diferentes e nunca deixei de tê-los prontos até de manhã”. Finalmente, considero o caso de uma afirmativa de identidade horizontal explícita, discursivamente elaborada como “Sou competente, honesto, confiável e bem educado” (algo que poderia ser dito durante uma entrevista para emprego). Uma afirmativa de identidade horizontal completa ainda reside na pragmática e no desempenho do ato, mas em um caso como esse com reforço semântico. As palavras usadas poderiam ser ironicamente utilizadas para transmitir uma afirmativa de identidade oposta, o que significa que as afirmativas de identidade feitas como parte de atos significativos são fundamentalmente implícitas.

Em resumo, os humanos afirmam suas identidades performativamente em algum nível de embasamento no passado e evidenciação a cada ato significativo e afirmativas diferentemente em diferentes contextos, com pessoas diferentes e assim por diante. Além disso, os humanos possuem possíveis autonarrativas à mão por cujo intermédio integram suas experiências de vida. Todos os humanos, a menos que sejam incapacitados ou que sofram de alguma doença mental, podem fornecer uma história sobre si mesmos e, às vezes, em algumas situações, isso é o que é esperado. Assim como as culturas oferecem estruturas pelas quais as identidades são desempenhadas horizontalmente como afirmativas em atos significativos, as culturas fornecem formas narrativas para auto-histórias com personagens diferentes (herói, vítima etc.) em diferentes enredos padronizados. O relato real de uma autonarrativa irá criativamente fazer uso de formas narrativas culturais padronizadas, mas pode usar essas formas de maneiras inovadoras.

Sobre o “mim”

Esses aspectos da identidade humana pertencem à estrutura *mim* do *self*. O *mim* é nosso senso de *que tipo de pessoa* somos, e exige assumir a posição de outros em relação a nós mesmos. Os seres humanos internalizam as perspectivas dos outros, culturalmente geradas, ao adquirirem competências comunicativas, e

essa internalização também nos oferece uma compreensão de que tipo de pessoa nós mesmos somos. Uma vez internalizadas, essas *outras* posições são usadas por pessoas para se monitorarem quando atuam. Os humanos desejam e até mesmo precisam manter identidades sociais respeitadas e estáveis, construções de *mim* estáveis e válidas, e muitas de suas ações podem ser compreendidas em termos desse desejo e necessidade particularmente humanos. Além disso, quando as pessoas criticam umas às outras por violarem normas ou por se comportarem de alguma outra forma inadequada, essas críticas operam sobre a necessidade de identidade. Algumas vezes as pessoas concordarão que agiram mal, pedirão desculpas e modificarão suas atividades, porque desejam ser um *tipo de pessoa melhor* conforme seu próprio julgamento. Assim, o *mim* e o domínio específico das necessidades humanas associadas a ele (necessidades de reconhecimento pelos outros, por respeito, por dignidade) é uma grande aspecto de toda a vida social.

As pessoas monitoram suas próprias ações e adquirem, assim como mantêm, a parte *mim* de suas identidades ao assumirem a posição de outros sujeitos em relação a elas mesmas. Três outros conceitos nos ajudam a compreender isso. Um é o do *outro significativo*. Frequentemente os adultos possuem determinadas pessoas específicas em suas vidas cuja opinião importa muito para elas – muito mais do que a opinião de outras pessoas. Os outros significativos podem ser pais, amigos próximos, cônjuges, professores ou docentes inspiradores. Outro conceito é o que também adquirimos de George Herbert Mead: o *outro generalizado*. Uma posição de *outro generalizado* é uma abstração aprendida e internalizada por crianças ao crescerem e adquirida por adultos ao adentrarem em novas culturas ou subculturas. Inicialmente as crianças começam a desenvolver um *mim* somente por intermédio de outros significativos – usualmente seus pais. Porém, na medida em que crescem, aprendem a adotar a posição de um grupo inteiro em relação a elas mesmas – como a vizinhança encara certas ações e coisas, como as crianças na escola encaram determinadas coisas? Todos nós internalizamos outras posições generalizadas e monitoramos nossas próprias ações a partir dessas posições. Outro conceito ainda é aquele do *grupo de referência*. Como existem diversas outras posições generalizadas que todos nós internalizamos, os sociólogos podem especificar algumas delas como *grupos de referência*. As crianças na escola podem ser um grupo de referência para um estudante, mas, as pessoas de um bairro onde vive, outro. Algumas outras posições generalizadas, no entanto, não podem ser identificadas com grupos reais. Internalizamos outras posições a partir de filmes e televisão, literatura e outras fontes.

Sobre o “eu”

Aqui é onde o conceito de *eu* se torna importante. Nós, humanos, respondemos às nossas próprias formações *mim* quando, ao podermos nos julgar e julgarmos a nós mesmos, modificamos nossas ações à luz de nossos autojulgamentos, assumimos responsabilidade pelo que fazemos e não fazemos e podemos contar nossas histórias de vida criticamente, neutramente ou aprovadoramente, como se

fôssemos mais do que está representado nessas histórias. Como Habermas expressa lindamente, os humanos “são tanto autores como críticos de suas autonarrativas”. Ser um autor, crítico, sujeito responsável, autojulgar e assim por diante é possuir um *eu*. O que somos, como seres humanos, não é totalmente captado pelo *mim*. Todos nós afirmamos identidades *mim* levemente diferentes em diferentes contextos sociais e, na medida em que avançamos ao longo da vida, nossa identidade social pode mudar, às vezes até mesmo dramaticamente. Alguma coisa dentro de nós, assim falando, parece transcender essas mudanças, e alguma coisa de cada um de nós transcende nossas construções de *mim* para monitorá-las, autojulgá-las, ser responsável por elas e assim por diante. Finalmente, nossas próprias ações podem nos surpreender. Somos uma *fonte* de ação, porém as ações que advêm não estão estritamente programadas por uma identidade social. Podem ser espontâneas, surpreendentes, novas. Tudo isso requer o conceito do *eu*.

Por um lado, o *eu* é a fonte de nossa singularidade como indivíduos. Utilizamos a palavra *eu* para nos referirmos à fonte de nossas ações e à potencialidade que está ali, em todos nós, para novos tipos de ação. Todos nós possuímos potencialidade e singularidade que não estão totalmente representadas em um *mim*. Na medida em que avançamos na vida exploramos essa potencialidade que possuímos, que é desconhecida para nós. *Realizamos* nossas potencialidades se tivermos sorte no decorrer de um processo de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida. Esse aspecto do *eu* está conectado ao processo humano de *autorrealização* que nos individualiza, traz à luz nossos feitos e realizações no trabalho e na vida social.

Por outro lado, o *eu* responde a nossas próprias ações e formações *mim*, assumindo responsabilidade por elas. Assume a posição de um *outro generalizado* para monitorar e julgar o *self*. Dessa maneira, o *eu* também é um *nós*. É o agente moral-prático que é capaz de atuar sobre regras generalizadas. Esse aspecto moral do *eu* é, em um sentido, o oposto de individualização. É a partir de uma posição *nós* que atua, de modo que prescreverá regras de ação para si mesma que se espera que *qualquer* pessoa siga na mesma situação. Ao atuar, fundamentalmente, a partir dessa posição fazemos a *coisa certa*, independente de como estamos nos sentindo ou desejando ou sentindo na hora, e independente de que atributos particulares temos em nossas afirmativas *mim* usuais. Esse *eu* é o princípio de *autonomia* no *self* humano. Também evolui com o tempo, porque temos que aprender a atuar autonomamente de acordo com princípios e regras morais generalizadas à medida que amadurecemos. Em vez de *autorrealização*, o desenvolvimento de maior consciência e autonomia moral (que, lembre, significa atuar mais a partir de uma posição *nós* do que da posição individualizada) é denominado *autodeterminação*. Autonomia e autodeterminação são possibilidades somente porque a identidade humana é estruturada socialmente e requer a posição *nós*.

Relevância para a Pesquisa Qualitativa

Essa teoria do *self* é muito importante para a pesquisa qualitativa crítica por diversos motivos. Primeiro, as culturas diferem em termos do material que

oferecem para formações de identidade humana, então descobrir e articular a diversidade de possíveis maneiras de ser uma pessoa, em uma cultura, é uma excelente e profunda maneira de se apropriar dela, compreendê-la e julgá-la. Por exemplo, em algumas culturas e subculturas existem apenas umas poucas maneiras pelas quais alguém pode ser um homem ou uma mulher adequada, em outras culturas e subculturas existem mais maneiras de atribuir o gênero à identidade de alguém. De fato, as culturas possuem diferentes *estruturas* (ver a seção seguinte) que os humanos aproveitam para elaborar suas afirmativas de identidade. Como já foi discutido, compreender as estruturas de identidade oferecidas por uma cultura nos dirá sobre as relações de poder naquela cultura.

Em segundo lugar, grande parte da ação social de rotina pode ser compreendida se a entendermos como preocupações de identidade dos atores. Manter uma identidade social válida é extremamente importante para a maioria das pessoas e elas agirão rotineiramente para manterem um sentido válido de si mesmas. Quanto mais uma pesquisadora qualitativa conseguir compreender as preocupações de identidade de seus participantes, mais ela entenderá muitas outras coisas acerca da cultura; que valores, normas e crenças estão disponíveis e em jogo. Os mesmos componentes culturais que são importantes para as identidades humanas aparecem em outros aspectos da cultura, como as crenças que disponibilizam sobre a natureza, sobre o que é uma boa vida, sobre religião, sobre a relação entre indivíduos e grupos e muito mais.

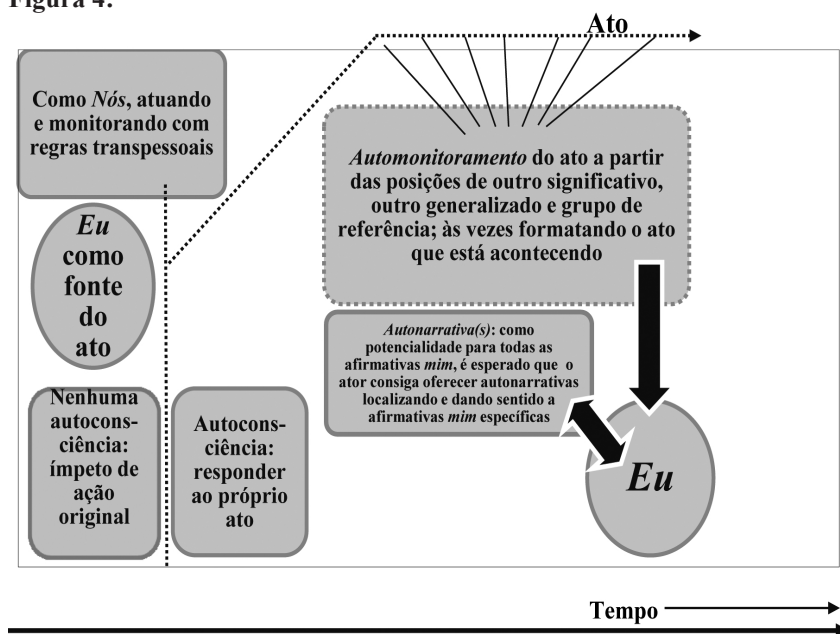
Em terceiro lugar, as culturas diferem em termos de quanta autorrealização e autodeterminação (ação moral autônoma) facilitam para seus membros. Algumas culturas são muito fechadas em termos de quais são as formas de autoexpressão consideradas aceitáveis para pessoas de status sociais específicos (restringindo a autorrealização) e isso estaria usualmente relacionado na medida em que essa cultura estimula ou desestimula a reflexão ao desafiar normas e crenças (restringindo a autodeterminação). O modo pelo qual essas restrições funcionam em culturas e ideologias é por unir certas normas e crenças a maneiras restritas de ser uma pessoa válida, de modo que desafiar a norma ou crença é automaticamente tornar-se, de certa forma, uma *pessoa má* aos olhos de outros membros da cultura.

Assim, certos tipos de *poder* só podem ser compreendidos ao se compreender essa teoria do *self*. Por exemplo, em uma cultura estritamente patriarcal que determina que as mulheres sejam inferiores aos homens e que, em resultado, não deveriam ter permissão de fazer certas coisas – como frequentar a escola – as necessidades de autorrealização das mulheres serão bloqueadas. A diversidade de formações *mim* disponíveis às mulheres será limitada. As mulheres que naturalmente experimentam desejo de se formarem ou alcançarem excelência no esporte ou terem uma vida política ativa encontrarão esses impulsos à autorrealização bloqueados. E se essas culturas tornarem normativamente *ruim* questionar essas crenças a respeito das mulheres, então elas usualmente terão rótulos *mim* para mulheres que questionam e desafiam crenças e normas patriarcais que forem negativas. Palavras como *cadela* são utilizadas em países de língua inglesa dessa maneira. Designam uma forma negativa de ser mulher. Se

as próprias mulheres internalizarem as outras posições generalizadas das quais provêm esses julgamentos, então experimentarão a opressão. Terão desejos e necessidades para autorrealizarem por meios que lhes dariam um *mim* negativo na cultura e, se elas mesmas acreditarem nas categorias *mim* negativas, então provavelmente reprimirão esses desejos e necessidades em seu detrimento.

A liberdade é experienciada ou negada em muitos níveis; oportunidades econômicas e políticas serão ou libertadoras ou opressivas ou algo intermediário, porém as oportunidades para a autorrealização e a autonomia também serão ou limitadas e opressivas ou libertadoras da mesma forma. Esse nível de liberdade é sutil, porque está diretamente conectado à formação de identidade humana e às necessidades de identidade que, em troca, exigem uma posição *nós* internalizada. Quando uma posição *nós* não é realmente *nós*, mas, na verdade, uma posição que privilegia um grupo em relação a outros, então a liberdade é bloqueada em um nível sutil, mas verdadeiramente importante. Por exemplo, em uma sociedade patriarcal, as mulheres são socializadas para assumirem uma posição *nós* a partir da qual é esperado que concordem que as mulheres deveriam se subordinar aos homens de diversos modos, e não fazê-lo significa ser uma pessoa má, uma mulher má. Porém, essa posição *nós* não é realmente uma posição *nós* verdadeira – que represente os interesses coletivos igualmente. Somente a reflexão e a crítica podem revelar posições *nós* que realmente estejam privilegiando alguns grupos em relação a outros. Na seção seguinte será dito mais a respeito de poder e liberdade.

Figura 4:



D. condições de ação

A teoria social de Anthony Giddens é útil para compreender os conceitos de condições de ação e consequências de ação (consulte Giddens 1979, 1984). Giddens foi inspirado por algumas formulações feitas por Marx, quanto ao fato de que os seres humanos fazem sua própria história, mas o fazem dentro de condições que não escolheram. Ou seja, os humanos agem livremente em âmbitos fundamentais, mas sempre dentro de circunstâncias complexas envolvendo fatores sociais, políticos e históricos. Agimos com motivos e, frequentemente, por motivos, o que se relaciona a nossa liberdade essencial como sujeitos humanos, mas muitas vezes estamos em circunstâncias, condições não-livres. Ademais, nunca estamos completamente cientes de todas as condições de relevância para nossas ações, e nossa liberdade também é limitada por esse fator; as formas e níveis de nossa consciência. Consciência de circunstâncias da vida, posicionamento social e político são, adicionalmente, muitas vezes distorcidos por meio de ideologias.

Ampliando, a partir de Giddens, é possível distinguir entre tipos de condições de ação. Algumas condições de ação são externas à nossa vontade no sentido de que não são diretamente constituídas comunicativa e intersubjetivamente, de modo que mudar a posição de alguém a seu respeito, com motivo, não modifica as condições em si. Por exemplo, se tivermos que tomar decisões econômicas durante uma época de inflação rampante, então a inflação é uma condição que nos confronta externamente e, embora nossas crenças *acerca da* inflação possam ser comunicativamente modificadas, por meio de raciocínio, a inflação em si não pode ser modificada dessa maneira. O mesmo é verdadeiro para estados subjetivos que experimentamos: se experimentarmos um forte estado de medo, então esse estado não é uma coisa que possamos mudar diretamente com motivos, embora nossos pensamentos *acerca* do medo possam ser modificados com raciocínio. No entanto, sempre existem muitas condições de ação que são puramente culturais e que imediatamente mudam se as razões que consideramos mudarem nosso endosso ou rejeição a elas. Estão incluídas normas, valores, crenças e estruturas de identidade. Denomino a esse tipo de condição *interna à vontade*, porque tão logo nossa posição racional sobre elas mudar, as próprias condições mudam. Aos outros tipos de condição denomino *externos à vontade*, porque são de natureza factual e não mudam diretamente quando nosso raciocínio a seu respeito mudar. Assim, temos quatro categorias principais de condições de ação:

a) Objetiva-externa: condições físicas que podem ser importantes, como se existem ou não suprimentos necessários em uma sala de aula, qual o grau de superlotação de uma sala, qual a quantia de dinheiro a que o ator tem acesso e muitas outras coisas; e condições socialmente construídas, como mercados de trabalho, mercados de consumidores, se uma pessoa possui ou não curso universitário e assim por diante.

b) Subjetiva-externa: são estados subjetivos que o ator tanto quanto outras pessoas estão experienciando na hora da ação, como se sentirem muito ansiosas, atraídas por

outra pessoa, irritadas por outra pessoa, raiva, euforia e assim por diante.

c) Cultural-interna: condições em que um ator pode, em princípio, se engajar diretamente por maneiras comunicativas como normas, valores, crenças e aspectos de identidade.

d) Institucionalmente mediada: são condições que são comunicativamente e racionalmente determinadas, mas apenas por um grupo de pessoas (legisladores, elaboradores de políticas etc.). Quando estiverem formuladas e forem postas em prática afetam todas as pessoas como externas à vontade – somente um processo institucionalmente formal ao qual diferentes grupos tiverem diferentes graus de acesso pode modificá-las.

Vamos nos certificar de que compreendemos a diferença entre externa e interna à vontade, do modo como estou usando essas expressões. Dado o *mesmo* ambiente físico, a situação de mercado socialmente construída ou o sentimento subjetivo, diferentes atores terão que lidar com as condições identificadas, mas podem agir *diferentemente* devido a suas crenças, valores, normas endossadas e aspectos de identidade. Se se sentirem muito ansiosos, por exemplo, alguns atores ocultarão seus sentimentos ansiosos dos outros, enquanto outros atores falarão sobre sentirem-se nervosos com os que estiverem ao seu redor; isso se deverá a diferentes aspectos de identidade que possuírem ou diferentes normas que endossarem. Dado o mesmo ambiente físico, situação econômica, estrutura de oportunidade de carreira etc., pessoas diferentes, novamente, agirão diferentemente, porque não compartilham dos mesmos valores, crenças etc. As quatro categorias de condições de ação são apresentadas no quadro abaixo:

Condições de Ação			
Objetiva; externa à vontade	Subjetiva; externa à vontade	Cultural e interna à vontade; diretamente intersubjetiva	Institucionalmente mediada; interna para alguns, externa para outros
1. Físico-ambiental (por exemplo, salas de aula, conjuntos habitacionais) 2. Socialmente construída, mas desvinculada da cultura (por exemplo, condições do mercado)	1. Emoções (por exemplo, raiva, ansiedade, euforia) 2. Compulsões de ação, energias de hábito 3. Alguns tipos de imaginário mental 4. Processos de negação e falta de reconhecimento 5. Capacidades gerais (por exemplo, inteligência)	1. Normas 2. Valores 3. Crenças 4. Modelos interpretativos 5. Estruturas de identidade	1. Leis 2. Regulamentações 3. Políticas 4. Regras formais

E. poder

Em nosso exemplo hipotético de querer que uma amiga se deite, que apresentei antes neste artigo, vimos que poderíamos *fazer* com que se deitasse ou poderíamos alcançar um acordo comunicativo com ela para que se deitasse por vontade própria. Entre esses dois extremos existem casos em que o poder pode ser usado

para fazer com que nossa amiga se deite. Se nossa amiga se recusasse a deitar por alguma razão, ao invés de discutir com ela essas razões, poderíamos usar o poder. Poderíamos ameaçá-la de algum modo. Poderíamos lhe dizer que, se não se deitar, usaremos caratê para derrubá-la. Se ela concordar em evitar ser machucada dessa maneira ela está usando sua liberdade de escolha, e sua ação não é causada por nossa ameaça, mas ela também não está concordando com as afirmativas de validade de nossa solicitação original. Isso é uso de poder de nossa parte.

O poder pode ser compreendido em termos da relação que um ator possui com condições de ação. As condições de ação podem ser pensadas como recursos e restrições à atuação. Ter muito dinheiro é uma condição de ação que oferece recursos, porém possuir muito pouco dinheiro é uma condição de ação que é uma restrição. Da mesma forma, sentir raiva quando alguém deseja causar uma impressão favorável sobre uma pessoa que valorize expressões calmas e contidas é uma restrição, mas sentir raiva quando alguém deseja assustar uma pessoa por algum motivo é um recurso. Esses tipos de condição transmitem formas de poder quando fundamentalmente restringem um ator, não ao oferecerem recursos. Os exemplos eram das categorias externa-objetiva e externa-subjetiva. As condições culturais de ação são diferentes porque, em princípio, podem ser diretamente alteradas por meios de dar e pedir motivos. Uma pessoa pode imediatamente parar de seguir uma norma depois de ouvir razões convincentes para fazê-lo ou pensar em razões convincentes para tanto. Uma pessoa não pode, em comparação, modificar diretamente as condições de ação que pertencem ao ambiente físico ou ao mercado, ou mesmo àquelas condições que pertencem a estados emocionais e padrões de hábitos por intermédio de processos comunicativos. E, assim, diferentes formas de poder estão associadas a condições culturais de ação. O poder que funciona por meio da cultura corresponderá ao que é denominado ideologia. A quarta categoria de condição de ação, condições institucionalmente mediadas como leis e regras formalizadas, é diretamente comunicativa para alguns grupos na sociedade – os legisladores, os elaboradores de políticas e assim por diante – mas não para muitos dos que devem seguir essas leis, políticas, regras formais e assim por diante. As condições de ação institucionalmente mediadas são formas de poder que variam de acordo com o quanto de acesso as pessoas têm aos processos de tomada de decisão que colocam essas condições em prática. Poder político é o nome dessa categoria.

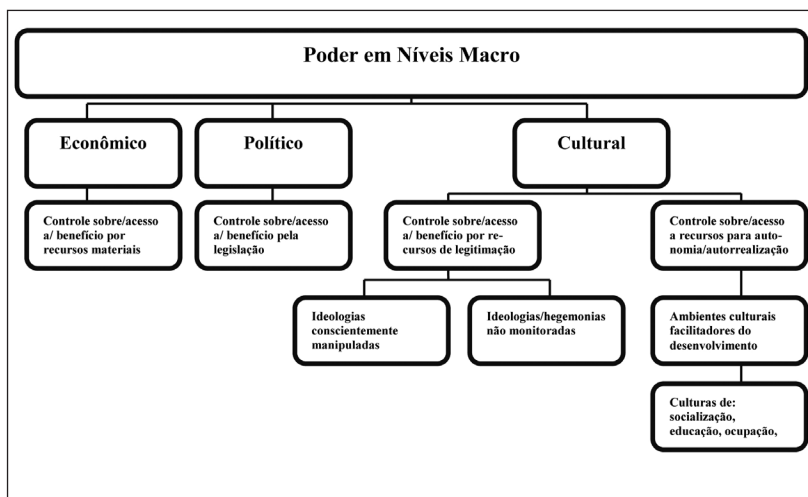
Para elaborar uma tipologia de formas socioculturais de poder consideremos primeiro o caso da coerção. O poder coercivo é o poder que funciona ao ameaçar as pessoas com sanções negativas se não se comprometerem a obedecer a uma ordem ou lei ou regra formal. O uso de uma arma, de coerção emocional, de poder econômico para privar uma pessoa de coisas que precisa se não se comprometer a obedecer ao que lhe é solicitado, tudo isso são exemplos de coerção. Também existem muitos casos de coerção institucionalmente legitimada em todas as sociedades humanas, quando uma pessoa pode não concordar com os motivos por trás de uma ordem ou lei, mas que a maior parte da sociedade concorda que ela e todos os demais em sua situação deveriam se comprometer. Forças policiais, legislação

penal e semelhantes são exemplos de coerção institucionalmente legitimada.

Porém, existem outras formas de poder que são mais sutis do que a coerção. Em nível macro, em muitas sociedades algumas classes de pessoas controlam os recursos materiais para uma extensão muito maior de outras classes de pessoas. Como resultado, têm mais poder e esse poder é denominado poder econômico. Em algumas sociedades, alguns grupos de pessoas são favorecidos por leis, enquanto outras pessoas sofrem desvantagens por elas. Por exemplo, na África do Sul, durante muitas décadas, o sistema de *apartheid* discriminou legalmente as pessoas negras e favoreceu as pessoas brancas. Nos EUA, antes de sua guerra civil, foram elaboradas leis que possibilitaram a existência da escravidão, e um escravo não tinha nenhum direito e era considerado, por lei, como propriedade de um senhor de escravos. Em muitas sociedades, durante muitos séculos, as leis favoreceram os homens e restringiram as mulheres. O poder político, como o poder econômico, é conceitualizado em nível macro.

A cultura e a ideologia de larga distribuição também, muitas vezes, restringem alguns grupos de pessoas enquanto favorecem outros e, quando examinamos isso a partir do nível de uma cultura como um todo, é uma forma de poder em nível macro à qual denominamos *poder cultural*. A ideologia do patriarcado é um exemplo. As crenças de que os homens são superiores às mulheres, de que as mulheres deveriam respeitar os homens, de que os maridos deveriam mandar na família e assim por diante permeiam as sociedades patriarcais para afetar muitas interações sociais. As ideologias são estruturas de crença que são largamente aceitas por uma sociedade ou um grupo de pessoas em uma sociedade, mas que, em geral, poderiam ser criticadas se seus pressupostos básicos fossem explicitados e abertos ao debate. As ideologias transmitem poder quando bloqueiam *internamente* a capacidade de as pessoas afetadas por elas criticarem aberta e livremente seus princípios e pressupostos. Por exemplo, os camponeses vivendo em períodos medievais da história eram explorados por proprietários de terra e a aristocracia. Porém, os camponeses eram ensinados que seu lugar na sociedade supostamente era o que era, porque era mandado pelos céus ou ditado por Deus. Eram ensinados que seria errado desafiar essa crença e, assim, somente um tipo de pessoa muito ruim (uma forma negativa de *mim*) a desafiaria. A consequência era que muitos camponeses aceitavam sua posição explorada como sendo seu lugar correto no cosmos. Isso é poder funcionando por meio de ideologia, porque a própria ideia de explicitar os pressupostos de um sistema de crenças para que pudessem ser fornecidas as razões a favor ou contra eles era proibido por uma norma unida a estruturas de identidade. Somente uma *pessoa ruim* faria tal coisa, e as pessoas precisam sentir que são pessoas válidas. É claro que muitas vezes as ideologias, o poder cultural é combinado com o poder político e econômico, de modo que aqueles que não aceitem um sistema legitimador de crenças usualmente ainda serão política e economicamente oprimidos por um grupo dominante.

Figura 5:

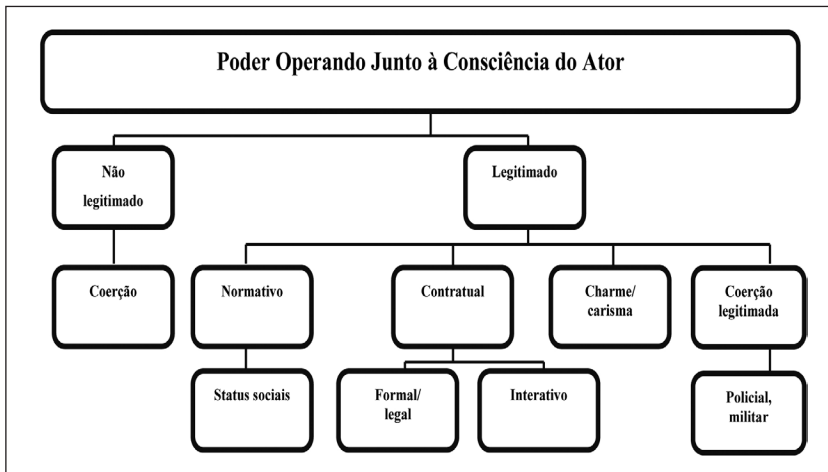


O pesquisador social qualitativo usualmente desejará compreender como as formas de poder funcionam, especificamente em interações reais que observa e de que possivelmente participa. Aqui é onde vemos formas macro de poder diretamente *evidenciadas* em micro-formas de ação e interação. Muitas dessas formas de poder parecem legítimas para as pessoas que são afetadas por elas. Muitas podem parecer legítimas somente porque funcionam como estruturas de superfície, implicando estruturas culturais profundas que não são reconhecidas por membros culturais, mas que são, em princípio, passíveis de julgamento. As formas interativas de poder assumem diversas formas principais: normativa (embasada em normas culturais pertencentes a diferenças de status), charme/carisma (embasada na personalidade de um líder que pode ganhar lealdade dos subordinados), contratual (seja via contratos formais por escrito entre pessoas ou acordos firmados interativamente para subordinar o *self* de alguém à autoridade de outrem em troca de bens ou favores concretos).

Em resumo, a teoria crítica da sociedade nos permite compreender o que distingue a organização social humana e os processos sociais de processos de natureza física por meio da compreensão da ação comunicativa e como pressupõe um sujeito livre que pode concordar ou discordar de outro sujeito, por alguma razão. Isso, em troca, nos permite compreender as formas culturais e ideológicas de poder que serão encontradas em todas as sociedades humanas, porque essas formas de poder funcionam pelo bloqueio dos atores para reconhecerem pressupostos, afirmativas e crenças implícitas, que eles realmente subscrevem em suas atividades, e até mesmo pensamentos diários, e também de julgar tais pressupostos e crenças quando são reconhecidos. Novamente, a maneira mais comum pela qual o poder ideológico bloqueia a possibilidade de julgamento é ao unir e fixar formas de identidade a certas normas e crenças, de modo que questionar as crenças é ser um tipo ruim de pessoa, de acordo com a cultura.

O poder político e econômico, por outro lado, funciona como restrição sobre a ação a partir de fora. Não pode ser alterado diretamente por meio de raciocínio e julgamento. Só pode ser modificado por processos institucionais que formulem leis e coloquem leis em vigor por meio de movimentos e revoluções sociais.

Figura 6:



F. teoria dos sistemas

Todas as ações possuem múltiplas consequências. Algumas consequências são pretendidas, outras não. Algumas consequências são de conhecimento do ator, outras não. As sociedades humanas devem ter relações estáveis entre as consequências agregadas de muitas ações realizadas por muitas pessoas e as condições de ação que dão origem a essas consequências. Essa relação entre grandes números de consequências de ação e condições de ação é denominada de sistema social. No marco teórico crítico, aqui descrito, é feita uma importante distinção entre cultura (que, lembre-se, tem estrutura) e sistema social. Como as ações sociais exigem cultura e possuem sentido pelo qual os atores serão capazes de fornecer os motivos por que o fazem, e como as ações sociais sempre terão consequências que incluem efeitos sobre novas condições para atuar, os pesquisadores sociais devem compreender tanto a cultura como o sistema, e distinguirem entre eles.

As relações entre consequências da ação e condições de ação assumem muitas formas diferentes. Em sociedades modernas a esfera de ação econômica *desacoplou*, como denomina Habermas (1987, Cap. 6), desde a esfera cultural e até mesmo a política como um todo. O sistema econômico relaciona as consequências de ação a novas condições de ação por meio de relações de mercado. Os preços dos produtos mudam continuamente como resultado de padrões agregados de compra, bem como

das decisões de produtores sobre quantos produtos devem produzir e que tipo de produtos produzir. Esse sistema de ação separou-se, em grande medida, da cultura, porque os atores em situação de mercado atuam de maneiras enormemente individualizadas, calculando que decisões econômicas atenderão melhor a seus interesses. Normas, valores e regras coletivamente decididas são removidas da situação em um grau considerável. As consequências agregadas de grandes quantidades de compra e venda de atividades por intermédio dos mercados possuem relações associadas a tendências no subsistema econômico. As tendências econômicas incluem expansões e contrações da economia, bem como períodos de estabilidade. Esse sistema complexo está relacionado a outros sistemas complexos de ação, como educação, e resulta em mudanças na cultura também. Para os indivíduos que atuam economicamente, as consequências da ação agregada que resultam não são as pretendidas, somente as consequências experimentadas individualmente o são. No entanto, os governos podem estudar padrões econômicos e, então, aprovar leis com a intenção de regular o sistema econômico.

Outros tipos de relação entre condições de ação e consequências de ação envolvem o domínio cultural, diretamente. Por exemplo, quando os professores ensinam aos estudantes, então as consequências de suas atividades de ensino possuem muitas funções para o sistema social. O conhecimento produzido por gerações passadas é transmitido, e a divisão de trabalho na sociedade é reproduzida para a próxima geração ao ensinar formas especiais de conhecimento a grupos diversos de estudantes, que trabalharão em diferentes campos em suas vidas adultas. Essas são consequências de ação pretendidas em um sistema.

Porém, existem muitas consequências de ação não pretendidas associadas aos sistemas educacionais de qualquer sociedade que também possui funções para sistemas. Por exemplo, muitos professores inconscientemente interagem com meninos de forma diferente do que com meninas. Alunos e alunas recebem implicitamente diferentes *mensagens*, dessa maneira, a respeito de que papéis deveriam assumir na sociedade. Ao desempenhar essas mensagens implícitas, meninos e meninas reproduzirão papéis de gênero tradicionais ou, se uma cultura estiver passando por um período de mudança, assumirão papéis de gênero novos, e não tradicionais. Como o comportamento em cada papel tem conexões com a divisão do trabalho no lar, bem como na esfera econômica remunerada, as mensagens implícitas ensinadas por professores têm funções para o sistema social como um todo. O currículo oculto nas escolas sutilmente socializa as crianças de forma diferente com base em classe, raça e gênero de um modo que possui funções para a divisão do trabalho e a distribuição de riqueza na sociedade como um todo.

Resumo e Conclusões

A pesquisa qualitativa crítica é realmente estimulante, política, significativa, expande a mente quando verdadeiramente praticada. Tanto as experiências de trabalho de campo como de análise de dados são ricamente significativas e trans-

formadoras. Este artigo, em comparação, sem dúvida parece mais árido. A teoria metodológica que apoia a pesquisa social crítica foi desenvolvida através de meios bem rigorosos e detalhados. Aprender sobre ela, especialmente quando é apresentada em uma revisão condensada como esta, certamente possui seus momentos áridos. Em muitos aspectos é bem parecido com aprender uma língua. Uma língua é bonita quando falada e usada para expressar descobertas e *insights*. Mas, aprender a gramática e a fonética de uma nova língua tem seus momentos tediosos. O pesquisador de pesquisa qualitativa crítica leva um conjunto de conceitos básicos e suas relações para o campo, e os utiliza criativamente, de modo que cada novo estudo é como uma nova obra de arte. Ademais, a arte, nesse caso, é uma coisa coletiva, compartilhada com os outros – os participantes – e envolve mudanças em ação, consciência e, desejamos sempre, sociedade. Peço desculpas aos leitores que acharam este texto sem graça nem inspiração. Acredite, fazer pesquisa social crítica é uma das coisas mais significativas que alguém pode experimentar. Para leitores que sejam novatos em pesquisa social crítica, sugiro utilizar a Figura 1, especificamente, ao planejarem um estudo inicial, e então irem direto a campo e retornarem à leitura da teoria metodológica durante noites e fins de semana, quando seu estudo estiver realmente em andamento. Aprender os conceitos e a teoria que revisei aqui acontece mais profundamente ao realmente tentar aplicá-la.

Recebido em março de 2011 e aprovado em junho de 2011.

Referências

- APPLE, Michael. **Teachers and Texts**. London: Routledge and Kegan Paul, 1986.
- APPLE, Michael. **Ideology and Curriculum**. London: Routledge and Kegan Paul, 1979.
- BORDA, Orlando Fals; RAHMAN, Muhammad Anisur. **Action and Knowledge; Breaking the Monopoly with Participatory Action Research**. New York: Apex Press, 1991.
- BOURDIEU, Pierre. **Outline of a Theory of Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- BRANDON, Robert. **Making it Explicit**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.
- BRANDON, Robert. **Articulating Reasons**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001.
- CARSPECKEN, Phil Francis. **Critical Ethnography in Educational Research: a theoretical and practical guide**. New York and London: Routledge, 1996.
- CARSPECKEN, Phil Francis. **Four Scenes for Posing the Question of Meaning, and Other Explorations in Critical Philosophy and Critical Methodology**. New York: Peter Lang, 1999.
- DAVIDSON, Donald. **Subjective, Objective, Intersubjective**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

- DILTHEY, Wilhelm. **Selected Works Volume 1: introduction to the human sciences**. Princeton: Princeton University Press, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the Oppressed**. London: Continuum, 2000.
- GIDDENS, Anthony. **Central Problems in Social Theory**. Berkeley: University of California Press, 1979.
- GIDDENS, Anthony. **The Constitution of Society**. Cambridge: Polity Press, 1984.
- GIROUX, Henry. **Theory and Resistance in Education**. London: Heinemann Educational Books, 1983.
- HABERMAS, Jurgen. **The Theory of Communicative Action**. v. 1. Boston: Beacon Press, 1984.
- HABERMAS, Jurgen. **The Theory of Communicative Action**. v. 2. Boston: Beacon Press, 1987.
- LEVI-STRAUSS, Claude. **Structural Anthropology**. v. 2. Chicago: Chicago University Press, 1983.
- MEAD, George Herbert. **Mind, Self and Society**. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Course in General Linguistics**. Books LLC, 2009.
- SCHUTZ, Alfred. **The Phenomenology of the Social World**. London: Heinemann, 1972.
- SEUNG, Thomas Kaehao. **Structuralism and Hermeneutics**. New York: Columbia University Press, 1982.
- SPRADLEY, James. **The Ethnographic Interview**. New York: Harcourt, Brace, Jannovich, 1979.
- SPRADLEY, James. **Participant Observation**. Austin: Holt, Rinehart and Winston, 1980.
- WILLIS, Paul. **Learning to Labor: how working class kids get working class jobs**. London: Gower, 1977.
- XIE, Xuehui; CARSPECKEN, Phil Francis. **Philosophy, Learning and the Mathematics Curriculum: dialectical materialism and pragmatism related to chinese and U.S. mathematics curriculum**. Rotterdam: Sense Publications, 2009.

Phil Francis Carspecken é professor nas áreas de pesquisa qualitativa crítica, teoria social e filosofia na Indiana University, Estados Unidos. Publica artigos e livros sobre esses tópicos há mais de 15 anos.

E-mail: pcarspec@indiana.edu

Tradução: Ananyr Porto Fajardo

Revisão da Tradução: Luís Armando Gandin



Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação

Jefferson Mainardes
Maria Inês Marcondes

RESUMO – Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação. O artigo discute a etnografia crítica, destacando as suas origens, conceitualização, contribuições, implicações para a pesquisa em educação, bem como os desafios que esta abordagem metodológica coloca para os pesquisadores. Especial referência é feita aos estágios da pesquisa qualitativa crítica desenvolvidos por Carspecken (1996). Os autores argumentam que a metodologia etnografia crítica possui um potencial significativo para fortalecer a pesquisa em educação, uma vez que destaca a necessidade do estabelecimento de relações com o sistema social mais amplo e a problematização de questões relacionadas à reprodução social, desigualdades e formas de opressão dentro e fora do sistema educacional.

Palavras-chave: Etnografia Crítica. Etnografia. Pesquisa Educacional.

ABSTRACT – Thoughts on Critical Ethnography and its Implications for Educational Research. This paper discusses essential aspects of critical ethnography, highlighting its origins, conceptualization, contributions, and implications for research in education, as well as the challenges that this methodological approach poses to researchers. Particular reference is made to the stages of critical qualitative research developed by Carspecken (1996). The authors argue that the critical ethnography methodology has significant potential to strengthen research in education, since it highlights the need for the establishment of relations with the wider social system and the problematization of issues related to social reproduction, inequality, and oppression, both inside and outside the educational system.

Keywords: Critical Ethnography. Ethnography. Educational Research.

Introdução

Nosso objetivo, neste artigo, é apresentar os aspectos essenciais da etnografia crítica, bem como suas contribuições e implicações para a pesquisa em educação. Tendo em vista o fato de que a literatura disponível em Língua Portuguesa sobre etnografia crítica é ainda escassa, quando comparada com a literatura disponível em língua inglesa, por exemplo, este artigo pretende contribuir para a ampliação do debate sobre essa abordagem de pesquisa¹.

A etnografia crítica vem sendo reconhecida como um gênero de pesquisa relevante em diversas áreas, tais como: educação, linguagem, saúde, nutrição, sociologia do trabalho, entre outras, e tem sido empregada principalmente em estudos sobre processos de escolarização em diferentes classes sociais ou para grupos minoritários; estudos culturais; educação comparada; pesquisas sobre desigualdades sociais; contextos de reprodução, de opressão e/ou de violência; possibilidades de empoderamento e de superação de situações e contextos de adversidade e de opressão; estudos sobre gênero, raça, sexualidade e minorias (Masemann, 1982; Canagarajah, 1993; May, 1994; Dei et al., 1997; Trueba, 1999; Trueba; McLaren, 2001; Kohn, 2001; Carspecken; Walford, 2001; Duncan, 2002; Georgiou; Carspecken, 2002; Chang, 2005; Cook, 2005; Robertson, 2005; Hardcastle et al., 2006; Hatzfeld, 2007; Anderson, 2008; Mkandawire-Valhmu et al., 2009). Na língua inglesa, a literatura sobre etnografia crítica é vasta e alguns manuais de pesquisa qualitativa e publicações de introdução à pesquisa em Ciências Sociais têm incluído capítulos e sessões sobre etnografia crítica (Anderson, 1989; LeCompte et al., 1992; Quantz, 1992; Carspecken; Apple, 1992; Thomas, 1993; Carspecken, 1996; Schwandt, 1997; Denzin; Lincoln, 2003; Madison, 2005).

As pesquisas desse gênero buscam compreender as relações entre as questões investigadas e o sistema social mais amplo, com o objetivo de apreender a totalidade de suas determinações, bem como de desvelar sistemas de dominação, opressão, ideologia e discursos com a finalidade de contribuir para que tais situações sejam alteradas. Desse modo, os pesquisadores que empregam essa abordagem procuram desenvolver pesquisas que possam fortalecer grupos e pessoas em situação de marginalização e opressão, bem como propor intervenções possíveis nos contextos políticos e sociais. Com tais características, a etnografia crítica possui muitos elementos que podem contribuir para as pesquisas no contexto educacional brasileiro e possui um potencial significativo para fortalecer a pesquisa nessa área.

Etnografia Crítica: origens e conceituação

Hammersley e Atkinson (1995) consideram a etnografia como um método ou um conjunto de métodos. Geralmente o etnógrafo participa, em níveis diferenciados, na vida cotidiana das pessoas por um período longo de tempo, com a finalidade de entender o mundo em que vivem. As metodologias críticas têm

expandido o sentido convencional da etnografia ao adicionarem propósitos políticos explícitos (Thomas, 1993). Schwandt (1997) diz que a etnografia crítica refere-se aos estudos engajados na crítica cultural, ao examinarem as questões políticas, sociais e econômicas mais amplas, focalizando aspectos relacionados às formas de opressão, conflito, disputas e poder. Esses estudos criticam as visões das etnografias tradicionais, algumas vezes caracterizadas como paroquiais, românticas, politicamente conservadoras e de visão limitada. Ainda segundo o mesmo autor, os estudos de etnografia crítica com muita frequência, embora não necessariamente, baseiam-se na teoria marxista ou pós-marxista.

Os etnógrafos críticos geralmente investigam lugares sociais, processos sociais e produtos culturais com o objetivo de desvelar desigualdades e, em última instância, contribuir para a resolução de problemas profundos da realidade social. A etnografia crítica foi inicialmente utilizada para referir-se à pesquisa educacional fundamentada nas teorias críticas de educação, teorias feministas e teorias neo-marxistas. Este termo passou a ser utilizado por pesquisadores reconhecidos a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, principalmente a partir das publicações do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham, Reino Unido² (Carspecken, 1996). No entanto, segundo Cook (2005), a etnografia crítica tem suas raízes na Escola de Chicago (década de 1910), onde etnógrafos convencionais foram *críticos de seu tempo*, pesquisando populações socialmente marginalizadas, mudando o foco da pesquisa de um indivíduo ou grupo patológico para uma análise das minorias e da dominação cultural.

A conceituação e as origens da etnografia crítica têm sido objeto de extensivo debate (Gall; Gall; Borg, 1999; Carspecken, 2001; Cook, 2005). Carspecken (2001) explica que ainda não há um consenso sobre o conceito de etnografia crítica, como ela deve ser conduzida, como fundamentá-la e em que aspectos ela é distinta de outras formas de pesquisa social qualitativa. Segundo Springwood e King (2001), a etnografia crítica é constituída por uma série de projetos coincidentes e concorrentes que têm por base disciplinas como a Antropologia, a Educação, a Sociologia e a Comunicação, além de áreas de concentração interdisciplinares ou recém-emergentes, tais como os estudos de gênero, a teoria *queer*, a cultura visual e os estudos da cultura branca. É de se notar que os pesquisadores dessas áreas entendem a etnografia crítica de maneiras diversas, precisamente porque distintos arcabouços teóricos, condições materiais e possibilidades sociopolíticas têm guiado os esforços destinados a criar a etnografia crítica (Thomas, 1993; Carspecken, 1996, 1999; Clough, 1998; Chang, 2005; Madison, 2005). Kincheloe e McLaren (2003) apresentam uma visão ao mesmo tempo abrangente e específica do pesquisador etnográfico como alguém

[...] que tenta usar o próprio trabalho como forma de crítica social ou cultural e que admite determinados pressupostos: o de que todo pensamento é mediado pelas relações de poder construídas histórica e socialmente; o de que os fatos nunca podem ser tomados isoladamente do universo dos valores ou retirados de uma inscrição ideológica; o de que a relação entre conceito e objeto e entre

significante e significado nunca é estável ou fixa e é geralmente mediada por relações sociais determinadas pela produção e consumo capitalistas; o de que a língua é essencial na formação da subjetividade (percepção consciente ou inconsciente); o de que em qualquer sociedade alguns grupos têm privilégios e que a opressão que caracteriza as sociedades contemporâneas alcança sua máxima expressão quando os subordinados aceitam o seu *status* social como natural, o de que a opressão tem muitas faces e que atentar para apenas uma delas costuma ocultar as interconexões das mesmas e, finalmente, o pressuposto de que as práticas de pesquisa convencionais implicam na reprodução dos sistemas de opressão social, racial e sexual (Kincheloe; McLaren, 2003, p. 140).

Anderson (1989), ao traçar o desenvolvimento da etnografia crítica na área de educação, indica que esta vem sendo debatida desde o final da década de 1960 e início da década de 1970. Carspecken (2001) explica que a etnografia crítica surgiu como um gênero livre da pesquisa educacional. Segundo ele, o termo tornou-se corrente na década de 1980, tendo sido empregado em 1989, por Peter McLaren no livro *Life in schools* (McLaren, 1989)³. A partir do final dos anos 1980, modos de pensamento pós-modernos também se tornaram uma influência importante em muitos daqueles que chamaram seus trabalhos de etnografia crítica (Lather apud Carspecken, 1996). Na década de 1990, pesquisadores e teóricos das áreas de Antropologia, Sociologia e, naturalmente de estudos culturais, passaram a utilizar esse termo para descrever seus trabalhos.

Para Carspecken (1996), uma teoria metodológica implícita do que viria a constituir a chamada *etnografia crítica* pode ser encontrada dentro daquelas importantes etnografias críticas produzidas inicialmente no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham. Segundo Carspecken, o importante estudo de Paul Willis, *Learning to Labour* (1977)⁴, apresenta uma versão implícita da distinção sistema/mundo vivido no seu centro, bem como uma teoria implícita de *práxis*, semelhante ao modelo de ação significativa que é um conceito relevante nas pesquisas realizadas por Carspecken e seu grupo, tanto no aspecto epistemológico, como na análise de dados. Embora o tipo de pesquisa atualmente considerado *etnografia crítica* seja influenciado por muitos outros aspectos, além das pesquisas realizadas em Birmingham, as contribuições do trabalho de Paul Willis são preservadas dentro da teoria desenvolvida por Carspecken e seu grupo como importantes no esforço de buscar combiná-las, de forma coerente, com outras raízes importantes da etnografia crítica hoje, tais como, a teoria feminista, temas pós-modernos, teoria social construtivista e trabalho antropológico influenciado por Paulo Freire (Carspecken, 1996).

Na introdução do livro de Carspecken (1996), Michael Apple, editor da coleção, diz que diversas pesquisas têm sido chamadas de críticas, sendo que um ponto comum desses trabalhos é uma preocupação profunda e permanente com todas as realidades adversas que caracterizam a vida de muitas pessoas na sociedade. Apple destaca que Carspecken (1996) descreve os princípios norteadores que fundamentam a pesquisa qualitativa crítica: compromisso de desvelar desi-

gualdades sociais e de oferecer elementos teórico-práticos que efetivamente contribuam para a transformação social. Assim, os pesquisadores críticos “[...] preocupam-se com a teoria social [e cultural] e algumas de suas questões básicas que têm sido enfrentadas desde o século XIX. Essas questões incluem a natureza da estrutura social, poder, cultura e ação humana” (Apple, 1996, p. X).

Os trabalhos de Carspecken e seu grupo de orientandos e pesquisadores da Universidade de Houston⁵ enfatizaram a etnografia crítica em seus aspectos metodológicos, sem o objetivo de convencer os demais pesquisadores a endossarem tal metodologia. O objetivo desse autor e seu grupo era tornar explícita a falta de uma metodologia comum e definir o significado do adjetivo *crítica* nesse tipo de pesquisa e, ainda, estimular o debate e discussão sobre a questão teórica e metodológica da etnografia crítica.

Carspecken (1996) esclarece que não tem sido a metodologia a responsável por gerar as semelhanças entre as etnografias críticas. O que tem caracterizado as pesquisas da etnografia crítica são as orientações de valor (princípios norteadores) dos autores e suas proposições sobre os sistemas sociais patriarcais, capitalistas e pós-capitalistas. Etnógrafos críticos “[...] geralmente pesquisam lugares sociais, processos sociais e patrimônios culturais como livros didáticos, filmes e videogames/jogos eletrônicos com o objetivo de revelar desigualdades sociais” (Carspecken, 1996, p. 4). Esses pesquisadores basicamente iniciam sua pesquisa com a suposição de que as sociedades contemporâneas possuem desigualdades sistêmicas complexamente mantidas e reproduzidas pela cultura. Eles se opõem a essas desigualdades, que definem como uma característica estrutural da sociedade, e desejam conduzir pesquisas que deem suporte para a eliminação dessas desigualdades.

Carspecken (1996) considera a etnografia crítica como uma forma de ativismo social. Os pesquisadores que se utilizam dessa abordagem consideram a sociedade contemporânea injusta, desigual e opressora para muitas pessoas e grupos e assumem que desejam contribuir para que esse quadro seja transformado. Dessa forma, a etnografia crítica desafia o *status quo* e os poderes dominantes na sociedade, buscando articular a frequentemente desconsiderada posição dos oprimidos e enfrentar as estruturas de domínio que fundamentam o racismo, a visão sexista e a sociedade de classes com o objetivo de permitir a todos aproveitarem os frutos de uma cidadania plena e completa (Cook, 2005).

Para Thomas (1993), os etnógrafos críticos buscam descrever, analisar e abrir ao escrutínio os centros de poder, as agendas ocultas e as pressuposições que limitam ou reprimem a compreensão das injustiças e contextos de desigualdade. Para Thomas (1993), os etnógrafos são criadores ativos ao invés de sujeitos passivos de narrativas ou eventos. A etnografia exige um envolvimento pessoal ou intelectual com os sujeitos. O pesquisador parte do estudo da literatura e reflexão sobre questões mais amplas como uma forma de selecionar os tópicos que serão incluídos na pesquisa. As fontes de pesquisa podem ser uma pessoa, um grupo, documentos ou qualquer artefato que incorpore significados culturais. Na etapa de interpretação e análise de dados, Thomas (1993) explica que o pesquisador busca identificar os meios pelos quais os símbolos da cultura criam

relações assimétricas de poder, limitações ideológicas, crenças, normas e outras forças que distribuem os bens de forma desigual de forma a manter algumas pessoas em situação de desvantagem para beneficiar outros ou para restringir a participação social e política mais completa das pessoas em situação de desvantagem.

Madison (2005) considera que a etnografia crítica parte do compromisso do pesquisador em analisar as injustiças de um contexto particular. Para a autora, responsabilidade ética refere-se a um sentido de dever e compromisso baseado em princípios morais da liberdade humana e do bem-estar e, por conseguinte, compaixão com o sofrimento dos seres humanos. O pesquisador sente uma obrigação moral de contribuir para mudar as condições em direção a uma maior liberdade e equidade. O etnógrafo crítico busca desvelar aspectos aparentes, romper com o *status quo* e tornar explícito o funcionamento obscuro de poder e controle. Madison (2005) considera, com base em Glesne (1999) e Spradley (1979), que os procedimentos para as pesquisas qualitativas são basicamente os mesmos: definição da seleção do problema, formulação de hipóteses, coleta de dados, elaboração de relatórios. No entanto, o desafio da pesquisa etnográfica crítica é contribuir para a elaboração de um conhecimento emancipatório, bem como de discursos de justiça social. Um aspecto importante destacado por Madison é a perspectiva dialógica e cooperativa da etnografia crítica, uma vez que ela exige um profundo e contínuo diálogo com o outro: “[...] a etnografia crítica é sempre um encontro com o (s) outro (s) no qual há negociação e diálogo em direção a significados viáveis e substanciais que podem fazer a diferença no mundo do outro” (Madison, 2005, p. 9). A etnografia crítica pressupõe um pesquisador intimamente envolvido com os participantes na construção do conhecimento.

Quantz (1992) define etnografia crítica como uma forma de projeto empírico associado com o discurso crítico. Assim, o pesquisador utiliza métodos específicos de pesquisa de campo (observações, entrevistas etc.) que lhe permitam representar a cultura, a consciência ou as experiências de pessoas que vivem em relações de poder assimétricas. Quantz indica ainda que quando a etnografia não está fundamentada nas relações materiais da história, a etnografia pode tornar-se uma apresentação romântica de estilos de vida exóticos, uma narrativa de subculturas da sociedade.

As Contribuições de Carspecken para a Etnografia Crítica

Entre os autores que apresentam contribuições para a etnografia crítica destaca-se Carspecken (1996), que propôs uma abordagem metodológica composta por cinco estágios que serão indicados posteriormente. As primeiras contribuições de Carspecken para a teoria, metodologia e prática da etnografia crítica foram apresentadas em 1992, em um texto elaborado em coautoria com Michael Apple (Carspecken; Apple, 1992). Na época, os autores referiam-se à pesquisa qualitativa crítica. De fato, os princípios e a metodologia da etnografia

crítica são válidos para outras abordagens de pesquisa qualitativa, tais como: a pesquisa participante, a pesquisa-ação, o estudo de caso. Já no texto de 1992, foram apresentados os cinco estágios da pesquisa qualitativa crítica e as características que distinguem a abordagem crítica de outras abordagens. Segundo os autores, os pesquisadores críticos geralmente são pessoas politicamente engajadas e que desejam contribuir, por meio de suas pesquisas, na luta contra a desigualdade e dominação. Assim, alguns dos principais referenciais orientadores do investigador crítico são o diálogo com o processo de pesquisa e o diálogo entre pesquisador e pesquisados.

Segundo Kincheloe e McLaren (2003), as tradições de pesquisa crítica diferem de outros tipos de pesquisa (pesquisas descritivas, de natureza positivista ou baseadas em abordagem lineares) por reconhecerem que proposições de verdade são sempre discursivamente situadas e imbricadas em relações de poder. As metodologias críticas (etnografia crítica, pesquisa-ação, pesquisa feminista) geralmente têm como objetivo intervir nas estruturas sociais e possuem intenções explicitamente emancipatórias. Nesse tipo de pesquisa, frequentemente as questões buscam investigar quais interesses têm sido atendidos e quem teria poder para desencadear processos de transformação.

Para construir uma abordagem metodológica que incorpora os princípios básicos da pesquisa qualitativa crítica, Carspecken desenvolveu um modelo composto por cinco estágios que incluem: observação e descrição; análise de dados de observação; geração de dados dialógicos; análises para descobrir relações entre indivíduos, grupos e sistemas; uso do sistema de relações para explicar as conclusões (achados) da pesquisa (Anexo 1). No entanto, esse pesquisador adverte que esses cinco estágios não devem ser vistos como um processo cíclico rígido. O pesquisador poderá avançar de um estágio para outro e repetir estágios já realizados à luz de resultados obtidos nas análises preliminares. Assim, os estágios indicados por Carspecken devem ser entendidos como ponto de partida para a definição da pesquisa e não como etapas rígidas, o que seria incongruente com os princípios da etnografia crítica.

Antes de percorrer os cinco estágios, algumas etapas preliminares devem ser levadas em consideração. Após o pesquisador interessar-se por um determinado lugar social, grupo de pessoas ou problema social, há necessidade de se elaborar uma lista de questões que podem ser gerais, amplas e flexíveis. Essas questões não precisam ser muito precisas, pois poderão ser modificadas durante a pesquisa. Em seguida, deve-se definir uma lista de temas específicos a serem examinados. Pode incluir a especificação de rotinas sociais a serem estudadas de forma mais ou menos aprofundada; a especificação de documentos, leis, produtos midiáticos e outros a serem examinados; e, ainda, a definição dos sujeitos a serem entrevistados. Finalmente, Carspecken recomenda que o pesquisador explore e reflita sobre seus próprios valores antes de iniciar o trabalho de campo, uma vez que os potenciais leitores de relatórios de pesquisa podem questionar os dados, análises e conclusões da pesquisa e, em alguma medida, questionar os valores que estão subjacentes à análise. Durante o pro-

cesso de pesquisa, o pesquisador pode descobrir seus próprios vieses. Outros métodos indicados para isso são sessões de discussão dos resultados de pesquisa com outros pesquisadores e com os próprios participantes da pesquisa.

Os primeiros três estágios desse esquema metodológico geralmente focalizam um lugar social ou um grupo cultural. Os dois últimos estágios se preocupam com as complexas relações existentes entre o local ou grupo focalizado com vários outros grupos e lugares sociais. Estas relações têm a ver com um sistema de fatores. No quarto estágio, a ideia é descobrir um sistema específico de relações, tal como a relação entre a escola e a comunidade local ou, por exemplo, a relação entre a cultura dos jovens e a mídia popular. No quinto estágio, a ideia é considerar os achados da pesquisa em relação a teorias gerais da sociedade, ou seja, com o sistema social mais amplo, tanto para explicar o que foi descoberto nos quatro primeiros estágios, como para alterar, desafiar e refinar teorias macrosociológicas (Carspecken, 1996).

O primeiro estágio da pesquisa qualitativa crítica é a construção de registros primários de dados monológicos. O pesquisador realiza observações naturalistas e um registro primário é feito a partir de anotações, de gravações, inclusive de vídeos. Envolve também o registro de notas de campo e diários. Essas notas deveriam conter os comportamentos, atividades e fragmentos de diálogos dos sujeitos observados. Os dados coletados desta forma são *monológicos* porque o pesquisador *conversa* sozinho quando faz esses registros primários. Nesse estágio, o pesquisador não envolve as pessoas que participam da pesquisa.

O segundo estágio é o da análise reconstrutiva preliminar. Nesse estágio, o pesquisador começa a análise dos dados coletados no primeiro estágio por meio de uma série de técnicas que visam a determinar padrões de interação, seus significados, relações de poder, papéis sociais, sequências interativas, evidências de significados incorporados, estruturas intersubjetivas etc. A análise é reconstrutiva porque busca articular os temas culturais e o sistema de fatores que não são observáveis e que, geralmente, não se encontram articulados pelos próprios sujeitos (*actors*). Essa análise é chamada de *reconstrutiva* pelo fato de buscar reconstruir linguisticamente as ações construídas pelas pessoas em um nível não-discursivo. Essa reconstrução contém sempre um elemento de incerteza ou indeterminação e limites que o pesquisador deve descobrir e elucidar.

A geração de dados dialógicos constitui o terceiro estágio. Nesse estágio, o pesquisador deixa de ser a única voz como no registro primário. Aqui, a ideia é a de conversar intensamente com os sujeitos da pesquisa aplicando técnicas de entrevista e discussão em grupos. Os dados gerados nesse estágio são gerados com as pessoas e não são apenas sobre as pessoas, como no estágio primário. Trata-se de um estágio crucial para a pesquisa qualitativa crítica, porque democratiza o processo de pesquisa e *dá voz* aos pesquisados. Esses novos dados poderão desafiar as informações coletadas no primeiro estágio e analisadas no segundo.

No quarto estágio (*Descobrimo o sistema de relações*), busca-se examinar as relações entre o lugar social do foco de investigação e de outros lugares sociais específicos que estão relacionados. Por exemplo, estudos sobre interações

na sala de aula geralmente demandarão o exame do lar e da cultura da vizinhança, bem como a cultura dos professores. Isso pode envolver entrevistas com pais e membros da comunidade, observações em parques, observações de reuniões e de outros contextos. Essas observações podem ser registradas em diários de campo, sem a preocupação de descrições muito densas.

O quinto estágio é designado por Carspecken como *Usando o sistemas de relações para explicar os achados (findings)*. Nesse estágio, o nível de inferência aumenta consideravelmente, uma vez que se busca explicar os achados nos estágios anteriores com referência ao sistema social mais amplo. Uma variedade de conceitos torna possível relacionar a análise reconstrutiva com teorias de sistemas. Se bem sucedido, um pesquisador crítico será capaz de sugerir razões pelas quais as experiências e formas culturais sejam reconstruídas, relacionando-as com classe, gênero, raça e estruturas políticas da sociedade. Frequentemente é este quinto estágio que realmente dá a um estudo a sua relevância e faz com que ele seja uma contribuição real à mudança social.

Esses dois últimos estágios exigem um referencial sobre o sistema social. De acordo com Carspecken (1996), os pesquisadores críticos têm fundamentado suas pesquisas no referencial marxista (o modelo base-superestrutura), no modelo da reprodução cultural (Paul Willis), no modelo dos circuitos culturais (Richard Johnson)⁶, entre outros. Em resumo, na pesquisa qualitativa crítica, o pesquisador precisa de um referencial teórico que permita a compreensão do sistema social mais amplo, bem como a totalidade das determinações e relações da questão de pesquisa que está sendo investigada. Sem uma teoria consistente sobre o sistema social mais amplo e um esforço do pesquisador em apreender essas relações, dificilmente a realidade a ser investigada poderá ser desvelada e adequadamente compreendida.

Embora Carspecken tenha indicado que os estágios da etnografia crítica não constituem um processo cíclico rígido, há o risco de que alguns pesquisadores interpretem que esses estágios são lineares e estanques. Uma crítica que pode ser mencionada é a de que o estabelecimento de relações com o sistema social mais amplo é uma condição essencial e inerente ao processo de pesquisa e de exposição de seus resultados. Tal crítica pode ser feita com base na perspectiva crítico-dialética a qual pressupõe a análise do sistema de mediações envolvido no objeto pesquisado por meio do estudo do conjunto de relações que estabelece com os demais fenômenos e com a totalidade (Kuenzer, 1998).

Contribuições da Etnografia Crítica

Em primeiro lugar, argumentamos que os princípios da etnografia crítica (e mesmo as etapas sugeridas por Carspecken) podem contribuir para o fortalecimento das pesquisas em educação, uma vez que demandam um engajamento do pesquisador com a realidade pesquisada e a permanente busca de sua compreensão em uma perspectiva de totalidade. Embora o ponto de partida sejam fenômenos singulares ou

particulares, os pesquisadores precisam analisá-los com base no sistema social mais amplo, ou seja, objetivam o desenvolvimento de conceitos, teorias e princípios explicativos de caráter universal. É importante destacar que o processo etnográfico inclui também a *imaginação etnográfica* (Willis, 2000), ou seja, o uso da criatividade humana para produzir algo novo com relação à realidade investigada, o que prescinde o emprego de uma teoria da estrutura social da escola e do sistema social mais amplo. A observação participante e as entrevistas são fundamentais, porém, é válido destacar que o espírito crítico da imaginação sociológica indica a necessidade de se evitar o *fetichismo do método e da técnica* (Mills, 1965)⁷. Assim, a pesquisa etnográfica crítica demanda uma preocupação não apenas com a técnica, mas também com implicações mais profundas, tais como, as teorias que fundamentam a pesquisa, o nível de reflexividade do pesquisador e a necessária perspectiva de historicidade dos fenômenos investigados. Argumentamos ainda que a etnografia crítica contribui para o fortalecimento das pesquisas em educação, na medida em que pressupõe o emprego consciente e reflexivo de conceitos/categorias, tais como: igualdade/desigualdade, justiça social/injustiça, inclusão/exclusão, emancipação/submissão, seletividade/não-seletividade, educação não-sexista/educação sexista, antirracismo/racismo, imperialismo/anti-imperialismo, entre outros conceitos/categorias que, muitas vezes, são empregados de forma acrítica e a-histórica nas pesquisas do campo da educação⁸. Na etnografia crítica, esses conceitos/categorias precisam ser vistos em sua relação dialética (e não apenas como opostos e antagônicos), problematizados, aprofundados e explicitados de forma consistente, pois subsidiarão o processo de análise e estabelecimento de relações com o sistema social. Em outras palavras, o etnógrafo crítico almeja chegar à essência dos fenômenos e compreendê-los em sua totalidade, ainda que uma totalidade relativa, pois essa abordagem de pesquisa demanda uma imersão no campo de pesquisa, uma permanência longa nesse campo, bem como um tempo expandido para a análise⁹.

Em segundo lugar, destacamos que a etnografia crítica demanda o estabelecimento de relações colaborativas e dialógicas entre o pesquisador e sujeitos envolvidos. Uma significativa parte das pesquisas etnográficas objetiva não apenas investigar um contexto específico, mas contribuir para o empoderamento dos sujeitos envolvidos e a transformação possível da realidade investigada. Além das contribuições mencionadas até aqui, o fato dos etnógrafos críticos assumirem o desafio de desvelar vozes que têm sido silenciadas, bem como de situações de desigualdade e exclusão, pode ser considerado um aspecto relevante e os relatórios e publicações dessa natureza constituem-se em contribuições significativas para a compreensão da realidade e, mesmo, no processo de formação de professores e pesquisadores.

Uma outra contribuição da etnografia crítica refere-se à sua ampla abrangência, uma vez que pode ser empregada em uma variedade de contextos, tais como a investigação de processos de escolarização dos alunos da classe trabalhadora (acesso, condições de oferta, processos de aprendizagem, processos de exclusão); as condições de trabalho dos professores e do funcionamento das escolas; a situação de grupos minoritários dentro e fora da escola; as possibilidades e limites das políticas ditas inclusivas, democráticas e

emancipatórias; o impacto e consequências materiais das políticas e reformas educacionais sobre as classes sociais, sobre os professores e sua identidade, sobre o trabalho docente etc. Embora as pesquisas possam tomar apenas um desses temas como foco de análise, na realidade, tais temas estão intrinsecamente relacionados e desafiam os pesquisadores para estabelecer as relações, nexos causais e princípios explicativos que determinam tais inter-relações.

É importante destacar também que as temáticas mencionadas acima compoem uma série de subdivisões. Por exemplo, a pesquisa sobre os processos de escolarização dos alunos da classe trabalhadora pode envolver: a) a análise global das formas pelas quais a escola lida com os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e em que medida as práticas escolares permitem ou não a igualdade na apropriação do conhecimento (Patto, 1990) ou b) a investigação sobre os processos de ensino e aprendizagem de uma disciplina específica (Barton, 2001). O ponto comum dessas duas possibilidades mencionadas, no entanto, refere-se aos princípios norteadores da etnografia crítica que, nesse caso, poderiam ser conceitos, tais como, construção de uma sociedade democrática, não-seletiva e não-excludente; necessidade de superação da seletividade no processo de distribuição social do conhecimento pelo sistema escolar (Duarte, 2006). Para exemplificar um pouco mais, do ponto de vista da etnografia crítica, a análise de políticas educacionais contemporâneas como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a Provinha Brasil, o Programa Pró-Letramento, o PDE Escola, a política de Educação Inclusiva, a organização da escolaridade em ciclos, entre outras, precisam ser examinadas não apenas em termos de seus possíveis avanços mas, sobretudo, com relação às suas consequências materiais e impacto sobre as classes sociais no que tange a efeitos de segunda ordem (Ball, 1994), ou seja, seu impacto nos padrões de acesso, oportunidades e justiça social. Em outras palavras, na etnografia crítica, não há espaço para a legitimação de políticas. Ao contrário, os pesquisadores necessitam reunir muitos dados e evidências, analisando-os de modo altamente reflexivo, tendo em vista que tais políticas podem ser apenas aparentemente adequadas e viáveis para grupos sociais desprivilegiados, quando na verdade apenas parcialmente contribuem para a superação real e efetiva dos problemas que originaram essas mesmas políticas. Além disso, a análise dessas políticas demanda a compreensão de que a alteração do quadro de crise social depende de ações mais amplas e abrangentes, ou seja, da construção de projetos coletivos a longo prazo, que extrapolam as mudanças e projetos voltados prioritariamente para o sistema educacional.

Alguns Exemplos da Aplicação Empírica da Etnografia Crítica

As pesquisas desenvolvidas por Maria Helena Souza Patto (1985, 1990, 1997) sobre o chamado *fracasso escolar* de crianças da classe trabalhadora podem ser citadas como exemplo de pesquisas etnográficas críticas. A autora, com base no materialismo histórico e dialético, denunciou a cumplicidade ideológica da Psicolo-

gia no processo de seleção das crianças, uma vez que, por muito tempo, a Psicologia, através de seus diagnósticos e instrumentos de testagem, ignorando os fatores historicamente determinados do fracasso escolar, definia os alunos como capazes ou incapazes de aprender, a partir de seus recursos internos individuais. Assim, a Psicologia analisava a criança com base em suas faltas e deficiências, culpando-as individualmente pelo fracasso. Para Patto, “[...] o que aparece como natural é social; o que aparece como a-histórico é histórico; o que aparece como relação justa, é exploração; o que aparece como resultado de deficiências individuais de capacidade é produto de dominação e desigualdade de direitos determinada historicamente” (Patto, 1997, p. 57).

No livro *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia* (Patto, 1990), que se tornou um importante marco na área da educação e da psicologia, a autora anunciou novas possibilidades de como os pesquisadores das áreas de educação e psicologia escolar podem pesquisar e intervir no campo educativo. A autora apresenta discussões teóricas e análises de dados empíricos que desnaturalizam o processo de exclusão de crianças dos anos iniciais de escolarização. A pesquisa de Patto foi realizada em uma escola municipal da periferia da cidade de São Paulo, no início da década de 1980. A pesquisadora observou uma classe de 1ª série formada por alunos *repetentes fracos* e utilizou-se da história de reprovação escolar de um grupo de alunos para demonstrar como o fracasso escolar era produzido e como a escola lidava com esses alunos. O emprego de descrições, narrativas e historietas é uma estratégia bastante recomendada nos relatórios de pesquisa etnográfica, com o objetivo de apresentar evidências dos fatos constatados na pesquisa empírica. Como resultados de sua pesquisa, Patto (1990) apresenta conclusões bastante incisivas: a) as explicações do fracasso escolar, baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural, precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem; b) o fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos; c) o fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo; d) a convivência de mecanismos de neutralização dos conflitos com manifestações de insatisfação e rebeldia faz da escola lugar propício à passagem ao compromisso humano-genérico. Apesar de desvelar um contexto complexo de adversidade e submissão, a autora finaliza o livro de forma otimista indicando que na própria escola pesquisada está a “matéria-prima da transformação possível” (p. 352):

Um trabalho grupal que se proponha caminhar em direção à não-cotidianidade não pode tentar “polir as arestas” e propor-se melhorar o funcionamento de uma instituição escolar através de técnicas de “relações humanas” conciliadoras; ao contrário, deve criar condições para que a revolta e a insatisfação latentes sejam nomeadas, compreendidas em sua dimensão histórica e, desta forma,

possam redimensionar as relações de força aí existentes. Para isso, não é preciso que algum iluminado traga a verdade para os integrantes do grupo, sejam eles educadores, pais ou alunos; basta oferecer-lhes espaço e tempo para que reflitam coletivamente sobre sua experiência e para que cada participante possa, como propõe Heller (1972), “tornar-se indivíduo na medida em que transforma conscientemente os objetivos e aspirações sociais em objetivos e aspirações particulares e em que, desse modo, ‘socializa’ sua particularidade” (p. 80), condição para que a instituição se transforme numa comunidade cujo conteúdo axiológico seja historicamente positivo (Patto, 1990, p. 352).

A pesquisa de Patto, mencionada acima, pode inspirar pesquisas sobre como a escola lida com os desafios cotidianos de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar¹⁰. O desafio de pesquisas dessa natureza é estabelecer relações entre a situação e condições do processo de escolarização com o sistema social mais amplo, com o objetivo de identificar os processos de reprodução e delinear as possibilidades e as transformações possíveis.

Um outro exemplo de etnografia crítica é a pesquisa realizada por Dei et al. (1997) em uma escola canadense. Na época, as taxas de evasão eram um dos problemas mais críticos no Canadá. Os autores, com base em uma pesquisa de três anos, buscaram criar um novo referencial para compreender a evasão. Os autores sugerem que raça, classe, gênero e outras formas de diferença social podem afetar como a educação é oferecida. Para os estudantes afro-canadenses, cujas taxas de evasão eram desproporcionalmente elevadas com relação a outros grupos, a raça era o elemento principal que levava à evasão. Os pesquisadores realizaram entrevistas com mais de 150 estudantes negros. O estudo envolveu também grupos focais e entrevistas com professores, gestores e jovens brancos. Ao examinarem como as estruturas institucionalizadas e os processos de escolarização levavam esses jovens a se evadirem da escola, os pesquisadores concluíram que a evasão é resultado de um processo desenvolvido ao longo do tempo, influenciado por uma série de experiências intra e extraescolares. Os estudantes abandonam a escola quando não encontram outras alternativas após uma série de eventos. A pesquisa explora os fatores intraescolares que levavam os estudantes à evasão, entre os quais se destacam: a baixa expectativa dos professores com relação aos estudantes afro-canadenses, tratamento diferenciado para os alunos desse grupo, ocorrências de conflitos entre os gestores escolares e alunos negros que não eram devidamente respeitados. Uma grande parte das queixas dos alunos referia-se ao conteúdo do currículo que era bastante distanciado da vida e interesses dos alunos. Estas e outras conclusões sugerem que os estudantes negros enfrentavam um dilema. Por um lado, os estudantes negros e seus pais reconheciam a importância da conclusão dos estudos para a empregabilidade e ascensão social; por outro, suas interpretações dos conteúdos escolares e do tratamento que recebiam os levava a abandonar a escola. Os autores aconselham que a educação pública precisaria oportunizar o crescimento pessoal e acadêmico, bem como instrumentos que permitam a ascensão social. Quando isso é negli-

genciado ou negado a um grupo social específico, educadores, pais, comunidade, líderes e os próprios estudantes precisam identificar as causas e lutar para que esse quadro seja alterado.

As pesquisas mencionadas foram realizadas nas décadas de 1980 e 1990, respectivamente. Embora os contextos investigados tenham sofrido alterações significativas ao longo do tempo, deve-se destacar que pesquisas com esse enfoque contribuíram para uma compreensão crítica da exclusão, do fracasso escolar, da evasão escolar, discriminação racial e as possibilidades de sua superação. No contexto atual, do mesmo modo, a etnografia crítica faz-se necessária e possui um potencial significativo para auxiliar no desvelamento da reprodução de desigualdades, bem como do surgimento de novas formas de desigualdade e exclusão. Para Bernstein (1998, p. 83), o que fundamenta o trabalho de um sociólogo é o fato de ele conseguir “[...] uma compreensão empírica sobre como a sociedade trabalha e particularmente como esta pode ser diferente”. Assim, o delineamento e a construção de alternativas transformadoras pressupõem o conhecimento da realidade, e a etnografia permite que esta seja compreendida de forma abrangente, principalmente quando o pesquisador dispõe de instrumental teórico e um cuidadoso trabalho empírico.

Os Desafios Colocados pela Etnografia Crítica

Em vez de indicar as dificuldades para a realização da etnografia crítica, desejamos indicar alguns dos desafios que ela impõe aos pesquisadores. Um primeiro desafio se refere ao tempo que o pesquisador precisa destinar para a pesquisa, algo que é comum para a etnografia em geral. Para obter um conjunto significativo de dados e evidências, o pesquisador precisa permanecer no campo de pesquisa o tempo suficiente para a obtenção de dados que lhe permitam desenvolver análises rigorosas e criativas. O próprio relatório da pesquisa etnográfica, com suas *descrições densas*, análises originais e conclusões mais universalistas, próprias do que Wright Mills (1965) chama de *artesanato intelectual*, bem como o conceito de *imaginação etnográfica* (Willis, 2000), demanda um tempo mais prolongado para a sua produção.

Um segundo desafio refere-se ao controle da tensão subjetividade e objetividade, uma vez que as análises e conclusões do pesquisador precisam ser devidamente fundamentadas não apenas nos valores que orientam a sua pesquisa, mas em teorias que ofereçam uma sintaxe conceitual capaz de gerar descrições empíricas precisas e sem ambiguidades (Bernstein, 1999). Em outras palavras, os etnógrafos críticos precisam assumir o desafio de conciliar o rigor acadêmico com seus compromissos políticos¹¹.

Um outro desafio refere-se à reflexividade ética. Como qualquer outro relatório de pesquisa, os resultados e conclusões têm implicações éticas na medida em que podem legitimar ou intensificar condições, políticas, relações de poder ou discursos (Gewirtz; Cribb, 2006) que são incompatíveis com os princípios e valores que

em geral os etnógrafos críticos assumem. Gewirtz e Cribb (2006), ao argumentarem em favor do aumento da reflexividade ética e da necessidade dos sociólogos encontrarem maneiras de, conscientemente, empregar rigor na descrição e na explicação, bem como nos valores que fundamentam as pesquisas, indicam que a reflexividade ética engloba os seguintes elementos: a) ser explícito, tanto quanto possível, sobre os pressupostos de valor e os julgamentos valorativos que fundamentam ou que estão incorporados em cada estágio da pesquisa; b) estar preparado para oferecer uma defesa dos pressupostos e julgamentos valorativos, na medida em que eles podem não ser compartilhados por outros, ou na medida em que eles podem não terem sido suficientemente problematizados pelos outros; c) reconhecer e, se possível, responder às tensões entre os diversos valores que estão incorporados em nossas pesquisas; d) levar a sério os julgamentos práticos e os dilemas das pessoas que estamos pesquisando e e) assumir a responsabilidade pelas implicações éticas e políticas da nossa pesquisa. Os elementos sugeridos por Gewirtz e Cribb contribuem para que os valores assumidos pelo pesquisador tornem-se explícitos e que os resultados e conclusões da pesquisa possam ser compreendidos dentro desses limites.

Considerações Finais

Neste artigo, apresentamos as origens e conceituação de etnografia crítica, seus aspectos metodológicos, aplicações, contribuições e desafios. Embora diversas pesquisas educacionais realizadas no Brasil se constituam em análises críticas, buscamos indicar que a etnografia crítica é uma abordagem de pesquisa ainda pouco debatida na literatura sobre pesquisa no Brasil e que ela possui um potencial significativo para fortalecer a pesquisa em nosso país. As explanações a respeito dos valores que a orientam, os estágios apresentados por Carspecken (1996) e os exemplos de pesquisas indicados (Patto, 1990; Dei et al., 1997; Barton, 2001), oferecem elementos que podem desencadear reflexões e descobertas de novos caminhos para pesquisadores que realizam ou desejam realizar trabalhos etnográficos. Do nosso ponto de vista, a etnografia crítica possui muitos elementos promissores e que podem contribuir para análises mais amplas da realidade educacional, uma vez que os fatos constatados na pesquisa precisam ser analisados à luz do sistema social mais amplo, com um compromisso mais explícito de desvelar desigualdades, reprodução social, injustiças sociais, formas de opressão etc. Dessa maneira, ao apresentar leituras da realidade social e educacional realizadas com lentes questionadoras e críticas, a pesquisa educacional, principalmente quando realizada com propósitos político-emancipatórios, pode ser vista como uma forma de ação, a qual pode ter efeitos no mundo social, e não mais apenas como algo puramente acadêmico (Gewirtz; Cribb, 2009). Essa discussão assume especial relevância em um contexto no qual a relação entre a pesquisa e a pós-graduação (no qual a maior parte das pesquisas brasileiras é realizada) com a Educação Básica e a realidade social do país tem sido questionadas. Para

tornar-se uma forma de ação, a linguagem empregada pelo pesquisador emerge como um elemento fundamental, na medida em que os conceitos, categorias e conclusões precisam ser acessíveis ao público em geral, com conclusões mais universalizantes e conceitos precisos e fundamentados.

Recebido em outubro de 2010 e aprovado em junho de 2011.

Anexo 1

Quadro 1: Cinco estágios da pesquisa qualitativa crítica definidos por Carspecken			
Estágio	Descrição	Coleta de dados	Análise
1	Construção de registros primários: o que está acontecendo?	Pesquisa de campo: observação naturalística, dados monológicos, reflexão	Reconstrução cultural (“etic”)*
2	Interpretação do pesquisador	Análise reconstrutiva primária	Reconstrução cultural (“etic”)
3	Geração de dados dialógicos (estágio colaborativo)	Pesquisa de campo: observação participante, interação, entrevistas, reflexão	Reconstrução cultural (“emic”)
4	Descrição do sistema de relações (contexto mais amplo)	Descoberta do sistema de relações entre locais, lugares e culturas	Análise de sistema (“etic”)
5	Explicação dos sistemas relacionais	Ligação dos achados da pesquisa com macroteorias (explicação)	Análise de sistema (“etic”)

Fonte: Hardcastle et al., 2006, p. 153.

* Os termos “*emic*” e “*etic*” são abreviaturas de *phonemic* e *phonetic*. A abordagem “*emic*” encoraja a escuta atenta dos sujeitos, com o objetivo de compreender as categorias nativas dos significados, que deve preceder comparações com outras culturas. “*Etic*” significa o uso de categorias pré-estabelecidas para organizar e interpretar dados em vez do uso de categorias reconhecidas dentro da cultura que está sendo estudada. Um ponto de partida “*etic*” pode ser considerado externo e distante da cultura que está sendo observada (Damen, 1987; Mainardes, 2009).

Notas

1 Deve-se destacar que as obras consideradas fundamentais sobre etnografia estão disponíveis em Português (Malinowski, 1976, 1997; Geertz, 1989, 1997 e Clifford, 1998). No que se refere à etnografia crítica há um acesso mais limitado a textos em

Português (Willis, 1991; McLaren, 1997), principalmente de textos que apresentem questões conceituais e metodológicas sobre a etnografia crítica. Com relação às aplicações da etnografia na pesquisa em educação merecem destaque as contribuições de Lüdke e André (1986); André (1995) e Viégas (2007). No cenário internacional, destaca-se a coleção *Studies in Educational Ethnography* (JAI/Elsevier), coordenada por Geoffrey Walford e que conta atualmente com 11 volumes (por exemplo, Walford, 2001; Carspecken; Walford, 2001; Walford, 2002; Troman; Walford, 2005).

2 Centre for Contemporary Cultural Studies – University of Birmingham.

3 Na introdução do livro *Rituais na escola* (McLaren, 1991), Henry Giroux diz que o enfoque etnográfico de McLaren tem vários pontos fortes. “Em primeiro lugar é eminentemente político por natureza. Combina uma atenção ao detalhe, com um modo de análise que revela como as experiências escolares são organizadas dentro de relações específicas de poder. Em segundo lugar, McLaren desenvolve sua etnografia dentro de um discurso teórico que apropria criticamente, combina métodos e insights da teoria do ritual e desempenho, por um lado, e a nova sociologia da educação, pelo outro” (p. 18). “Constitui um ponto positivo o fato da análise que McLaren faz da dominação cultural e da resistência, não estar situada somente dentro do discurso da crítica. Pelo contrário, ele emprega o discurso da possibilidade também, apontando as muitas maneiras pelas quais as dinâmicas da produção cultural podem fornecer aos professores e educadores os instrumentos para desenvolver uma pedagogia crítica” (p. 19 e 20).

4 Obra publicada em Português com o título de *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social* (Willis, 1977). Em trabalho de campo realizado na década de 1970 em uma escola inglesa, Willis tentou mostrar como um grupo de jovens da classe trabalhadora (sexo masculino, brancos, de classe operária, sem qualificações e destinados ao trabalho manual) criava uma contracultura escolar caracterizada pela oposição à autoridade, rejeição à conformidade e forte incorporação do racismo e discriminação sexual. O autor sugere que esses jovens, ao criarem essa contracultura escolar e ao diferenciarem-se de pares mais conformistas, preparavam-se para um futuro de trabalho manual que era aspirado por eles. As crenças desses jovens sobre a sua superioridade em relação aos demais e o seu otimismo com relação ao trabalho manual os levavam a uma condição objetiva de trabalho que parecia ser mais uma cilada do que propriamente liberação. Ao desconsiderarem a escola, esses jovens contribuíam para a reprodução social através dela. Implicitamente, o autor aponta para a necessidade do engajamento dos educadores para que a transformação social seja possível, a partir de alianças profundamente orgânicas com a classe operária.

5 Atualmente, Carspecken é professor da Indiana University – Bloomington – EUA.

6 O livro *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education* (Apple, 1986), publicado no Brasil com o título *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação* (Apple, 1995), é um exemplo de emprego do modelo de circuitos culturais. Nesse livro, o autor mostra como as complexas intersecções do poder econômico, político e patriarcal têm induzido a produção e distribuição de livros didáticos e documentos de políticas nos Estados Unidos.

7 O termo *imaginação sociológica* foi cunhado pelo sociólogo americano Charles Wright Mills, em 1959, para descrever o tipo de insight oferecido pela sociologia. A imaginação sociológica é a habilidade de discernir a relação entre as forças sociais de larga

escala e as ações individuais. Inclui, portanto, tanto a capacidade de identificar as relações entre biografias individuais e mudanças históricas quanto a capacidade de identificar como as causas sociais operam na sociedade. Wright Mills propõe que a atitude geralmente hermética, burocrática, formalista e instrumental da sociologia seja substituída pelo *artesanato intelectual*. Esta prática artesanal caracteriza-se pelo domínio do pesquisador de todo o processo de conhecimento, desde a definição dos temas, passando pela organização dos arquivos e chegando à exposição dos resultados. Tal artesanato intelectual permitiria tanto criar as condições para o conhecimento da realidade, quanto liberar a imaginação sociológica de modo a torná-la permeável a novas questões e possibilidades de resposta. As ideias de Wright Mills instigam os pesquisadores à criatividade e busca permanente de rigor e originalidade.

- 8 Além do emprego consciente e reflexivo de tais conceitos, destacamos que esses próprios conceitos demandam um estudo teórico aprofundado no contexto da etnografia crítica. Martins (1997) e Sen (2008) são exemplos de discussões teóricas que buscam reexaminar o conceito de desigualdade.
- 9 A citação de Lucien Goldmann, feita por Patto (1990), serve para ilustrar a complexidade do processo de pesquisa e o papel do pesquisador: “O pesquisador deve sempre esforçar-se para apreender a realidade total e concreta, mesmo que saiba não poder alcançá-la, a não ser de maneira parcial e limitada; para isso, deve empenhar-se para integrar ao estudo dos fatos sociais a história a respeito desses fatos, bem como para ligar o estudo dos fatos da consciência à sua localização histórica e à sua infraestrutura econômica e social” (Goldmann apud Patto, 1990, p. 8).
- 10 Em um outro texto, Patto (1985), destaca a contribuição dos fatores intraescolares para a produção do fracasso escolar e indica alguns mitos sobre as características dos alunos das classes subalternas: o mito da deficiência da linguagem, o mito da desnutrição como causa do fracasso escolar, o mito da carência afetiva, o mito da evasão escolar, o mito da gratuidade do ensino público. Consideramos que textos dessa natureza representam contribuições importantes para a compreensão da realidade escolar e são extremamente úteis no processo de formação de professores.
- 11 Tal conciliação envolve um complexo debate sobre os fins da pesquisa, fatos e valores na pesquisa, a reflexividade ética, discussões sobre rigor e neutralidade na produção do conhecimento e vínculos estruturais da ideologia orientada pela ciência (por exemplo, Mészáros, 2009). Uma síntese dessa discussão é realizada por Gewirtz (2007); Gewirtz e Cribb (2006, 2009), Mészáros (2009), entre outros.

Referências

- ANDERSON, Gary L. Critical Ethnography in Education: origins, current status, and new directions. **Review of Educational Research**, v. 59, n. 3, p. 249-270, 1989.
- ANDERSON, Kimberly S. **War or Common Cause?: a critical ethnography of language education policy, race, and cultural citizenship**. Charlotte: IAP-Information Age Pub., 2008.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- APPLE, Michael W. **Teachers and Texts: a political economy of class and gender relations in education**. London, New York: Routledge & Kegan Paul, 1986.

- APPLE, Michael W. Series Editor's Introduction. In: CARSPECKEN, Phil Francis. **Critical Ethnography and Educational Research**: a theoretical and practical guide. London: Routledge, 1996. P. IX-XII.
- APPLE, Michael W. **Trabalho Docente e Textos**: economia política das relações de classe e gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BALL, Stephen J. **Education Reform**: a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BARTON, Angela Calabrese. Science Education in Urban Settings: seeking new ways of praxis through critical ethnography. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 38, n. 8, p. 899-917, out. 2001.
- BERNSTEIN, Basil. Novas Contribuições de Basil Bernstein (Entrevista à Mercè Espanya e Ramón Flecha). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 82-88, jan./abr. 1998.
- BERNSTEIN, Basil. Vertical and Horizontal Discourse: an essay. **British Journal of Education**, v. 20, n. 2, p. 157-173, 1999.
- CANAGARAJAH, Athelstan Suresh. Critical Ethnography of a Sri Lankan Classroom: ambiguities in student opposition to reproduction through ESOL. **Tesol Quarterly**, v. 27, n. 4, p. 601-626, 1993.
- CARSPECKEN, Phil Francis. **Critical Ethnography and Educational Research**: a theoretical and practical guide. London: Routledge, 1996.
- CARSPECKEN, Phil Francis. There is no Such Thing as "Critical Ethnography": a historical discussion and an outline of one critical methodological theory. In: MASSEY, Alexander; WALFORD, Geoffrey (Org.). **Explorations in Methodology**. Samford: JAI Press, 1999. P. 29-55. (Studies in Educational Ethnography, v. 2)
- CARSPECKEN, Phil Francis. Critical Ethnographies from Houston: distinctive features and directions. In: WALFORD, Geoffrey; CARSPECKEN, Phil Francis. **Critical Ethnography and Education**. London: JAI/Elsevier, 2001. P. 1-26.
- CARSPECKEN, Phil Francis; APPLE, Michael. Critical Qualitative Research. In: LECOMPTE, Margaret Diane; MILLROY, Wendy L.; PREISSLE, Judith. **The Handbook of Qualitative Research in Education**. San Diego: Academic Press, 1992. P. 507-554.
- CARSPECKEN, Phil Francis; WALFORD, Geoffrey (Org.). **Critical Ethnography and Education**. London: JAI/Elsevier, 2001. (Series Studies in Educational Ethnography, v. 5)
- CHANG, Yin-Kun. Through Queers' Eyes: critical educational ethnography in queer studies. **Review of Education, Pedagogy & Cultural Studies**, v. 27, n. 2, p. 171-208, 2005.
- CLIFFORD, James. **A Experiência Etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.
- CLOUGH, Patricia Ticineto. **The End(s) of Ethnography**: from realism to social criticism. New York: Peter Lang, 1998.
- COOK, Kay E. Using Critical Ethnography to Explore Issues in Health Promotion. **Qualitative Health Research**, v. 15, n. 1, p. 129-138, jan. 2005.
- DAMEN, Louise. **Culture Learning**: the fifth dimension in the language classroom. Reading: Addison Wesley Publishing Company, 1987.

- DEI, George J. S.; MAZZUCA, Josephine; McISAAC, Elizabeth; ZINE, Jasmin. **Reconstructing 'Dropout':** a critical ethnography of the dynamics of black students' disengagement from school. Toronto: University of Toronto Press, 1997.
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **Handbook of Qualitative Research:** theories and issues. 2. ed. Thousand Oaks CA: Sage, 2003.
- DUARTE, Newton. A Pesquisa e a Formação de Intelectuais Críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, jan./jun. 2006.
- DUNCAN, Garret Albert. Beyond Love: a critical race ethnography of the schooling of adolescent black males. **Equity & Excellence in Education**, v. 35, n. 2, p. 131-143, maio 2002.
- GALL, Joyce; GALL, Meredith; BORG, Walter R. **Applying Educational Research:** a practical guide. 4. ed. London: Longman, 1999.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GEERTZ, Clifford. **O Saber Local:** novos ensaios em antropologia interpretativa. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- GEORGIOU, Doris; CARSPACKEN, Phil Francis. Critical Ethnography and Ecological Psychology: conceptual and empirical explorations of a synthesis. **Qualitative Inquiry**, v. 8, n. 6, p. 688-706, dez. 2002.
- GEWIRTZ, Sharon. A Reflexividade Ética na Análise de Políticas: conceituação e importância. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 7-12, jan./jun. 2007.
- GEWIRTZ, Sharon; CRIBB, Alan. What to do About Values in Social Research: the case for ethical reflexivity in the sociology of education. **British Journal of Sociology of Education**, v. 27, n. 1, p. 141-155, 2006.
- GEWIRTZ, Sharon; CRIBB, Alan. **Understanding Education:** a sociological perspective. Cambridge: Polity Press, 2009.
- GLESNE, Corrine. **Becoming Qualitative Researchers:** an introduction. New York: Longman, 1999.
- HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. **Ethnography:** principles in practice. London: Routledge, 1995.
- HARDCASTLE, Mary-Ann; USHER, Kim; HOLMES, Colin. Carspecken's Five-stage Critical Qualitative Research Method: an application to nursing research. **Qualitative Health Research**, v. 16, n. 1, p. 151-161, jan. 2006.
- HATZFELD, Nicolas. A Critical Examination of the Work Intensification Question: ethnography and history on the Peugeot-Sochaux assembly line. **Sociologie du Travail**, v. 49, p. e1-e15, 2007.
- KINCHELOE, Joe; McLAREN, Peter. Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Org.). **Handbook of Qualitative Research:** theories and issues. 2. ed. Thousand Oaks CA: Sage, 2003. P. 279-314.
- KOHN, Lawrence. A Critical Ethnography of the Professional Community in a Restructured School: recognizing diverse views. In: CARSPACKEN, Phil Francis; WALFORD, Geoffrey. **Critical Ethnography and Education**. London: JAI/Elsevier, 2001. P. 119-152.

- KUENZER, Acácia Z. Desafios Teórico-metodológicos da Relação Trabalho-educação e o Papel Social da Escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas do final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LECOMPTE, Margaret Diane; MILLROY, Wendy L.; PREISSE, Judith. **The Handbook of Qualitative Research in Education**. San Diego: Academic Press, 1992.
- LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 5. ed. São Paulo: EPU, 1986.
- MADISON, D. Soyini. **Critical Ethnography**: method, ethics and performance. Thousand Oaks: Sage, 2005.
- MAINARDES, Jefferson. Pesquisa Etnográfica: elementos essenciais. In: BOURGUIGNON, Jussara A. (Org.). **Pesquisa Social**: reflexões teóricas e metodológicas. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009. P. 99-123.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1976.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Um Diário no Sentido Estrito do Termo**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- MARTINS, José de Souza. **Exclusão Social e Nova Desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.
- MASEMANN, Vandra Lea. Critical Ethnography in the Study of Comparative Education. **Comparative Education Review**, v. 26, n. 1, p. 1-15, 1982.
- MAY, Stephen. **Making Multicultural Education Work**. Bristol: Longdunn Press, 1994.
- McLAREN, Peter. **Life in Schools**: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education. New York: Longman, 1989.
- McLAREN, Peter. **Rituais na Escola**: em direção a uma economia de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1991.
- McLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MÉSZÁROS, István. **Estrutura Social e Formas de Consciência**: a determinação social do método. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MILLS, Charles Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- MKANDAWIRE-VALHMU, Lucy; RODRIGUEZ, Rachel; AMMAR, Nawal; NEMOTO, Keiko. Surviving Life as a Woman: a critical ethnography of violence in the lives of female domestic workers in Malawi. **Health Care for Women International**, v. 30, p. 783-801, 2009.
- PATTO, Maria Helena S. A Criança da Escola Pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada? **Projeto IPÊ**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 1985.
- PATTO, Maria Helena S. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PATTO, Maria Helena S. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997.

- QUANTZ, Richard. A. On Critical Ethnography (with Some Postmodern considerations). In: LeCOMPTE, Margaret D.; MILLROY, Wendy L.; PREISSE, Judith. **The Handbook of Qualitative Research in Education**. San Diego: Academic Press, 1992. P. 447-506.
- ROBERTSON, Terry. Class Issues: a critical ethnography of corporate domination within the classroom. **Journal for Critical Education Policy Studies**, v. 3, n. 2, out. 2005.
- SCHWANDT, Thomas A. Dictionary of Qualitative Inquiry. 2. ed. London: Sage, 1997.
- SEN, Amartya. **Desigualdade Reexaminada**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- SPRADLEY, James P. **The Ethnographic Interview**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1979.
- SPRINGWOOD, Charles Fruehling; KING, C. Richard. Unsettling Engagements: on the ends of rapport in critical ethnography. **Qualitative Inquiry**, v. 7, n. 4, p. 403-417, 2001.
- THOMAS, Jim. **Doing Critical Ethnography**. Newbury Park: Sage, 1993.
- TROMAN, Geoff; WALFORD, Geoffrey. **Methodological Issues and Practices in Ethnography**. Oxford: JAI/Elsevier, 2005. (Series Studies in educational ethnography, v. 11)
- TRUEBA, Enrique T. Critical Ethnography and a Vygotskian Pedagogy of Hope: the empowerment of Mexican immigrant children. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 12, n. 6, p. 591-614, 1999.
- TRUEBA, Enrique T.; McLAREN, Peter. Critical Ethnography for the Study of Immigrants. In: TRUEBA, Enrique T.; BARTOLOMÉ, Lilia I. (Org.). **Immigrant Voices: in search of education equity**. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, 2000. P. 37-73.
- VIÉGAS, Ligia S. Reflexões sobre a Pesquisa Etnográfica em Psicologia e Educação. **Diálogos Possíveis**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 102-123, jan./jun. 2007.
- WALFORD, Geoffrey. **Ethnography and Education Policy**. London: JAI/Elsevier, 2001. (Series Studies in educational ethnography, v. 4)
- WALFORD, Geoffrey. **Debates and Developments in Ethnographic Methodology**. London: JAI/Elsevier, 2002. (Series Studies in educational ethnography, v. 6)
- WILLIS, Paul. **Learning to Labor: how working class kids get working class jobs**. New York: Colombia University Press, 1977.
- WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser Trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médica, 1991.
- WILLIS, Paul. **The Ethnographic Imagination**. London: Polity, 2000.

Jefferson Mainardes é mestre em Educação (Universidade Estadual de Campinas), doutor em Educação (Institute of Education-University of London). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG). Coordenador do PPGE/UEPG e Coordenador do Fórum Sul de Programas de Pós-Graduação. Editor da Revista Práxis Educativa.
E-mail: jefferson.m@uol.com.br

Maria Inês Marcondes é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio). Professora do PPGE da PUC/Rio. Coordenadora do PPGE - PUC/Rio.
E-mail: mim@puc-rio.br



Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do *sul*

Cheron Zanini Moretti
Telmo Adams

RESUMO – Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do *sul*. O presente artigo tem por objetivo promover um diálogo entre a educação popular e a pesquisa participativa, considerando que ambas se ancoram em epistemologias surgidas ao *sul*, o que implica problematizá-las no contexto de (des)colonialidade do conhecimento. Para tanto, Paulo Freire e Orlando Fals Borda são apresentados como importantes interlocutores dos processos educativos/políticos/organizativos na emancipação do *espelho eurocêntrico*. Compreende-se que a América Latina e a Europa são unidades de conflituosidade, e que as experiências, os métodos e as pedagogias de insurgências, ao valorizarem o *outro conhecimento* ante a colonialidade do *norte*, tornam-se fundantes na reinvenção da emancipação social.

Palavras-chave: Educação Popular. Pesquisa Participativa. Colonialidade do Conhecimento. América Latina. Epistemologias do *Sul*.

ABSTRACT – Participatory Research and Popular Education: epistemologies of the South. The objective of this article is to promote a dialogue between popular education and participatory research, considering that both are based on epistemologies originated in the *south*, which implies understanding them within the context of (de)coloniality of knowledge. To develop the argument, Paulo Freire and Orlando Fals Borda are presented as important sources in the educative, political and organizational processes of emancipation from the *eurocentric mirror*. Latin America and Europe are united through conflictualities, and the experiences, methods and pedagogies of insurgencies, while valuing the *other knowledge* vis-à-vis coloniality from the north become foundational elements in the reinvention of social emancipation.

Keywords: Popular Education. Participatory Research. Coloniality of Knowledge. Latin America. Epistemologies of the *South*.

Introdução

Com base em *epistemologias do sul* propomos um diálogo entre a educação popular e a pesquisa participativa no contexto de (des)colonialidade do conhecimento. As experiências, os métodos e as pedagogias de resistências e de insurgências caracterizam-se por compreender e valorizar um *outro conhecimento*, dando ênfase às metodologias de pesquisa e a uma ciência ética e politicamente comprometida com a transformação social.

Entende-se que a América Latina é parte de um processo histórico compreendido no encontro de forças antagônicas, quais sejam: de um lado um colonizador que impõe, pelo uso da força, toda uma cultura e um poder; e de outro, o colonizado que nasce e morre de qualquer jeito, *que fala e gesticula muito*. Para Frantz Fanon (1979), esta poderia ser uma das ironias da autoproclamada *consciência europeia* e sua missão civilizatória que não cessa de falar dos homens e das mulheres (Fanon, 1979). Esta Europa cumpriu, ao manter um diálogo consigo mesma, o receituário liberal cultivando o principal dos *valores*: o individualismo.

Para o desenvolvimento da argumentação em torno da temática proposta, num primeiro momento, apresentam-se elementos que conformam a Modernidade a partir dos marcos na história europeia e as tensões com a América Latina. Esta que, sob o jugo do *espelho eurocêntrico*, resiste e se insurge por uma *Outra Modernidade*. Em seguida, são apresentados elementos de insurgência como princípio da Educação Popular no contexto de (des)colonialidade¹. Considera-se que através dela seria possível, portanto, traduzir a insatisfação dos movimentos sociais e populares com a realidade social existente. Nesse sentido, toma-se como pressuposto uma potencialidade em suas epistemologias para a realização de mudanças. As resistências são consideradas como *manhas necessárias* e a insurgência, para além de uma forma de luta, possibilita o *dizer a sua palavra* nos processos pedagógicos em curso. Paulo Freire, José Carlos Mariátegui, os zapatistas, entre outros latino-americanos, são referências nesta articulação que relaciona projeto educativo com projeto de sociedade. E, por fim, argumenta-se por uma pesquisa alternativa às epistemologias dominantes, ou seja, por uma pesquisa voltada para a construção de pedagogias com as classes populares. Como fio condutor, encontra-se a perspectiva de construção e de valorização destas epistemologias surgidas ao *sul*² da colonialidade do conhecimento. Compreende-se que a América Latina e Europa constituíram-se unidades em conflito e que a educação e a pesquisa têm sido campos preferenciais de disputas epistemológicas e de lutas políticas, o que envolve diretamente as condições de produção e o desafio da democratização do conhecimento. Para tal, a principal interlocução se encontra nas ideias de Orlando Fals Borda quanto à dimensão sociológica e educativa da pesquisa participativa com o propósito claro de compreensão crítica da realidade e o engajamento político.

A Modernidade Compreendida a Partir da Outra Modernidade: em busca da libertação do espelho eurocêntrico

Anibal Quijano (2005) nos provoca a querer aprender a nos libertar do espelho eurocêntrico e a refletir sobre o que não somos. Para Dussel (2005, 2009), o problema fundamental da nossa identidade latino-americana está na oposição à interpretação hegemônica de *Modernidade*, pois esta se apresenta necessariamente eurocêntrica, porque indica como pontos de partida fenômenos que necessitam de explicações unicamente da Europa para justificar os processos, como: a Reforma Protestante, a Ilustração e a Revolução Francesa. A *Outra Modernidade* consiste em definir como fundamental do mundo *moderno* uma compreensão histórica que tem, como ponto de partida, a Conquista da América (1492), ou seja, quando a América Latina surge como a *outra face*, aquela que é dominada, explorada e encoberta. Trata-se de um colonialismo de violência em que aquela civilização moderna se julga superior, o que lhe autoriza a *desenvolver os mais primitivos e bárbaros* e a impor processos educativos que assumem a Europa como referência. A violência colonial procurou desumanizar homens e mulheres (Fanon, 1979) de maneira que ser latino-americano passou a significar ser estrangeiro em sua própria terra, ou seja, ser tudo *o que não somos*. Logo, um novo projeto de libertação (pedagógico, político, econômico, erótico, feminista, ecológico etc.) seria possível por uma relação de solidariedade partindo da alteridade. Para Dussel (2005), trata-se da realização da *trans-modernidade* porque a modernidade definiu a emancipação desde seu lugar (*nós*, Europa) e não desde o lugar dos *outros*. É nesse ambiente de colonialidade³ que buscamos compreender as epistemologias como um campo preferencial, mais amplo, de luta social e política na produção do conhecimento.

A América Latina tem-se mostrado, há muito tempo, criativa na construção de alternativas que amenizam os resultados de séculos de dominação, de subordinação e de subdesenvolvimento. Sobretudo, a Educação Popular e a Pesquisa Participativa (a investigação-ação participativa, pesquisa participante, pesquisa-ação e, mais recentemente, a sistematização de experiências) têm sido, em suas práticas libertadoras e democráticas, um instrumento fundamental na construção de autonomias, sem abrir mão da rigorosidade metodológica.

Se, por um lado, a Educação Popular surpreende pela imprevisibilidade diante da institucionalidade, o balanço desorientador das políticas neoliberais na América Latina, com forte impacto no final da década de 1980 e durante a década de 1990, foi capaz de produzir na sua contradição uma importante reação popular e democrática ao modelo dominante. O descontentamento da população, em muitos países do continente, ganhou força e expressão política. Como consequência disso, a sociedade correspondeu com a aprovação de governos com propostas de transformação. Além disso, os movimentos sociais se mantêm firmes na resistência às políticas neoliberais, com destaque para as mobilizações camponesas e indígenas. Por exemplo, no México, os zapatistas

reivindicam a nacionalização das riquezas naturais, buscando, na *reinvenção do poder*, outra vida em sociedade; e, no Brasil, o Movimento de Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) continua *sua marcha* pela Reforma Agrária, agregando novas *bandeiras de luta* para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna. Em ambos, a luta por educação está pautada.

Trata-se, portanto, de dois movimentos anticapitalistas que carregam a tensão da (des)colonialidade ao lidar, mesmo que de forma distinta, nas relações com governos. No caso zapatista, o distanciamento com o governo federal mexicano está mais evidenciado, considerando as características conservadoras e liberais das políticas desenvolvidas por este. Já as parcerias do MST e de outros movimentos sociais com o governo brasileiro estão mais passíveis de produzir contradições, mesmo que a partir de uma clara relação tática com o mesmo. Nessa relação, sempre ambivalente, esses movimentos correm o risco de ser um braço de apoio no desenvolvimento de algumas políticas sociais liberais, podendo implicar em mais recomposições do que resistências.

No entanto, tem sido no cotidiano dos movimentos sociais que a Educação Popular vem se reinventando e resistindo “[...] em nível de lutas intencionadas e propositivas” (Streck, 2006b, p. 280), em busca de alternativas pedagógicas em diferentes espaços. A educação do oprimido procura criar dinâmicas em que a sua palavra, que foi sempre negada, possa ecoar. Se a Educação Popular é imprevisível diante do pragmatismo da institucionalidade, é porque ela tem condições de reorganizar a sua própria dinâmica em relação à nova conformação da vida em sociedade. Se a educação não resolve sozinha as relações desiguais entre quem oprime e quem é oprimido, ela pode ser uma grande aliada e deverá contribuir nos processos organizativos na emancipação do *espelho eurocêntrico*, a partir das experiências do *sul*.

Para que seja possível um diálogo entre as *fontes da educação popular e a pesquisa participativa*, há de se considerar que a América Latina é parte de uma dinâmica histórica compreendida, portanto, pelo encontro de forças antagônicas, o que implica na hegemonia de uma sobre a outra, mas que, ao mesmo tempo, gera alternativas contra-hegemônicas importantes como resposta à colonialidade do conhecimento vindo do *norte*. Assim, a *Outra Modernidade* se refere a uma relação de solidariedade e de resistência, como pertinente na superação de uma *Modernidade* eurocentrada, dominadora e exploradora que contraria os ideais de emancipação humana. A busca pelo desvelamento de uma imagem distorcida sobre o que somos (latino-americanos), as implicações sobre as características e os elementos que nos identificam, recai sobre uma educação e uma pesquisa distinta das tradicionais e das concepções bancárias sobre a produção do conhecimento. Para compreender a resistência à colonialidade do conhecimento e do poder, bem como a própria latinidade (Zea, 1986) nas atuais buscas relacionadas ao campo da Educação Popular, devem-se valorizar experiências-sínteses produzidas pelo protagonismo dos movimentos sociais com suas práxis educativas-políticas emancipadoras. Trata-se

de experiências do *sul* que têm possibilitado colocar a *insurgência* e a (des)colonialidade como categorias pertinentes na compreensão de processos educativos. Neste artigo, não as compreendemos exclusivamente como formas de luta, mas como componentes mobilizadores de cunho pedagógico/político/organizativo que se encontra no horizonte dos movimentos de resistência e de transformação social.

A Educação Popular no Contexto da (des)Colonialidade: a insurgência como um princípio

É necessário destacar algumas das compreensões sobre a insurgência e as suas relações com a colonialidade do conhecimento e do poder. Iniciamos, porém, com algumas observações sobre o processo metodológico. Compartilhamos a definição de Minayo sobre a pesquisa qualitativa, quando afirma que essa

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificável [...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1994, p. 21-22).

Nessa compreensão é fundamental relacionar as dimensões educativas com as históricas, com o compromisso explícito de que tratar das coisas do passado é descobrir as vidas e os pensamentos das pessoas comuns e resgatá-las. Assim, no presente, “[...] nosso problema é também o de desnudar as suposições igualmente presunçosas daqueles que pensam saber o que são os fatos e as soluções, e que querem impô-las às pessoas” (Hobsbawm, 1998, p. 230). Analisar e refletir sobre a pedagogia da insurgência e seus tensionamentos com a colonialidade do conhecimento e do poder requererá um *encharcar-se*, sobretudo, da história colonial e contemporânea da América Latina e dos seus modelos educativos (Weinberg, 1984), além de compreensões sociológicas do termo. Esse se distingue de colonialismo e suas implicações como categoria que se demonstra mais profunda e duradoura (Quijano, 2009, 2005; Mignolo, 2007). Os aportes teóricos, sustentados em pesquisa bibliográfica de autores identificados com a *ótica do sul*, possibilitam imersões no campo empírico, identificando protagonismos de muitos sujeitos coletivos populares em luta.

Nesta proposta de epistemologia, em que *nosso norte é o sul*⁴, para se compreender as insurgências e rebeldias em nossa América no tempo presente, identificamos os mais de cinco séculos de exploração e extermínio que o colonialismo europeu empreendeu nas colônias latino-americanas e a resistência desses povos diante da dominação espanhola. É o caso dos zapatistas, que se apresentam como *produto dos 500 anos de luta* contra a colonialidade:

[...] primeiro contra a escravidão, na guerra de independência contra a Espanha encabeçada pelos insurgentes; depois para não sermos absorvidos pelo expansionismo norte-americano; em seguida, para promulgar a nossa Constituição e expulsar o Império francês do nosso solo. A ditadura Porfirista [...] negou a justa aplicação das leis da Reforma e o povo se rebelou criando seus próprios líderes; foi assim que surgiram Villa e Zapata, homens pobres como nós, aos quais também se negou um mínimo de instrução [...] (CCRI-CG do EZLN, 2004, s. p.).

Além desta exploração, foi produzido pela cultura dominante um determinado *encobrimento* da condição indígena, das suas tradições e das suas formas de lutar. Mas também se trata de reconhecer que “[...] junto com o silenciamento das culturas foram silenciadas suas pedagogias que continuaram sobrevivendo na clandestinidade” (Streck, 2005, p. 58). Assim, se por um lado existe essa recusa em reconhecer a cultura indígena, os métodos criativos e alternativos próprios da sua sobrevivência e da sua resistência, por outro, os camponeses indígenas não têm aceitado a subordinação que a ideologia dominante tentou impor às suas vidas, uma referência imediata a sua ancestralidade *maia*.

Apesar dos poucos registros ou mesmo dos muitos silenciamentos sobre este processo de dominação colonial, a primeira crítica escrita foi a de Filipe Guamán Poma de Ayala (1550-1616)⁵. Ele mostrou as contradições da modernidade e suas práticas ancoradas no catolicismo, identificando os males trazidos pela colonização espanhola. Entre os pensadores latino-americanos, o peruano José Carlos Mariátegui (2008) representou as propostas socialistas que denunciavam a dominação colonial. Entendia que a revolução latino-americana deveria incluir objetivos agrários e anti-imperialistas em substituição a um capitalismo dependente. Assim, a tarefa histórica das transformações estaria ligada particularmente ao campo, valorizando todos os elementos próprios de nossa América, graças à sobrevivência de vestígios de um *comunismo inca*. Para Mariátegui, ciência e consciência deveriam integrar uma identidade da América Latina para poder avançar em direção a um socialismo próprio, sem cópias, uma “criação heróica” (Dávalos, 1999, p. 169). A educação, da mesma forma, seria própria dos índios e estaria diretamente relacionada com as transformações estruturais da sociedade peruana.

Nesse contexto latino-americano a compreensão de insurgência pode ser identificada como um princípio pedagógico no qual os movimentos sociais traduzem a insatisfação dos seus grupos com a realidade social existente; por isso mesmo, teriam a força de protagonizar as mudanças.

Trata-se da insurgência no sentido de recuperar ou criar a possibilidade de dizer a sua palavra, de fazer com que a revolta e a indignação contra as condições opressivas se transformem numa força potencializadora de mudanças (Streck, 2006a, p. 108).

Já, conforme Moretti (2008), compreende-se que

[...] o educativo na insurgência acontece quando os conflitos se explicitam de tal forma que geram mudanças no conhecimento, nas ideias, no comportamento e nas práticas. O saber adquirido e modificado não teria um fim em si mesmo, mas tomaria força e ação como um instrumento de luta (superação, amadurecimento do processo, da prática da leitura de mundo). Este princípio educativo poderá ser compreendido como a prática de uma “leitura de mundo” (conforme Paulo Freire, “ensinar a ler o mundo”) em vista de uma Pedagogia Latino-Americana radicalizada (Moretti, 2008, p. 180).

A insurgência pode nos oferecer uma base no caminho da luta e nas suas diversas dimensões, sobretudo da formação educativa dos sujeitos envolvidos em experiências que, conforme Santos (2006), integram as resistências e lutas por uma globalização contra-hegemônica, articuladas com redes de solidariedade transnacional.

Em *Educação como prática para a liberdade*, Paulo Freire (1996) nos ajuda a construir *caminhos da insurgência*. Para o autor, é necessária, numa sociedade em transição, uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política, uma vez que em tempos de alterações profundas, as transformações tendem a levar, cada vez mais, o povo à *emersão*. Isto não significa, de acordo com Freire (1996, p. 88), encarar, ingenuamente, a educação adequada ao tempo de transição “[...] como algo milagroso, que por si fizesse as alterações necessárias à passagem da sociedade brasileira de uma para outra”. Discutindo especificamente as condições da sociedade brasileira, este educador combina a transitividade da consciência e o fenômeno de rebelião. Essa combinação é pertinente para compreendermos a insurgência a partir de um caráter de permanência. Conforme sua argumentação,

[...] a rebelião se manifesta por um conjunto de disposições mentais, ativistas, nascidas dos novos estímulos, característicos da sociedade em aprendizado da “abertura”. A *emersão* um tanto brusca feita pelo povo do seu estado anterior de *imersão*, em que não realizara experiências de participação, deixa-o mais ou menos atônito diante das novas experiências a que é levado: as da participação. A rebelião é fartamente ingênua e, por isso, carregada de teor emocional. Daí a necessidade de ser transformada em *inserção* (Freire, 1996, p. 99-100).

Em outras palavras: esta rebeldia, porque a rebelião é o ato, deve ser educada para que não se torne *um fim em si mesma*. Então, a experiência produziria mudança de atitude, passando de ingênua à crítica.

Uma compreensão importante, para a discussão proposta neste artigo, é o da introjeção do opressor pelo oprimido. Nesse aspecto, Quijano (2009, 2005) nos ajuda a compreender como os principais centros hegemônicos do poder elaboraram um modo de produzir conhecimento para dar conta das necessidades do capitalismo, colocando como dadas e naturalizadas as opressões. Segundo o autor, “[...] o eurocentrismo não é exclusivamente [uma] perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial,

mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia” (Quijano, 2009, p. 74-75). Num movimento dialético, Paulo Freire relaciona os fenômenos de introjeção e de extrojeção. Desde essa perspectiva “[...] é possível compreender o fenômeno da introjeção do(a) opressor(a) pelo(a) oprimido(a), a ‘aderência’ deste àquele, a dificuldade que tem o(a) oprimido(a) de localizar o(a) opressor(a) fora de si, oprimido(a)” (Freire, 2008, p. 106). Já a extrojeção pode ser compreendida como a “[...] expulsão do opressor de dentro do oprimido, enquanto sombra invasora” (Freire, 1996, p. 93) que deve ser substituída pela *autonomia*. Neste sentido, há uma necessidade de práticas educativas e de pesquisas progressistas que desafiem os educandos e as educandas a uma curiosidade epistemológica, rompendo este processo de introjeção do dominador pelos dominados. Para Freire, se trata de experiências de *leitura de mundo*, cuja intensidade dialética encontra a possibilidade de superação da alienação e da adaptação, uma ruptura com a *curiosidade domesticada*.

A revolta intelectual contra a perspectiva de dominação epistemológica e contra o modo eurocentrista de produzir o conhecimento nunca esteve ausente na América Latina, como podemos verificar em José Martí (Cuba), em José Carlos Mariátegui (Peru), nos zapatistas (México), em Frantz Fanon (Martinica), em Paulo Freire (Brasil) e entre outros que apresentam projetos alternativos de educação e de sociedade, de forma articulada.

Por certo, esses são alguns caminhos; não existem posições conclusivas. No entanto, parecem corresponder às preocupações teóricas levantadas sobre as fontes da educação popular e da pesquisa participativa.

A Pesquisa Participativa Alimentando Pedagogias Populares

Partimos do pressuposto de que não existe uma única maneira de compreender o método científico, pois as ciências estão sempre condicionadas por sistemas culturais sustentados por comunidades interpretativas, a partir das quais o saber científico se encontra, de antemão, codificado. A chave dessa compreensão enfatiza que é na relação dialética das problematizações, que orientam a permanente reconstrução do método, e não o contrário, onde esquemas pré-definidos são aplicados como matrizes herméticas para enquadrar a análise, em geral fragmentada, de fenômenos da realidade. Além do mais, o saber sobre a realidade sócio-histórica não é patrimônio das ciências fragmentadas em disciplinas (Torres C., 2007).

Ao contrário do método de pesquisa tradicional, em que a objetividade e a neutralidade eram a condição para ser reconhecido como científico, a pesquisa participativa acredita que podemos conhecer em profundidade alguma coisa da vida da sociedade, ou da cultura, quando o(a) pesquisador(a) se envolve e se compromete com o que investiga. Como indica Brandão (1999), a intenção premeditada da relação que se estabelece constitui o *outro* como alguém também sujeito, e não objeto, de pesquisa. O processo de colonização implicou em um

cabedal científico que determinou o *outro* na condição de subalterno. A pesquisa, tanto como outras atividades sociológicas ou culturais, tende a seguir a mesma compreensão do senso comum, de que tudo funciona a partir da lógica hierárquica. Se países do norte (países ricos), se os grupos que detêm o poder (político e econômico) e o saber são determinantes nos rumos da sociedade, e o restante da população se adapta a essas determinações, por que se justificaria uma pesquisa participativa com as classes populares, se estas não são reconhecidas como potencialmente construtoras da história?

Nosso pressuposto é de que a pesquisa não pode ignorar essa colonialidade que se expressa na classificação social e no desprezo do que é característico da nossa América. Isso é fundamental na medida em que, durante e após a experiência fundacional traumática de nossos países, sempre estiveram vivos movimentos de resistência e de *anúncio* simbolizados em personagens e experiências espalhadas pelo continente. Porém, apenas recentemente estas experiências foram problematizadas e ao mesmo tempo reconhecidas como fontes de educação e metodologias de pesquisas emancipadoras. Para Paulo Freire (1996), são as resistências que preservam, nos homens e nas mulheres, a compreensão do futuro como problema e da vocação do *ser mais* como expressão do processo de *estar sendo*. Essas são ideias importantes para compreendermos a insurgência pedagógica em sua não aceitação da *resignação*. Esta última destrói as possibilidades de alternativas concretas de superação da epistemologia dominante.

Na lógica do *norte*, os marginalizados da sociedade, alvos de pesquisas porque eram vistos como problema para a sociedade, passaram a ser estudados com vistas à adoção de estratégias mais eficazes de controle coercitivo sobre eles, resultando em seu apaziguamento e na sua acomodação. Para termos uma ideia, foi no contexto do pós II Guerra Mundial que as ciências sociais, especificamente a pesquisa e a difusão da ideologia desenvolvimentista e de domínio militar em diversos países, se converteram numa efetiva arma de dominação no século XX, principalmente do imperialismo estadunidense⁶. Para Pedro Demo a pesquisa que se orienta pelo paradigma dominante é, sobretudo

[...] técnica de controle social, por meio do qual o conhecimento inocentemente neutro serve à manipulação dos dominados por parte dos que detêm as rédeas da sociedade [...] A ciência social que nega suas vinculações ideológicas ou com elas não se preocupa, as mascara e não tem condições de as controlar. Ao rejeitar envolvimento políticos, não só os mistifica, como sobretudo enreda-se com a possibilidade sempre aberta de manipulação por parte dos poderosos (Demo, 2008, p. 56-57).

Contudo, diferente do uso hegemônico da pesquisa, surge na América Latina, juntamente com outras forças (filosofia da libertação, sociologia crítica, teologia da libertação, movimentos sociais etc.), um novo paradigma que inverte a questão. Para este, a força transformadora está nos oprimidos, que são portadores de outro modelo de sociedade que garanta a igualdade a todas as

pessoas. Orlando Fals Borda (1971, 1976) defende uma luta comum em favor de sociedades libertadas da opressão através da *subversão moral*, da crítica ao colonialismo intelectual, da democracia radical e da investigação-ação participativa (IAP), conhecida no Brasil como pesquisa participante. Propôs uma pesquisa com os objetivos de fortalecer a resistência e a insurgência, através de uma metodologia participativa embasada numa ótica crítica do modelo social vigente, desde o *sul*. Portanto, Fals Borda sustenta uma ciência popular distinta da ciência hegemônica (Fals Borda; Mora-Osejo, 2004). Se há uma ciência que serve aos interesses das classes dominantes, por que não deveria haver uma ciência para se contrapor a ela? Mais do que conhecer para explicar a realidade, a pesquisa eticamente comprometida com a justiça e a transformação social se colocou com o objetivo de compreender para servir a uma educação e lutas emancipadoras.

Carlos Rodrigues Brandão igualmente sistematizou a finalidade de uma pesquisa participativa:

A relação de participação da prática científica no trabalho político das classes populares desafia o pesquisador a ver e compreender tais classes, seus sujeitos e seus mundos, tanto através de suas pessoas nominadas, quanto a partir de um trabalho social e político de classe que constituindo a razão da prática constitui igualmente a razão da pesquisa (Brandão, 1999, p. 13).

Portanto, a pesquisa participativa caracteriza-se como um método dinâmico que “[...] vê na apropriação coletiva do saber, na produção coletiva de conhecimentos a possibilidade de efetivar o direito que os diversos grupos e movimentos sociais têm sobre a produção, o poder e a cultura” (Gajardo, 1999, p. 15).

Podemos considerar as variadas formas que designamos pesquisa participativa como um método e uma metodologia originados no *sul*, assumindo uma compreensão dialética da história, uma clara intencionalidade política transformadora e uma opção de trabalho junto com as classes oprimidas na sociedade; e/ou que potencialize os seus interesses e os seus projetos. Além disso, a pesquisa participativa se caracteriza por integrar investigação, educação popular e participação social, oportunizando aos sujeitos envolvidos compreender e interpretar as lógicas do funcionamento dos sistemas de dominação social, adquirir conhecimentos apropriados e animar a mobilização social em torno da luta para mudar a própria realidade, incidindo em processos mais amplos da sociedade.

Em sua relação com o campo da educação popular, enquanto educação libertadora, identificamos em Paulo Freire, bem como em outras referências latino-americanas, uma sintonia com a perspectiva do *sul* assumida como pluralidade de saberes numa relação de horizontalidade em suas relações de poder. Ao fazer a denúncia de um sistema de ensino servil ao economicismo, no Brasil, Freire afirmou que grande parte dos intelectuais pensou a nossa realidade como um objeto do pensar europeu e depois estadunidense. Para

este educador os intelectuais “[...] deram as costas ao próprio mundo; [...] introjetando a visão europeia sobre o Brasil como país atrasado negavam o Brasil [...]” (Freire, 1996, p. 98). A América Latina e os países marcados pela *dor colonial* deveriam ser (re)pensados a partir de um pensamento autônomo, criador, próprio e não dependente de modelos alienantes importados. O termo *oprimido*, cunhado por Freire em *Pedagogia do Oprimido*, caracteriza, em grande parte, a leitura do resultado da relação colonizadora e dominadora que se prolonga na colonialidade, em cujo ambiente desenvolvemos processos de educação e de investigação.

Em síntese, com o aporte de Paulo Freire se consolidou uma íntima relação entre a natureza sociológica, onde se destaca a contribuição de Fals Borda, e a natureza educativa da pesquisa participativa, com vistas à compreensão crítica da realidade (reflexão) e o engajamento sociopolítico (ação). Combinam-se, portanto, investigação social, trabalho educacional e ação emancipadora. Em outros termos, a pesquisa participativa não se restringe à participação dos(as) pesquisadores(as) no meio investigado. Também não significa espontaneísmo e consequente abandono das preocupações teóricas relacionadas com a educação, comunicação ou mesmo da organização social no contexto da (des)colonialidade e das epistemologias do *sul*. Esta “[...] produz conhecimento politicamente engajado” (Demo, 2008, p. 8) com rigorosidade metódica e com compromisso com as mudanças concretas.

Retomando a fundamentação sociológica da pesquisa participativa, Alfonso Torres C. (2006), sintonizado com as ideias de Fals Borda, enfatiza alguns princípios metodológicos que fundamentam tal proposta de pesquisa na perspectiva crítica:

[...] a produção mais rica de conhecimento e pensamento social não está sendo gerada desde o centro das instituições que o projeto moderno criou para a produção de conhecimento, as ciências sociais clássicas, mas, sobretudo, desde suas margens, em outros campos de saber não disciplinar ou, inclusive, por fora das instituições universitárias (Torres C., 2006, p. 64).

Desde uma ótica epistemológica do *sul*, o caminho investigativo da pesquisa participativa passa pelo diálogo com metodologias e teorias que se ocupam com outras dimensões da vida, na relação que estabelece com os mesmos ou semelhantes sujeitos de investigação. Reconhece-se, portanto, que atrás do princípio de universalismo dos pressupostos positivistas se oculta o eurocentrismo. Ao contrário da rigidez canônica de pesquisa que tem como finalidade a explicação objetiva dos fenômenos, associamo-nos a outra metodologia mais flexível, dialética, afinada com uma epistemologia do *sul*, em construção. Esta se caracteriza, em diferentes matizes, por uma proposta clara de articulação entre conhecimento e ação, com intencionalidade emancipadora para contribuir no processo de transformação social. Para tanto, as metodologias participativas de investigação não se limitam a meros instrumentos, mas refe-

rem-se ao modo como enfocamos os problemas e a maneira pela qual buscamos suas respostas a partir, sobretudo, de *leituras de mundo*.

As pesquisas participativas incluem a explicitação do *como* se entende o problema a ser investigado, o enfoque assumido para abordá-lo dentro de um horizonte interpretativo, de caráter qualitativo, capaz de compreender singularidades de cada experiência na relação com os contextos e as estruturas sociais e políticas mais amplas. A perspectiva latino-americana de investigação-ação participativa envolve ativamente os grupos pesquisados na produção de conhecimento, que se constitui práxis individual e coletiva. Assim, resume Torres:

En términos un tanto esquemáticos, puede afirmarse que estas propuestas investigativas proponen que la producción de conocimiento social asuma la opción de construir alternativas al orden dominante y favorezcan la formación de sujetos críticos (Torres C., 2007, p. 107).

A postura participante parte do princípio de que, como pesquisadores e pesquisadoras, detemos uma parte do conhecimento; o que implica uma opção de vida e atitude consciente de que nossa percepção é distinta da visão dos *sujeitos-pesquisandos*. Ambas são parciais e complementares. Porém, nesta relação de complementaridade fica claro que cabe ao(à) pesquisador(a) uma tarefa especial na leitura crítica do contexto. Ao assumir uma atitude ativa na investigação no campo educativo, constata, intervém, educa e se educa. Nesse sentido, o(a) pesquisador(a) como cientista social assume primeiramente o compromisso e participação com os projetos de luta dos *sujeitos-pesquisandos*. Assim, “[...] mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir” (Brandão, 1999, p. 12). Não se trata de um servir neutro, mas de um servir em que o investigador assume o compromisso com os interesses do coletivo em estudo.

Considerações Finais

[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos (Quijano, 2005, p. 274).

De acordo com a argumentação desenvolvida neste artigo, podemos verificar que vem se afirmando um campo de pesquisa participativa com variantes que se expressam como investigação participativa ou pesquisa participante, pesquisa-ação, sistematização de experiências, comprovando sua possibilidade como produção de conhecimentos válidos, sobretudo sob o ponto de vista ético, pedagógico, político e da justiça social, apontando que *o nosso norte é o sul*⁷. Entendemos que os caminhos da insurgência, em busca da transformação social, passam pela necessidade de consolidar metodologias investigativas que demo-

cratizem o conhecimento, pois controlar a produção, a circulação e o consumo de conhecimentos e saberes carrega tanto as condições de uma efetiva contribuição na manutenção das relações de injustiça e dominação, como pode alavancar a construção de alternativas transformadoras das realidades locais e amplas. Nesse sentido, trata-se de encarar a dominação do conhecimento colocando o *sul* como a possibilidade da reinvenção da emancipação social.

É no cenário de globalização que se fortalecem discursos neoconservadores que buscam obscurecer e neutralizar as utopias, mas também é nesse cenário que as experiências dos *esfarrapados do mundo* explicitam as fissuras do sistema e fazem emergir o *popular* (Mejía Jiménez, 2007). Ou seja, desde o local, o *popular* é recuperado através de sujeitos de mudança que reconhecem o peso negativo do sistema mundial globalizado sobre suas vidas. Escancarando as causas da marginalização, reconstroem o local, favorecendo a emergência e expressão das identidades populares, a partir das heterogeneidades determinadas pelas novas realidades do capitalismo. Nesse contexto, a dimensão pedagógica da educação popular em sua ação constitui-se em fonte de conhecimento, saber e poder, onde a insurgência como pedagogia interfere na ideia de *sujeito*. Segundo Streck, os movimentos sociais assim o fazem “[...] ao mostrarem que o mesmo não existe de forma abstrata e fixa, mas se constrói no movimento da história” (Streck, 2006a, p. 107) e no movimento da luta. A educação popular insurgente, no contexto de uma epistemologia desde o *sul*, se faz na relação com sujeitos ativos e coletivos, na verificação de que sua “[...] autonomia se autentica no acatamento da autonomia dos outros” (Freire, 2000, p. 120), na tradução da insatisfação dos seus grupos com a realidade social existente em experiências alternativas ao espelho eurocêntrico.

As fontes da educação popular, aqui referidas, são consideradas fontes inesgotáveis de possibilidades e desafios, de práticas e experiências que, geradas no clandestino, muitas vezes, explicitam um processo em andamento, contraditório e complexo da *Modernidade/Outra Modernidade*. No entanto, são estas que nos permitem refletir sobre os processos educativos emancipatórios em curso em nossa América.

Por fim, podemos visualizar a presença de pedagogias latino-americanas emancipadoras em construção, tensionadas à ideia de instrução nas letras, e a busca e o fortalecimento das autonomias dos grupos sociais excluídos como caminhos concretos à (des)colonialidade. “Ou inventamos ou erramos”, disse o mestre Simón Rodríguez (Streck; Adams; Moretti, 2010, p. 57). Dentro da diversidade de processos realizados pelos diferentes países, é possível encontrar elos que unem a América Latina, como povos com uma memória comum e com possibilidades de construir um destino compartilhado, na busca *utópica* de não ser o que não somos.

Recebido em outubro de 2010 e aprovado em maio de 2011.

Notas

- 1 Compreende-se por descolonialidade a tensão dialética entre a colonialidade e as resistências a sua imposição; um caminho difícil na superação das intencionalidades colonizadoras das epistemologias tradicionais.
- 2 Compreende-se que as Epistemologias do Sul contrapõem-se a uma determinada dominação eurocêntrica no campo da teoria do conhecimento e, por isso, a pertinência das problematizações apresentadas. Esta epistemologia diz respeito ao conjunto de intervenções que “[...] denunciam a supressão de saberes [...] pela norma epistemológica dominante, valorizam saberes que resistiram [...] e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos” (Santos; Meneses, 2010, p. 11).
- 3 Colonialidade é aqui entendida como elemento que sustenta a imposição racial/étnica enquanto padrão de poder e que opera nos planos materiais e subjetivos da existência social cotidiana e da escala societal (Quijano, 2005). É um fenômeno decorrente do colonialismo, mas que se estende ao território das ideias, dos valores, das ideologias que fundam visões sociais de mundo.
- 4 Cabe retomar a ideia de Epistemologias do Sul enquanto diversidade epistemológica do mundo (Santos; Meneses, 2010, p. 19). Nesta perspectiva, o sul é utilizado como metáfora de um campo epistêmico desafiador que procura “[...] reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo”, ou seja, está para além do sul geográfico, uma vez que no interior do norte geográfico as classes e os grupos sociais também estão expostos à dominação capitalista e colonial. Porém, no sul geográfico há aqueles e aquelas que se beneficiam com tal dominação.
- 5 Filipe Gaumán Poma de Ayala foi um nativo Quechua e Aymara orador, que aprendeu o idioma espanhol e escreveu dura crítica sobre os efeitos nefastos da colonização espanhola sobre as comunidades indígenas do Peru. A referência de Dussel (2009) embasa-se em pesquisas recentes disponibilizadas no site: <<http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/titlepage/en/text/?open=id2971047>>. Acesso em: 21 out. 2009.
- 6 O grupo de sociólogos colombianos, entre eles Orlando Fals Borda, analisou como, neste período, se deu a interferência dos Estados Unidos diretamente nos centros acadêmicos de onde saíram os sociólogos, os economistas e cientistas políticos dos governos militares, embora, contraditoriamente, também se formavam outros que se colocavam a serviço dos verdadeiros interesses populares (Bonilla et al., 1999).
- 7 É pertinente lembrar que Paulo Freire (2008) em *Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido* utilizou a expressão *sulear* para explicitar a ideologia presente no termo *nortear*, cujo binômio norte/sul reforçaria uma pretensa superioridade do primeiro sobre o segundo, nos remetendo às ideias de principal/secundário, em cima/embaixo, criador/imitador, respectivamente. De acordo com Adams (2010), “[...] para Freire era preciso substituir as receitas transplantadas, a autodesvalorização, a autodesconfiança e a inferioridade que amortece o ânimo criador das sociedades dependentes” (p. 386).

Referências

- ADAMS, Telmo. Sulear. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. P. 396-398.
- BONILLA, Victor D. et al. Causa Popular, Ciência Popular: uma metodologia do conhecimento científico através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- CCRI-CG do EZLN. Primeira Declaração da Selva Lacandona: México, jan. 1994. In: GENNARI, Emilio (Org.). **Traduções dos Comunicados do EZLN (1994-2004)**. São Paulo: s. n., 2004. 1 CD-ROM.
- DÁVALOS, Armando Hart. Mariátegui y Martí: los hilos invisibles que unen a los hombres en la historia. **Anuario del Centro de Estudios Martianos**, La Habana, Centro de Estudios Martianos, n. 22, p. 158-173, 1999.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa Participativa: saber pensar e intervir juntos**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber**. Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. P. 55-77.
- DUSSEL, Enrique. Meditações Anti-cartesianas sobre a Origem do Anti-discurso Filosófico da Modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009. P. 283-312.
- FALS BORDA, Orlando. **El Reformismo por Dentro em América Latina**. México: Siglo Veintiuno, 1976.
- FALS BORDA, Orlando. **Las Revoluciones Inconclusas em América Latina (1809-1968)**. 3. ed. México: Siglo Veintiuno, 1971.
- FALS BORDA, Orlando; MORA-OSEJO, Luis Eduardo. A Superação do Eurocentrismo: enriquecimento do saber sistêmico e endógeno sobre o nosso contexto tropical. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004. P. 711-720.
- FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000b.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GAJARDO, Marcela. Pesquisa Participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.
- MARIÁTEGUI, José Carlos. **José Carlos Mariátegui, Escritos Fundamentais**. Avellaneda: Acercándonos Editorial, 2008.
- MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raúl. **Educación(es) en la(s) Globalización(es)**: entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá: Ediciones desde Abajo, 2007.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MIGNOLO, Walter D. **La Idea de América Latina**. La herida colonial y la opción decolonial. Tradução de Silvia Jawerbaum y Julieta Barba. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.
- MORETTI, Cheron Zanini. **Educação Popular em José Martí e no Movimento Indígena de Chiapas**: a insurgência como princípio educativo da Pedagogia Latino-Americana. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. P. 73-117.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber**. Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. P. 227-278.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Nuestra América: reinventar um paradigma subalterno do reconhecimento e redistribuição. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. P. 191-225.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. Simón Rodríguez, o crítico da imitação. In: STRECK, Danilo Romeu (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-americana**. Uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. P. 55-69.
- STRECK, Danilo Romeu. Práticas Educativas e Movimentos Sociais na América Latina: aprender nas fronteiras. **Série Estudos**: Periódico do Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, n. 22, p. 99-112, jul./dez. 2006a.
- STRECK, Danilo Romeu. A Educação Popular e a Reconstrução do Público: há fogo sobre as brasas? **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 32, p. 272-284, 2006b.
- STRECK, Danilo Romeu. Encobrimento e Emergências Pedagógicas na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n. 6, p. 55-66, 2005.
- TORRES C., Alfonso. **Identidad y Política de la Acción Coletiva**. Organizaciones populares y luchas Urbanas en Bogotá 1980-2000. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

TORRES C., Alfonso. Por una Investigación desde el Margen. In: TORRES C., Alfonso; JIMÉNEZ B., Absalón (Org.). **La Práctica Investigativa em Ciências Sociais**. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional, 2006. P. 61-79.

WEINBERG, Gregório. **Modelos Educativos en la Historia de América Latina**. Buenos Aires: A-Z, 1984.

ZEA, Leopoldo. **La Latinidad y su Sentido en América Latina**. México: UNAM, 1986.

Cheron Zanini Moretti é graduada em História Licenciatura e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, na mesma universidade, integrando o Grupo de Pesquisa: Mediações Pedagógicas e Cidadania. É bolsista CNPq.

E-mail: cheron.moretti@gmail.com

Telmo Adams é graduado em Filosofia, mestre em Serviço Social e doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Linha de pesquisa: Educação, desenvolvimento e tecnologias. O projeto de pesquisa atual é: Educação popular e economia solidária – mediações entre formação ético-política e técnico produtiva.

E-mail: adams.telmo@gmail.com



As Epistemologias dos Estudos Curriculares: diferenças e identidades

José Licínio Backes
Ruth Pavan

RESUMO – As Epistemologias dos Estudos Curriculares: diferenças e identidades. O artigo analisa os trabalhos aprovados para a apresentação no GT de Currículo da ANPED no período 2005-2009, perscrutando suas epistemologias com base nos conceitos de diferença e identidade. A análise mostrou a presença de duas tendências: epistemologia da diferença pura, cujos autores desenvolvem suas reflexões curriculares, sem pensar em identidades, usando uma linguagem do devir, da pluralidade, da fuga, do escape, das picadas; epistemologia da DIFERENÇA/identidade: seus autores argumentam que as identidades são construídas na relação com as diferenças, mas essa não é uma relação linear, unidimensional, vertical, e sim híbrida, contingencial, deslizante.

Palavras-chave: Epistemologia. Identidade. Diferença. Estudos Curriculares.

ABSTRACT – Epistemology of Curriculum Studies: differences and identities. This article analyzes papers approved for presentation in the Curriculum GT in ANPED from 2005 to 2009, and investigates their epistemologies, considering the concepts of difference and identity. The analysis has shown the presence of two trends: epistemology of pure difference, whose authors develop their reflections about curriculum without considering identities, using a language of becoming, plurality, escaping; epistemology of DIFFERENCE/identity: their authors argue that identities are built in relation to differences, but this is not a linear, one-dimension, vertical relationship; rather, it is a hybrid, contingent, sliding one.

Keywords: Epistemology. Identity. Difference. Curriculum Studies.

Situando o Texto

Os estudos do currículo iniciaram no Brasil na década de 1920 e intensificaram-se com o aumento da pós-graduação *strictu sensu* na década de 1980 (Moreira, 1997). Nas duas últimas décadas passaram por profundas transformações. Outras ênfases, outras ferramentas conceituais, outras epistemologias, outras formas de análise, outras linguagens têm sido incorporadas a esse território. Junto com isso, há um profundo questionamento das teorias tradicionais e das teorias críticas. Paraíso (2004) argumenta que, no campo da educação, se convencionou denominar esse processo de *efeitos das teorias pós-críticas em educação*. Essa denominação genérica envolve uma gama de diferentes campos teóricos que se *articulam* (Hall, 2003), tais como filosofia da diferença, estudos pós-coloniais, pós-estruturalistas e pós-modernos, teoria *queer*, estudos de gênero e feministas, estudos culturais, estudos étnico-raciais e multiculturais, que “[...] apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença” (Paraíso, 2004, p. 285). Não é propósito deste artigo analisar as diferenças entre esses campos e como se articulam entre si, produzindo novos arranjos teóricos.

Considerando a finalidade de nosso artigo, é suficiente trazer a recente análise de Veiga-Neto e Macedo (2008) sobre *como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno*. Os autores, embora apontem na sua análise que há diferentes modos de lidar com a modernidade e a pós-modernidade¹ nos Grupos de Pesquisa que lidam com o campo do Currículo ligados ao Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), destacam que “[...] fica claro que ninguém acredita em uma subjetividade unificada e auto-consciente; igualmente, há certo consenso de que a racionalidade falhou como esteio de um julgamento ético e político” (Veiga-Neto; Macedo, 2008, p. 248). Diante dessa desconfiança da razão e da subjetividade unificada e autoconsciente, “[...] uma subjetividade complexa, dividida, sobredeterminada, ganhou espaço em nossos estudos e nos fez caminhar, de diferentes formas, para a ideia de que tais subjetividades são construídas discursivamente” (Veiga-Neto; Macedo, 2008, p. 248). Não há como negar que o campo do currículo sofreu e continua sofrendo profundas transformações de diferentes ordens em função das tensões/embates/rupturas/negociações provocadas pelos estudos pós-críticos, nos quais nos vemos enredados com os conceitos de moderno e pós-moderno. Particularmente, este artigo² se insere no contexto das tensões/embates/rupturas/negociações epistemológicas desse processo. Ele tem como objetivo analisar os trabalhos apresentados no GT de Currículo da ANPED no período de 2005 a 2009, perscrutando suas epistemologias, com base nos conceitos de diferença e identidade. Segundo Paraíso (2004), em 1993, na 16ª Reunião Anual da ANPED, foram apresentados os primeiros trabalhos inscritos nas teorias pós-críticas em educação: um versava sobre as questões mais relevantes do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, e o outro tratava das questões de saber/poder

em Foucault. A análise de Paraíso vai até 2003 e indica que os trabalhos foram aumentando, ao longo desse período, na ANPED. Nossa análise, embora feita com outra finalidade, mostra que no GT de Currículo, nos últimos anos (2005-2009), não só se pode falar em aumento, mas em uma quase exclusividade de artigos pós-críticos.

Perscrutar as epistemologias dos estudos curriculares em tempos *pós*³ não é tarefa das mais simples. A opção de fazê-lo recorrendo aos conceitos de identidade e diferença, se certamente não é a única, ainda que para nós seja promissora, não é consensual. Guattari (1997, p. 34) já nos dizia que a questão é cultivar o dissenso, ao invés de “[...] buscar um consenso cretinizante e infantilizante”. A opção mostrou-se produtiva, pois foi possível identificar hegemonias, tendências, diferenças, linhas de força, linhas de fuga, mas também identificações. Cabe destacar que nos situamos dentro do campo teórico dos estudos culturais, um campo que “[...] não se desenvolve [...] no ar límpido do significado, da textualidade e da teoria” (Hall, 2003, p. 202), e sim no espaço “[...] sujo, bem mais embaixo” (Hall, 2003, p. 202). Trata-se de um campo para o qual os conceitos de identidade e diferença são tidos como migrantes, fugidios, escorregadios, líquidos, deslizantes, híbridos, múltiplos, babélicos, nômades, plurais.

Lidos e analisados todos os trabalhos apresentados no GT de Currículo da ANPED no período de 2005 a 2009 (um total de 64 trabalhos), uma dificuldade, um estado agonizante, uma situação embaraçosa não apenas se impôs, mas habitou nossos corpos, dilacerando-os, fazendo-os sangrar: como analisar as epistemologias, pois isso implica formar agrupamentos, encontrar identificações e recorrências num campo em parte avesso a elas e militante contra os processos de identificação, porque entende, com Deleuze, que a batalha a ser travada é contra todas as formas de identificação, uma vez que elas significam a morte da diferença. Seria possível analisar as epistemologias sem asfixiá-las na mesmidade, sem forçar homogeneizações, sem extirpar a diferença que as caracteriza? Pensar nas ferramentas de que dispúnhamos (conceitos fugidios, nômades, líquidos...) só aumentava a sensação de impotência. O que estava em jogo era a própria viabilidade/desejabilidade do trabalho: valeria a pena insistir na empreitada?

Uma energia potencializadora (no sentido de que deveríamos continuar na empreitada) nos veio com Larrosa (2003, p. 164), quando afirma que é importante aprender um novo tipo de honestidade (humildade) “[...] para habitar com a maior dignidade possível um mundo caracterizado pelo caráter plural da verdade, pelo caráter construído da realidade e pelo caráter poético e político da linguagem”, aprendendo a pronunciar “[...] uma palavra humana, isto é, insegura e balbuciente, que não se solidifique na verdade” (Larrosa, 2003, p. 164). Pensamos que, neste texto, essa honestidade passa pelo reconhecimento de que somos frutos da epistemologia moderna/fisicalista/positivista, pautada na lógica da jardinagem (Bauman, 1998a), uma lógica que vê a diferença como a erva daninha que estraga o jardim e que, portanto, deve ser eliminada. Assim, ainda estamos mais num estágio de dar os primeiros passos para pensar a

diferença na sua radicalidade; ela se apresenta mais como um ímpeto, um desejo, uma potência, uma força ainda em grande parte desconhecida, mas que, mesmo assim, potencializa a diferença “[...] para que o consenso nunca mais feche os horizontes sociais, nos empurre para o conservadorismo ou violenta a radical heterogeneidade da cultura” (Corazza, 2001, p. 30).

Se, com Larrosa (2003), vieram a força e a energia para continuarmos, com Veiga-Neto (2002, p. 39) veio uma solução (provisória) do impasse, quando o autor diz que “[...] temos de nos situar num ponto que oscila entre a pretensão positivista de fixar aquilo que seria um único e definitivo sentido da palavra e a dispersão total, isso é, entre um suposto conceito único e suficiente e um qualquer-coisa, um tudo-vale”. Isso quer dizer que, embora os conceitos sejam polissêmicos, é preciso saber usá-los, de tal forma que expressem *alguma coisa* ao invés de *qualquer coisa*. Trata-se de cultivar nossa dimensão humana, demasiado humana, aceitando que uma “definição definitivamente definitiva” (Veiga-Neto, 2002, p. 37) não é possível.

Isso, de certa forma, significa um deslocamento da postura que mais adiante demarcaremos como *epistemologia da diferença pura* e uma aproximação do que situaremos como *epistemologia da DIFERENÇA/identidade*. O destaque na diferença é proposital, um recurso utilizado para enfatizarmos que o que está em jogo é a diferença, e não mais a identidade, mas que, assim como um conjunto de autores (Hall, 2003; Bhabha, 2001; Canclini, 2008) e de autores dos textos do GT de Currículo (Lopes, 2005; Canen, 2005; Maués, 2006; Passos, 2006; Frangella, 2007; Gabriel; Monteiro, 2007; Frangella; Barreiros, 2008; Cinelli; Garcia, 2008; Pereira, 2009; Costa, 2009 e outros), não conseguimos compreender a diferença sem remetê-la à identidade. Trata-se de um conceito rasurado de identidade (Hall, 2003), isto é, pensado fora dos essencialismos, sem pretensões de fixação e congelamento. Uma identidade *rasurada* é uma identidade nômade, fugidia, múltipla, híbrida, sempre em vias de ressignificação.

Resolvido, provisoriamente, o embaraço de fazer agrupamentos e identificações num campo, em geral, avesso a eles, continuamos a nossa análise. Para fazer essa análise, recorreremos aos conceitos de identidade e diferença. A inspiração vem de Hall (1997), quando descreve a virada cultural articulando-a com o campo dos estudos culturais. O autor observa que o conceito de cultura pode ser usado em dois sentidos: sentido substantivo e sentido epistemológico, este último fruto da virada cultural, ocorrida a partir da última metade do século XX. O uso substantivo da cultura também teve uma expansão desde as últimas décadas do século XX, perceptível pela “[...] crescente centralidade nos processos globais de formação e mudança, sua penetração na vida cotidiana e seu papel constitutivo e localizado na formação de identidades e subjetividades” (Hall, 1997, p. 44). Já o sentido epistemológico de cultura refere-se à mudança paradigmática provocada “[...] no interior das disciplinas tradicionais, no peso explicativo que o conceito de cultura carrega e no seu papel constitutivo, ao invés de dependente, na análise social” (Hall, 1997, p. 32).

A leitura na íntegra e análise dos trabalhos apresentados no GT de Currículo da ANPED foi feita tomando-se também os conceitos de identidade e dife-

rença como tendo um sentido substantivo e epistemológico. O sentido substantivo permitiu ver as inúmeras identidades e diferenças (sexuais, etárias, étnicas, crença...), sua proliferação e ressignificação. O sentido epistemológico esteve ligado aos vários modos como as identidades e diferenças podem ser compreendidas – como pensar que a diferença (ao invés da identidade) pode transformar nosso conhecimento, nosso modelo teórico de percepção não só das identidades e diferenças enquanto realidades substantivas, mas das demais realidades/verdades que *inventamos*, como pode transformar nossas epistemologias. Portanto, o que mais nos interessa neste texto é usar os conceitos de identidade e diferença como ferramentas que permitam perscrutar as epistemologias dos estudos curriculares. Nessa análise, como já anunciamos e argumentaremos ao longo de nosso artigo, identificamos duas tendências: epistemologia da diferença pura e epistemologia da DIFERENÇA/identidade.

Situando o Campo de Análise

Ao trazermos, para o centro de nossa análise, questões epistemológicas no campo dos estudos curriculares, é importante salientar que esse debate tem sido recorrente no campo das ciências humanas, bem como no campo da educação. Segundo Hall (1997), tal debate está articulado com a *virada cultural*, que trouxe, como já destacamos anteriormente, transformações epistemológicas, ou seja, transformações que se referem ao conhecimento, às teorias e às compreensões. Trata-se de uma revolução conceitual que deixou de situar a cultura como apêndice de questões econômicas, sociais e políticas, para passar a vê-la como constitutiva da vida social. Assim, é no campo da cultura que os significados são construídos.

Segundo o autor, a *virada cultural* está relacionada com a mudança de compreensão da linguagem. Mesmo que, num sentido, seja óbvio que os objetos existem independentemente da sua nomeação (Hall, 1997), esta é uma existência desprovida de sentido. O sentido só é produzido dentro de um sistema de significação através da linguagem. Por isso, o que podemos conhecer não é a *coisa em si*, mas o significado produzido, social e culturalmente, sobre as coisas. Assim, mesmo coisas até então vistas como naturais, essencializadas e fixas passam a ser objeto de discussão. Não há relação intrínseca entre coisa e significação. Há somente a relação construída pelos grupos humanos: “O significado surge não das coisas em si – ‘a realidade’ – mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas” (Hall, 1997, p. 29).

Entender que a linguagem é constitutiva da realidade muda radicalmente o sentido do conhecimento, do currículo e da realidade. A partir do Iluminismo, o conhecimento científico foi visto como aquela descrição verdadeira, objetiva, imparcial e racional dos fatos. Essa compreensão deixa de fazer sentido quando é aceito que os “[...] fatos naturais são, portanto, também fenômenos descritivos” (Hall, 1997, p. 29).

Isso vale também para o campo do currículo e suas epistemologias. Nesse sentido, a questão a ser permanentemente discutida é a que envolve a disputa dos significados. As epistemologias são profundamente políticas, indissociáveis dos poderes que as produziram. Baseando-nos em Veiga-Neto e Wortmann (2001), podemos dizer que questões do tipo *O que é mesmo...*, *Qual a verdadeira epistemologia utilizada nos estudos curriculares...*, *Qual é a essência de uma epistemologia...* ou *Qual o verdadeiro lugar que a epistemologia ocupa no campo do currículo* não podem ser respondidas. A questão é contentar-se em responder (provisoriamente) questões como *O que dizemos hoje que são as epistemologias...*, *Por que usamos essas epistemologias...*, *Como se produziram as epistemologias...*, *Que significados produzimos com as nossas epistemologias...*

Os significados, inclusive os científicos, não existem *em si*, mas são disputados, são construídos pela linguagem. A ênfase na cultura, na linguagem, na disputa dos significados, na construção social, representou uma virada radical, pois, desde “[...] o iluminismo, diz-se que o papel da ‘ciência’ é o de apresentar uma descrição ou conhecimento ‘verdadeiro’ do mundo: objetivo, imparcial e racional” (Hall, 1997, p. 29).

Assim, longe de postular verdades absolutas, universais, impessoais, inquestionáveis, os estudos pautados nessas epistemologias reconhecem o caráter plural, contingente, transitório, contextual das verdades, ou seja, as verdades são “[...] ‘epocais’ em seu alcance e referência” (Hall, 2003, p. 298).

Essas transformações epistemológicas nas ciências sociais também ocorreram no campo da educação e do currículo, como já apontamos, baseando-nos em vários autores. Mesmo assim, consideramos fundamental, para situarmos ainda mais o contexto epistemológico de nossa pesquisa, trazer a análise de Gallo (2006) sobre as tensões e repercussões para a produção do conhecimento que o debate modernidade/pós-modernidade produziu e ainda produz. Embora o autor argumente que, a rigor, as discussões epistemológicas da pós-modernidade não são uma novidade, mas “[...] uma potencialização de um antagonismo antigo e que esteve sempre aí presente” (Gallo, 2006, p. 563), trazemos a sua crítica, pois ela contribui para situar a problemática epistemológica no contexto das pesquisas curriculares.

O autor pauta sua análise principalmente em quatro filósofos que foram decisivos para, na expressão dele, a potencialização do antagonismo antigo: Nietzsche, Foucault, Deleuze e Guattari. Esses filósofos questionaram os princípios fundamentais da epistemologia moderna, que, segundo Gallo (2006), são a universalidade e a objetividade como condição de validade e verdade do conhecimento, ou seja, fundamentos do conhecimento moderno. Nietzsche, conforme Gallo, trouxe para o campo da epistemologia o entendimento de que as verdades são invenções humanas, questionando a própria noção de fundamento e as possibilidades de um conhecimento objetivo e universal. Foucault, ainda de acordo com Gallo, mostrou como, diante da multiplicidade de conhecimentos, o Estado exerceu seu poder disciplinador, por meio, principalmente, de quatro procedimentos: “desqualificação/seleção; normalização; hierarquização;

centralização piramidal” (Gallo, 2006, p. 557). Já Deleuze e Guattari, segundo Gallo, na esteira de Nietzsche, mostraram que, apesar de existir uma *ciência régia*, controlada, regulada e disciplinada, existe também uma *ciência menor*, que vasa, escapa, subverte. Embora essa ciência menor às vezes seja capturada pelo Estado, tornando-se régia, há algumas ciências menores que não se deixam capturar. Ainda, segundo a análise de Gallo (2006), na pesquisa em educação, hoje, existem essas duas tendências. Como veremos no nosso artigo, o campo do currículo é um desses espaços em que a tensão entre a ciência régia e a ciência menor está muito presente. Gallo (2006, p. 563) insiste, na sua análise, que esse movimento não é novo, algo somente da pós-modernidade, pois a história mostra que “[...] nos interstícios dos saberes ‘oficiais’, são sempre produzidos saberes múltiplos, que escapam ao processo, que não se tornam hegemônicos”.

Deixando de lado a discussão se se trata de um movimento novo ou não, interessa-nos destacar brevemente as tensões que são também constitutivas das epistemologias dos estudos curriculares e salientar que mesmo autores que não veem o campo do pós-modernismo como tendo a força de um conceito, como afirma Gallo, reconhecem que “[...] não nos podemos fazer cegos às questões que ele nos coloca” (Gallo, 2006, p. 564). Isso contribui para mostrar a pertinência e a relevância de nosso empreendimento.

Pensamos também que é importante situarmos como o campo teórico utilizado (estudos culturais, fruto da articulação de Hall, Bhabha, Skliar e Bauman) entende as identidades e diferenças, salientando que tal entendimento se dá baseado numa epistemologia que, longe de ser postulada como desinteressada e fora das relações de poder, vê o poder como constitutivo do saber.

No campo dos estudos culturais, é possível dizer que as identidades culturais são escorregadias e ambivalentes. Nos encontros culturais, que são marcados pelo jogo das identidades e diferenças, os significados são rearticulados e ressignificados, pois o “[...] significado não possui origem nem destino final, não pode ser fixado, está sempre *em processo* e ‘posicionado’ ao longo de um espectro” (Hall, 2003, p. 61). Nesses encontros, como apontam Bhabha (2001) e Hall (2003), não há uma *superação dialética* ou uma espécie de salvação das identidades, nem o surgimento de uma identidade totalmente distinta. Há identidades em permanente processo de construção, em que diferentes elementos se articulam, de modo que não há como definir *a priori*, nem *a posteriori*, o que são as identidades nem o que serão, pois qualquer definição é escorregadia e fugidia. As identidades estão em permanente devir. As identidades estão sempre articuladas com as diferenças, produzindo, incessantemente, diferenças. Porém, isso não significa dizer que, nas relações culturais, todos são afetados da mesma forma; significa dizer que não há imunidade cultural de nenhum sujeito, que suas identidades são sempre ressignificadas, perturbadas pelas diferenças, porque marcadas por relações de poder.

Importante ressaltar que essa relação produtiva entre poderes, identidades e diferenças não é mecânica e previsível. Trata-se de uma relação instável,

imprevisível, contingente e plural, ou seja, trata-se de uma *articulação* marcada pela multidimensionalidade e por sobredeterminações. Portanto, como insiste Bhabha (2001), é um processo sem teleologia, sem superação, sem salvação, nem redenção. Entretanto, isso não significa afirmar que nada é possível de ser afirmado sobre tal processo. Como lembra Hall (2003), aceitar que não existe *Lei necessária* não implica aceitar que nada se articula a coisa alguma. Porém, as formas processos de produção das identidades e diferenças não seguem uma lógica linear, fixa, previsível, necessária. Nesse sentido, o conceito de articulação discutido por Hall (2003) torna-se importante, pois nos leva a negar tanto a determinação identitária necessária quanto a indeterminação necessária. As identidades são produzidas sem que se saiba como ou quais identidades e diferenças surgirão, pois não há uma teleologia identitária, mas é preciso reconhecer também que não há uma necessária não-correspondência (Hall, 2003). Não existe uma lei natural ou cultural que impeça que determinados elementos articulados possam vir a constituir determinadas identidades. No entanto, esses elementos, porque passíveis de se articularem de diferentes formas, não produzirão sempre os mesmos efeitos, isto é, não produzirão as mesmas identidades e diferenças, uma vez que, entre eles, há inúmeros *entre-tempos* e *entre-espacos* não-passíveis de serem previstos e controlados, como escreve Bhabha (2001). Portanto, as identidades serão sempre resultado de processos de articulação repletos de relações de poder, que estão em jogo nos diferentes grupos humanos, com resultados imprevisíveis e indetermináveis.

Assim, as identidades estão sempre inacabadas, estão num permanente processo de produção na relação com as diferenças. Estão sempre em devir. Nesse sentido, é necessário pensar na identidade não a partir de uma noção fechada, de uma visão binária que exige a construção do outro, da diferença apenas como negatividade da identidade. Os binarismos através dos quais a identidade se afirma e a diferença é sua negação são típicos da lógica colonial: “[...] é o outro do mal e a própria origem do mal: a explicação de todo conflito, a mesma negatividade da cultura; o outro é, em síntese, aquele espaço que não somos, que não desejamos ser, que nunca fomos e nunca seremos” (Skliar, 2003, p. 117).

Para os estudos culturais, é preciso articular a identidade a uma noção de diferença, que “[...] não funciona através de binarismos, fronteiras veladas que não separam finalmente, mas são também *places de passage*, e significados que são posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo nem fim” (Hall, 2003, p. 33). Esses significados não podem ser fixados. Mesmo aquilo que parece fixo é permanentemente modificado através dos encontros culturais, ou, como diz Bhabha (2001), as identidades culturais estão sempre sendo negociadas nas fronteiras, estão sempre sendo ressignificadas nos encontros com a diferença. Para Hall (2003, p. 85), “[...] uma identidade cultural particular não pode ser definida apenas por sua presença positiva e conteúdo. Todos os termos da identidade dependem do estabelecimento de limites – definindo o que são em relação ao que não são”. Assim, as identidades são construídas na relação com a diferença.

A Epistemologia da Diferença Pura

Segundo nossa análise, há um conjunto de trabalhos (mais especificamente, sete trabalhos dos 64 analisados) que recorrem principalmente a Deleuze para desenvolverem suas reflexões curriculares, enfatizando a produtividade da diferença pura. Entre os autores, citamos Paraíso (2005). A autora segue o pensamento da diferença de Deleuze. Segundo ela, se olharmos para o currículo como território da diferença (e não da identidade), perceberemos que, apesar de todos os ordenamentos, enquadramentos, controles, sequenciações, estruturações, há sempre transgressões, bifurcações, linhas de fuga, escapes. O mesmo se pode dizer do jogo da diferença e da identidade. Estamos acostumados a pensar na identidade, na mesmidade, no que há de comum entre os diferentes, observar aquilo que identifica. Se pensarmos a diferença em si, a identidade perde sua força, seu sentido, seu lugar de destaque. A diferença em si, aquela que está fora do jogo da identidade, faz-nos perceber que o “[...] relevante para a diferença é a singularidade, o fluir de forças, a transgressão” (Paraíso, 2005, p. 2). O foco é a diferença, e não a identidade. Assim, para além das tipologias curriculares classificatórias (tradicional, crítico, pós-crítico...), ao colocarmos o foco na diferença e não na identidade, é possível observar e desenvolver currículos “‘Importantes’, ‘Interessantes’ e ‘Notáveis’” (Paraíso, 2005, p. 13).

Como Paraíso (2005), Lopes (2006) também escreve sobre as possibilidades de construir pensamentos outros, minando o discurso corrente sobre a vinculação entre currículo, escola pública e empresa que se dá pelos métodos de controle e avaliação, pelo treinamento empresarial presente na formação continuada, pelo gerenciamento por objetivos ou, ainda, pelo direcionamento mercadológico de pesquisas educacionais nas universidades públicas. Porém, esse pensamento outro, o pensamento da diferença, capaz de encontrar caminhos do possível, segundo Lopes (2006), não se dá via discurso científico, como se fosse desejável regular e remodelar soluções harmonicamente sistematizadas, mas nos currículos praticados, no chão das salas de aula, onde há práticas desviantes/resistentes da imposição do discurso hegemônico.

Andrade (2006, p. 10) também recorre ao conceito de diferença pura: “[...] ao renegar a classificação, abomino a comparação – chamo, então a diferença pura – deleuzianamente apresentada, não fundamentada em processos de comparação e busca de equivalentes num processo de mediação do jogo da representação”. A autora sugere evitar a linearidade, os originais, os modelos. Não pensar em termos de original/cópia, mas em termos de fuga, de diferença pura, pois a fuga e a diferença instigam o pensamento, diferentemente das cópias, dos modelos que aprisionam e congelam o devir porque guardam “[...] uma insuportável semelhança com o original” (Andrade, 2006, p. 9).

Outro trabalho que inscrevemos nesse grupo é o de Wunder (2008). No texto apresentado, ela recorre a Deleuze para analisar fotografias não a partir dos possíveis interesses de quem as tirou, mas dos inúmeros significados que podem produzir, significados sempre indefinidos, abertos, incalculáveis. Nesse sentido, a autora, assim como os demais citados nesse item, enfatiza que não

recorreu à identificação, mas à diferença: “[...] e ao deslocar-me das intenções de identificação dos sentidos, fui lançada a entrar num movimento de criação de sentidos com as fotografias, de pensar por imagens, suspendendo o olhar que julga, e acontecer por elas” (Wunder, 2008, p. 5).

Cunha (2008), ao problematizar o processo de implementação de um currículo numa universidade, recorre à filosofia da diferença de Deleuze. Embora a autora não faça referência à diferença pura, nós incluímos seu trabalho em nossa análise como epistemologia da diferença pura porque nele observamos a centralidade de Deleuze e o uso recorrente dos conceitos de singularidade, multiplicidade, rizoma, variação, linhas de fuga, linhas moleculares. Mais especificamente, com a metáfora *proceder por picadas*, sua vinculação a essa postura epistemológica nos pareceu possível. Segundo a autora: “[...] proceder por picadas é dar vazão às contingências que se propiciam e fazem de algumas ações algo específico e não dogmaticamente necessário. Algo que dá conta de uma parte sem necessariamente dar conta de um todo” (Cunha, 2008, p. 10).

Por um motivo semelhante (como já admitimos, não conseguimos pensar sem procurar semelhanças, identificações...), incluímos também o trabalho de Chiquito e Eynng (2008), que mostram que o currículo tem sido instrumento de homogeneização, de controle, de inibição do devir e da pluralidade. O pensamento deleuziano abre espaço para o múltiplo, o devir, para o deslocamento da “[...] fita métrica com a qual somos medidos e fabricados – homem, branco, europeu, heterossexual, cristão, bem-falante” (Chiquito; Eynng, 2008, p. 9). Ao invés dos processos de homogeneização, puro devir, pura diferença: “[...] daí a predileção do devir pelos artigos indefinidos, que cria outros arranjos, distintos daqueles dos artigos definidos que correspondem às características formais que permitem definir, identificar, estabelecer identidade” (Chiquito; Eynng, 2008, p. 12).

Por fim, nesse item, segundo nossa identificação, tivemos em 2009 um texto que, assim como os anteriormente citados, potencializa o pensamento da diferença, refletindo sobre uma epistemologia que possibilite a divagação, a proliferação indefinida de significados, evitando os modelos, os enclausuramentos, a fixação, as identificações, evitando o currículo *xérox*: “[...] resistir, fugir, escapar – fazer resistir, fugir, escapar – envolve uma redistribuição dos possíveis, um enfrentamento do condicionamento dos currículos às referências, às identidades, às personificações” (Andrade; Dias, 2009, p. 15).

Como se pôde observar, os autores desses trabalhos, ao privilegiarem a diferença sem pensar na identidade, são incitados a usar uma linguagem do devir, da pluralidade, da fuga, do escape, das picadas.

Epistemologia da DIFERENÇA/identidade

Segundo nossas identificações arbitrárias (como são todas as identificações), esse grupo é hegemônico no GT de currículo, pelo menos detém uma hegemonia numérica, o que não significa necessariamente hegemonia política.

Cabe destacar que, entre muitas coisas, o que os estudos curriculares nos ensinam é que a hegemonia não deve ser confundida com verdade, pois a verdade, como sabemos desde Nietzsche (1989), nada mais é do que uma invenção dos seres humanos, que geralmente esquecem os processos de sua invenção. A verdade é um efeito do poder, e não de uma suposta correspondência com o real.

Esse conjunto de trabalhos procede de diversos autores, entre os quais se destacam Hall, Bhabha, Canclini e Laclau. Eles têm em *comum* (temos a impressão de que sofremos uma espécie de maldição da identificação) o fato de entenderem a diferença e a identidade como relacionais, interdependentes e impossíveis de serem pensadas separadamente. Os autores postulam que priorizar as diferenças e reconhecer que tanto elas quanto as identidades são construções históricas e culturais, questionando as relações de poder que classificam e hierarquizam as diferenças, possibilita a subversão dos processos de homogeneização e, portanto, a visão das diferenças como legítimas. Os trabalhos sobre o currículo que se pautam principalmente nesses autores seguem essa compreensão, mas há entre eles mais diferenças do que nossa análise (talvez amaldiçoada pelo desejo de encontrar identificações, coisas em comum) possa salientar.

Esclarecemos que, nesse item, por uma questão de espaço, não foi possível fazer referência a todos os trabalhos, mas observamos que há aproximadamente 50 trabalhos⁴ que se pautam nesse entendimento de DIFERENÇA/identidade. Optamos por apresentar mais detalhadamente dois trabalhos por ano (os que mais problematizam esses conceitos), novamente reconhecendo nossa arbitrariedade nessa seleção.

O primeiro⁵ trabalho é de Canen (2005). Ela descreve sua pesquisa-ação desenvolvida com estudantes de Pedagogia sobre as possibilidades de formar identidades docentes multiculturalmente orientadas. Observa que as identidades e as diferenças são construídas culturalmente e que é importante não congelar, fixar e homogeneizar identidades, pois, dessa forma, não se questionam os estereótipos e não se evitam os preconceitos e discriminações: “[...] averigua-se em que medida [...] discursos de valorização das identidades marginalizadas e de combate aos preconceitos não estariam procedendo a uma reificação das diferenças, a um congelamento identitário” (Canen, 2005, p. 9).

O segundo é de Lopes (2005). Para a autora, identidades e diferenças são efeitos de relações de poder: “[...] as relações de poder são expressas pelos princípios de classificação que constituem as identidades e as diferenças” (Lopes, 2005, p. 7). Ela critica as concepções essencialistas de identidade e diferença, bem como as posturas binárias, priorizando a ambivalência que possibilita o hibridismo: “[...] para considerar a ambivalência, é necessário superar concepções de identidade e diferença binárias do estruturalismo, considerando a simultaneidade da atribuição de múltiplas categorias ao ser” (Lopes, 2005, p. 10).

O terceiro trabalho que mencionamos é de Passos (2006). Ela analisa o jogo de duas comunidades afro e o relaciona à construção da identidade: “[...] as identidades [são] construídas nos processos de apropriação re-invenção das práticas culturais pelos sujeitos” (Passos, 2006, p. 1). A identidade é construída

em torno de interesses; no caso da pesquisa da autora, o que estava em jogo era o direito à terra. Assim, afirmar a identidade afro era um passo necessário para a conquista da terra.

O quarto trabalho é de Maués (2006). A autora também afirma o processo de construção das identidades e diferenças e aponta o currículo como um espaço central nesse processo: “[...] um espaço onde as identidades e as diferenças são produzidas de modos simbólicos e discursivos em íntimas conexões com variáveis relações de poder” (Maués, 2006, p. 10). Postula igualmente o caráter relacional e contingencial da identidade e da diferença. Afirma que é preciso “[...] questionar nossos próprios sistemas de diferença em seus significados, reconhecendo que podem ser considerados igualmente estranhos ou absurdos sob diferentes pontos de vista” (Maués, 2006, p. 9).

O quinto trabalho que citamos é de Frangella (2007). Ela se propõe a analisar o processo de implementação do currículo de Pedagogia no Departamento de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) desde os fins da década de 80 até os anos 90 do século XX. Apoiando-se nos estudos culturais e pós-coloniais, sustenta que foi um processo político, portanto, de disputa de interesses, mesmo que muitas vezes fosse visto como negativo pelos sujeitos envolvidos, que marcou o caráter democrático dessa experiência. Postula a relação da identidade com a diferença, sem que esse diálogo seja o fim da diferença: “[...] aí reside o desafio – diálogo que não seja redução ao mesmo – que traz em si a exigência do enfrentamento das diferenças” (Frangella, 2007, p. 2). Para tanto, é necessário que a identidade seja vista como “[...] híbrida e performática que se constrói a partir de ações discursivas que se dão na fronteira e na negociação e reinscrevem a identidade, não sendo mais evidente a determinação, e sim fluida, que reconhece, negocia e co-habita com/na diferença” (Frangella, 2007, p. 4).

O sexto trabalho que mencionamos é o de Gabriel e Monteiro (2007). Essas autoras pretendem fazer um debate epistemológico entre os *pós* (por elas vistos como estudos relativistas, estudos nos quais *tudo vale*, estudos ficcionais) e os estudos positivistas (universalistas e nacionalistas), procurando outra via de construção do conhecimento histórico, recorrendo à narrativa histórica. As autoras reconhecem a contribuição dos estudos *pós* para a fragmentação do sujeito e afirmam que não pretendem fugir do diálogo com as posições epistemológicas que “[...] falam do caráter provisório das verdades, dos efeitos de sentido, que abrem outras inteligibilidades, que assumem a pluralidade de narrativas, de histórias, de leituras de mundo, que não pretendem engessar identidades” (Gabriel; Monteiro, 2007, p. 5). Apesar de nos parecer uma defesa da *História*, com letra maiúscula, o que interessa na nossa análise é que elas se pautam no entendimento de que pensar a diferença implica pensar na identidade.

O sétimo texto é de Cinelli e Garcia (2008). Elas criticam a forma como a diferença foi construída pela modernidade, pois esta “[...] trata a diferença como anormalidade a ser erradicada o que leva à impossibilidade de com-

preender o processo emancipatório na perspectiva da horizontalização dos diálogos entre as diferentes culturas, saberes e, ainda, singularidades” (Cinelli; Garcia, 2008, p. 2). As autoras chamam ainda a atenção para o fato de que essa forma esteve/está sustentada num *epistemicídio*, isto é, “[...] aniquilação da diferença que o processo supõe ao universalizar uma verdade particular” (2008, p. 2).

O oitavo estudo é de Frangella e Barreiros (2008). Elas mostram o sentido da política na constituição dos textos curriculares. Seguindo o referencial pós-estruturalista, destacam que, ainda que o efeito da política seja a criação de campos hegemônicos, esses campos nunca possuem uma hegemonia total, sempre havendo espaço para a diferença – a hegemonia sempre é provisória, produto das lutas sociais. Mesmo a identidade hegemônica supõe a diferença: “[...] a equivalência não implica a anulação da diferença, mas passa a ser condição para a sua possibilidade – na medida em que o fecha, criando os pontos nodais – e para sua impossibilidade – na medida em que nega a sua identidade quando cria uma diferença radical” (Frangella; Barreiros, 2008, p. 8).

O nono trabalho é de Costa (2009). A autora, ao destacar o processo de construção das identidades, lembra que elas se constroem por interesses na disputa por sentidos: “[...] compreensão dos processos de constituição de identidades sociais, a partir de ordens discursivas disputando sentidos” (Costa, 2009, p. 7). Essa construção sempre se dá com a diferença: “[...] a construção de uma identidade passa, assim, pela identificação daquilo que lhe é exterior, que a antagoniza. E em dadas condições esta representação simbólica do outro pode ser partilhada por outras diferenças” (Costa, 2009, p. 10).

Por fim, o décimo trabalho que relaciona o processo de produção da diferença com a identidade é o de Pereira (2009). A autora destaca as “[...] complexas e múltiplas posições dos sujeitos (gênero, raça/etnia, culturais, religiosos, sexualidade) nos contextos contemporâneos” (Pereira, 2009, p. 2). Baseando-se em Laclau, a autora do trabalho afirma a impossibilidade de pensar apenas na diferença: “[...] o universal é um horizonte que, apenas, orienta cada diferença particular, sem cair na tentação de absolutizar a diferença que é incompatível com o caráter multicultural das sociedades contemporâneas” (Pereira, 2009, p. 11). Portanto, segundo a autora, “[...] toda a identidade é constituída desta tensão entre a lógica da diferença e a lógica da equivalência” (Pereira, 2009, p. 11).

Como se pôde observar, todos os dez trabalhos aqui destacados seguem o entendimento de que as identidades são construídas na relação com as diferenças. Entretanto, essa não é uma relação linear, unidimensional, vertical, mas uma relação híbrida. Nesse sentido, cabe destacar que o conceito de hibridismo é usado recorrentemente nesses trabalhos, justamente para mostrar que a relação da identidade e da diferença é sempre instável, imprevisível nos seus efeitos, e que nem a identidade, nem a diferença são originais, fixas, herdadas, essenciais, mas são presenças híbridas, isto é, intraduzíveis, contraditórias, inacabadas, imprevisíveis, desestabilizantes.

Ainda sobre as Epistemologias dos Trabalhos (em busca de observações finais)

Sem afirmar que todos os trabalhos se pautam num mesmo campo teórico, é possível dizer que um espectro ronda o GT de Currículo quanto às suas epistemologias: com raras exceções, os autores reconhecem que o conhecimento está articulado ao poder, não sendo possível desfazer os nexos entre saber e poder. Portanto, o conhecimento é uma construção social que carrega as relações de poder que estiveram e estão presentes na sua construção, ou seja, o conhecimento não é uma relação de correspondência com um suposto mundo real, mas o efeito de operações de poder. Porém, isso não nos parece suficiente para caracterizar suas epistemologias. Assim, pretendemos salientar, além desse quase consenso (que esperamos não seja cretinizante), algumas diferenças epistemológicas, sobretudo as percebidas entre os dois grupos que apresentamos anteriormente, ou seja, o grupo da diferença pura e o grupo da DIFERENÇA/identidade.

O grupo da DIFERENÇA/identidade questiona a epistemologia moderna por esta pretender-se universal, ignorando seu caráter etnocêntrico. Nesse sentido, salientamos Canen (2005, p. 7), que sugere uma vigilância epistemológica que desafie “[...] qualquer pretensão a uma verdade incontestável e autoridade absoluta”; Lopes (2005, p. 4), que cita o pós-estruturalismo e lembra que este “[...] questiona o cientificismo das ciências humanas, sua pretensão de [...] identificar estruturas universais comuns a todas as culturas e à mente humana em geral”; Maués (2006, p. 7), que também cita o pós-estruturalismo para salientar que ele se opõe “[...] às visões que remetem [verdade e conhecimento] a realidades pré-existentes”; Gabriel e Monteiro (2007, p. 4), quando pretendem fugir “[...] das epistemologias realistas que insistem em operar com verdades definitivas baseadas em lógicas esvaziadas das relações de poder, dos jogos de interesses”; Cinelli e Garcia (2008, p. 2), quando lembram os *epistemicídios*, que “[...] tornam inválidos, ininteligíveis ou irreconhecíveis os discursos e práticas que neles não se enquadram”; Costa (2009, p. 2), quando coloca sob suspeita os “[...] discursos que defendem a existência de uma homogeneidade que seria imposta pela globalização da economia e que seria capaz de limitar os sentidos das políticas”.

Esses autores argumentam que o problema da epistemologia moderna foi se pautar no conceito fixo e fechado de identidade e no caráter etnocêntrico que a construiu, associando a diferença com inferioridade, déficit e impureza, buscando sempre a superação da diferença, seja pela assimilação ou pela eliminação física: “[...] argumento que identidade como fechamento torna-se dispositivo de exclusão e transforma a diferença em desigualdade” (Frangella, 2007, p. 3).

Além desse questionamento da epistemologia moderna, esses autores postulam outras epistemologias⁶, entre as quais, salientamos: uma epistemologia multiculturalmente orientada (Canen, 2005); uma perspectiva epistemológica pluralista (Lopes, 2005); uma epistemologia que destaca o caráter artificial e

produzido do conhecimento (Maués, 2006); uma epistemologia que entende os conhecimentos como processos híbridos (Passos, 2006); uma epistemologia como terreno de disputa de significados (Gabriel; Monteiro, 2007); uma epistemologia dos estudos *nosdoscum* os cotidianos (Cinelli; Garcia, 2008); uma epistemologia multifacetada (Costa, 2009). Com essas epistemologias, esses autores procuram compreender as diferentes realidades pesquisadas, sem a pretensão de esgotá-las, pois, contrários às pretensões modernas, reconhecem a provisoriidade do conhecimento.

O grupo da epistemologia da diferença pura compartilha a posição de que a modernidade não soube lidar com a diferença. Porém, diverge quanto à alternativa. Os autores desse grupo postulam que, para sair da armadilha da identidade, é preciso pensar na diferença pura sem que haja o interesse em estabelecer identificações, pois estas sempre levam à morte da diferença. Quanto à crítica que esses autores fazem à epistemologia moderna, destacamos: Paraíso (2005, p. 2), quando argumenta que a “[...] identidade [...] tenta reduzir a diversidade a um elemento comum”; Andrade (2006, p. 6), que observa que a epistemologia moderna se funda na busca pela “[...] semelhança ao original na permanente tentativa de atingir o acerto pela perfeição da semelhança”; Lopes (2006, p. 15), que observa que não há a necessidade de supor um “[...] ‘nós’ totalizador que possa justificar teórica e pragmaticamente a ação de um mecanismo dualista e homogeneizante de síntese do pensamento a favor da unidade necessária de uma potência efetiva de luta e resistência”; Wunder (2008, p. 12), quando lembra: “[...] o sentido último que nunca se alcança – e no padecer da impossibilidade, quem sabe, palavras outras, sentidos outros”; Chiquito e Eyng (2008, p. 4), quando criticam o currículo porque se dá por meio de linhas: “[...] determinadas e determinantes, já-dadas, desde sempre. Moralistas e julgadoras. Controladas e controladoras. Linhas que traçam palavras de ordem, uma voz de comando. Indicação do caminho reto”; Andrade e Dias (2009, p. 7), ao proporem “[...] um abandono da busca de equivalência”.

O que se observa nessas críticas é que a epistemologia moderna acaba com a diferença porque se move pelo desejo de encontrar *elementos comuns*, semelhanças, homogeneidades, o sentido último e original, o caminho *reto*, a equivalência.

Assim como o grupo dos que pensam a diferença e sua relação com a identidade, o grupo da diferença pura também postula uma nova epistemologia, porém, como é avesso a todos os processos de identificação, procura “[...] explorar as potencialidades da divulgação científica como divagações” (Andrade; Dias, 2009, p. 3), anda no caminho do “[...] inominável, dos sentidos em constante escape e desconexão” (Wunder, 2008, p. 4), das “[...] bifurcações, [do pensar] por desvios, por atalhos, por fraturas, por brechas” (Chiquito; Eyng, 2008, p. 7), da “[...] pluralidade dos jogos de verdade” (Cunha, 2008, p. 11), da “[...] irrupção dos traços fortes rascunhados por suas diferenças” (Sammy, 2006, p. 4), no caminho “[...] que incomoda e instiga o pensamento” (Andrade, 2006, p. 6). Enfim, trata-se de: “[...] viajar sem mapas prévios! Fazer outros traçados! Fugir! Fazer composições e conexões! [...] Metamorfosar! Movi-

mentar o próprio pensamento. Escapar das tentativas de captura. Deslizar” (Paraíso, 2005, p. 14).

Com essas ferramentas conceituais, esses autores procuram pensar sem recorrer à identidade, à semelhança, ao *comum* na diferença.

Observação Final (im)Pertinente!

Durante a leitura e análise dos 64 textos apresentados no GT de Currículo no período de 2005 a 2009, alguns trabalhos nos chamaram a atenção no sentido de nos provocar o questionamento: o que esses trabalhos estão fazendo nesse GT?

Nossa compreensão sobre a produção das diferenças e identidades nos fez pensar que esses trabalhos têm um papel importante no GT, um papel que nos lembra a metáfora do turista e vagabundo de Bauman (1998b). Segundo o autor, o mundo dos turistas só faz sentido e parece ser o único com sentido porque o outro do turista é o vagabundo. Os vagabundos existem para mostrar aos turistas como é horrível não ser turista. Fez-nos lembrar, ainda, de Duschatzki e Skliar (2001, p. 124), que afirmam que precisamos tragicamente do outro para afirmar a nossa identidade: “[...] necessitamos do outro, mesmo que assumindo certo risco, pois de outra forma não teríamos como justificar o que somos, nossas leis, as instituições, as regras, a ética, a moral e a estética de nossos discursos e nossas práticas”. Parece que necessitamos das outras epistemologias para afirmarmos a nossa epistemologia.

Recebido em outubro de 2010 e aprovado em junho de 2011.

Notas

- 1 Pós-moderno como oposição ao moderno, pós-moderno como ruptura radical da modernidade, os que combinam elementos modernos com pós-modernos, os que não se envolvem com a discussão, assumindo claramente uma postura pós.
- 2 Versão revisada e ampliada do trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da ANPED no GT de Currículo. Resultado de pesquisa financiada pelo CNPq (Edital Universal/2008).
- 3 O pós aqui é usado na acepção de Paraíso (2004), como um campo que engloba as várias teorias pós-críticas em educação, como explicitado anteriormente.
- 4 Devido à grande dificuldade de se observar tal identificação em alguns trabalhos, não foi possível precisar esse número. Dos 50 trabalhos, em torno da metade pôde ser identificada de forma direta, uma vez que explicitam essa compreensão; nos demais, de forma indireta, pois, pelos autores utilizados, supomos que sigam esse entendimento de identidade e diferença.

- 5 Primeiro pelo simples fato de termos que começar por um. Eles não estão por ordem de importância.
- 6 Não nos deteremos na caracterização/diferenciação dessas epistemologias neste texto, mas entendemos que, ao mencionarmos as diferentes nomenclaturas utilizadas, contribuímos para pensar nas suas diferenças, ainda que os interesses possam ser vistos como convergentes: pensar a diferença sem reduzi-la à mesmidade.

Referências

- ANDRADE, Elenise Cristina Pires. **Educação Menor**: vertigens por deslizamentos e desmoronamentos curriculares. 2006. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2006.
- ANDRADE, Elenise Cristina Pires; DIAS, Susana Oliveira. **Entre, Currículos, Cortes, Mortes**: imagens-cérebros ex-põem divulgações-divagações. 2009. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Holocausto**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a.
- BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-estar da Pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b.
- BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008.
- CANEN, Ana. **Pesquisando Multiculturalismo e Pensando Multiculturalmente sobre Pesquisa na Formação Docente**: uma experiência de currículo em ação. 2005. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2005.
- CHIQUEITO, Ricardo Santos; EYNG, Ana Maria. **Escrita Curricular**: algumas considerações a partir das abordagens pós-estruturalista/pós-críticas do currículo. 2008. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2008.
- CINELLI, Maria Luiza Sussekind Veríssimo; GARCIA, Alexandra. **Olhar sem Ver**: escolas invisíveis e currículos praticados. 2008. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2008.
- CORAZZA, Sandra Mara. Na Diversidade Cultural, uma “docência artística”. **Pátio**, Porto Alegre, n. 17, p. 27-30, maio/jul. 2001.
- COSTA, Rita de Cássia de Almeida. **Trajetórias de Políticas de Currículos**: discursos circulantes no programa de integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos. 2009. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009.
- CUNHA, Claudia Madruga. **Currículo Experimental na UFPR Setor – Litoral**: uma análise de filosofia da diferença e educação. 2008. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2008.
- DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O Nome dos Outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 119-138.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; BARREIROS, Débora Raquel Alves. **Buscando o Sentido de Política nos Estudos Curriculares**: perspectivas de análise em questão. 2008. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2008.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Currículo como Local da Cultura**: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha. 2009. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Disputas Curriculares, Disputas Identitárias**: o processo político da produção curricular num curso de formação de professores. 2007. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2007.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. **Currículo, Ensino de História e Narrativa**. 2007. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2007.

GALLO, Sílvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 551-565, set./dez. 2006.

GUATTARI, Félix. **As Três Ecologias**. Tradução de Maria Cristina Bittencourt. Campinas: Papirus, 1997.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardiã Resende, Ana Carolina Escosteguy, Cláudia Álvares, Francisco Rüdiger e Sayonara Amaral. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOPES, Alice Casemiro. **Tensões entre Recontextualizações e Híbrido nas Políticas de Currículo**. 2005. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2005.

LOPES, Sammy W. **O Sujeito do Discurso Menor da Educação**. 2006. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2006.

MAUÉS, Josenilda. **O Currículo sob a Cunha da Diferença**. 2006. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2006.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral**. Tradução de Paulo Cesar Souza. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Diferença em si no Currículo**. 2005. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas Pós-críticas em Educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PASSOS, Mailsa Carla. **Aprendi no pé da Érica**: diálogos, negociações e transformações em uma prática de cultura popular. 2006. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2006.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Discursividades Contemporâneas da Emancipação Presentes em uma Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino**. 2009. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da Diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 35-48.

VEIGA-NETO, Alfredo; MACEDO, Elizabeth. Estudos de Currículo: como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno?. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. esp., p. 234-252, out. 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo; WORTMANN, Maria Lúcia. **Estudos Culturais da Ciência & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WUNDER, Alik. **Restos Quase Mortais**: fotografia, acontecimento e escola. 2008. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2008.

José Licínio Backes é doutor em Educação. Professor do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

E-mail: backes@ucdb.br

Ruth Pavan é doutora em Educação. Professora do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

E-mail: ruth@ucdb.br



Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação

Carla Beatriz Meinerz

RESUMO – Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. O presente artigo trata da prática metodológica dos grupos de discussão, analisada a partir da sua utilização em uma investigação no campo da educação. Aborda a definição, a história, a fundamentação teórica e as proposições técnicas dos grupos de discussão na tradição da sociologia crítica espanhola. Parte do pressuposto de que a opção que o investigador faz no campo teórico e metodológico reflete sua concepção de ciência e de ética na pesquisa. Apresenta um relato de sua aplicação numa investigação de doutorado, cujo objetivo foi investigar a sociabilidade praticada por jovens da periferia urbana de Porto Alegre, considerando seus jeitos de viver a escola e a inserção escolar, através da análise das memórias individual e coletiva.

Palavras-chave: Jovens. Metodologia. Grupos de Discussão.

ABSTRACT – Discussion Groups: a methodological option in education research. This article presents a methodological practice of discussion groups, which is analyzed starting from its use in an investigation in education area. It approaches the definition, the history, the theoretical support and the technical propositions of the discussion groups inserted in the Spanish tradition of critical sociology. The presupposal chosen shows that the investigator does in research what reflects his/her conception of science and ethics. This description also present the applications in the doctoral research whose purpose is to investigate the sociability practiced by young people living in the outskirts of Porto Alegre, considering the way they live school and the school insertion through the analyzes of their individual and collective memories.

Keywords: Young People. Methodology. Discussion Groups.

Introdução

Ni los grupos, ni los datos, hablan por sí solos. Hablan a través de ese nudo que es el investigador. La comprensión de esto conduce a ubicar los procedimientos en instrumentos que sirven para desenredar el nudo. Para que el investigador se desnude (Callejo, 2001, p. 10) .

O presente artigo propõe uma reflexão sobre as possibilidades de utilização da metodologia dos grupos de discussão da tradição da sociologia crítica espanhola em investigações com sujeitos jovens, caracterizando-se por uma abordagem teórica complementada pelo relato de uma experiência de pesquisa. Refere-se a um trabalho realizado em nível de doutorado cujo objetivo foi investigar a sociabilidade praticada por jovens da periferia urbana da cidade de Porto Alegre, considerando seus jeitos de viver a escola e a inserção escolar, através da análise das memórias individual e coletiva. O foco desse estudo esteve relacionado ao fenômeno de alguns jovens, entre 12 e 18 anos de idade, que vão à escola, mas resistem em participar das aulas, circulando pelos espaços institucionais ou, simplesmente, passando a maior parte do tempo no pátio, praticando suas relações grupais.

O artigo explicita inicialmente a definição do grupo de discussão dentro da sociologia crítica espanhola, como uma prática metodológica que possui historicidade própria, registrando brevemente o porquê dessa opção diante de outras experiências teórico-metodológicas em outros países ou tradições. Segue apontando os aportes teóricos e algumas questões tecnológicas da metodologia, registrando seu uso numa experiência de investigação com jovens da periferia urbana de Porto Alegre. Conclui com a apresentação de possibilidades de análise, a partir da prática dos grupos de discussão, nas pesquisas sobre jovens e escolarização no campo da educação.

A metodologia dos grupos de discussão permitiu a compreensão dos sujeitos, a partir de discursos sociais produzidos coletivamente, e que justificam suas ações dentro da escola. Abriu caminho para a reconstituição das condições sociais e ideológicas em que se desenvolveu o fenômeno investigado. Nesse sentido, possibilitou situar os relatos individuais produzidos nas entrevistas abertas dentro de um contexto social. É uma prática nascida nos estudos sociológicos e trabalhada de uma maneira específica na tradição da sociologia espanhola.

O grupo de discussão, referenciado na tradição da sociologia espanhola, consiste em uma importante prática qualitativa de análise social, na medida em que favorece uma profundidade e permite descobrir mecanismos sociais ocultos ou latentes. A entrevista aberta e o grupo de discussão apontam para algo muito precioso oferecido por esse tipo de prática investigativa, que é a possibilidade da escuta. Acredito que a postura de saber ouvir não é apenas teórica ou metodológica, mas é também uma postura política, afetiva e ética do pesquisador, assim como do educador.

Tal postura remete à concepção do pesquisador e do pesquisado como sujeitos em processo, biográfica e historicamente situados, capazes de transformarem-se ao longo da trajetória percorrida.

Ortí (2001) nos dá um exemplo claro dessa concepção de sujeito em processo, quando escreve sua biografia pessoal entrelaçada com a história da geração de sociólogos espanhóis da década de cinquenta, mostrando que o sujeito se faz na situação histórica em que vive, dentro de suas contradições e incertezas. Para o autor, “Desde el punto de vista ético y político de la razón práctica, como sujetos sociales, también los sociólogos estamos internamente divididos, atravesados por conflictos, deseos e interpelaciones contradictoria” (Ortí, 2001, p. 161).

A prática de uma escuta atenta, sensível e reconhecedora da relação estabelecida entre investigador e investigado, exige uma abertura por parte do pesquisador, possibilitando, inclusive, aquilo que Ibáñez (1989, p. 80) toma como o surgimento de qualquer “[...] emergente inesperado [...]”, algum dado ou fato surpreendente. A busca desse emergente inesperado não é o objetivo principal da entrevista aberta ou do grupo de discussão, mas ele pode acontecer e torna-se mais um elemento enriquecedor da análise.

Toda pesquisa tem, em seu processo e em seus resultados, a subjetividade daquele que investiga. Não é, portanto, um processo isento, nem neutro e nem mecânico. É o que Becker (1984) chama de modelo artesanal de ciência, que se contrapõe a uma pretensão científica de reduzir a metodologia a questões puramente técnicas. Mills (1972), da mesma maneira, afirma que a relação entre a teoria e a empiria configura-se como a prática de um artesanato. Esse modelo não despreza o rigor científico. Ao contrário, utiliza-se de métodos variados e da costura de diversos tipos de pesquisa e materiais disponíveis e públicos.

Becker conclui que

[...] se fizermos frente aos nossos problemas de método e de técnica com uma combinação de análise logicamente rigorosa e de compreensão sociológica da pesquisa como um empreendimento coletivo, talvez possamos finalmente criar uma ciência viável (Becker, 1984, p. 46).

É com essa perspectiva de uma ciência viável, política e eticamente comprometida, que desenvolvo o registro e a análise da experimentação teórico-metodológica do grupo de discussão. Sigo o pressuposto de que o saber científico é uma das formas de explicar os fenômenos da vida e as ciências sociais objetivam compreender as relações dos sujeitos que compõem esses fenômenos. Os aportes científicos, situados a partir de um ponto de vista sobre a realidade, ajudam a entender a complexidade social na qual estamos imersos, apontando para possibilidades de mudanças em nossas práticas. Entretanto, a vida em sociedade escapa, muitas vezes, às explicações científicas, e o reconhecimento de outras formas de compreensão, como aquelas advindas do senso comum, da cultura e da tradição são fundamentais, pois também compõem formas de objetivação das relações e dos sujeitos sociais.

A pesquisa em educação, concebida no campo das ciências sociais, pode ter um sentido de crítica e revisão de nossas práticas pedagógicas, na medida

em que entrelaçamos essas últimas com nossos projetos de vida e compromissos sociais. Uma investigação não terá o poder de transformar imediatamente uma realidade ou de criar fórmulas rápidas, mas poderá gerar processos de autorreflexão e autocritica que impulsionem nossas buscas por mudanças. Historiadores como Fernand Braudel (1990) nos ensinam que as transformações de fundo, em nossas mentalidades, em nossas maneiras de ver e de agir sobre o mundo, processam-se num tempo de longa duração, reincidindo no campo da cultura.

A metodologia atinge seu sentido somente dentro do quadro de questões em que se move uma investigação. Isso requer a objetivação do próprio processo investigativo, assim como do pesquisador no momento em que busca os instrumentos mais adequados aos seus problemas. Cada recurso metodológico é estabelecido num contexto histórico e deve ser reconhecido dessa forma.

Definição e História dos Grupos de Discussão na Tradição da Sociologia Crítica Espanhola

O grupo de discussão não é uma técnica, mas uma prática de investigação que possui historicidade, assim como diferentes enfoques e pressupostos teóricos. A análise do presente artigo está fundamentada na literatura da sociologia crítica espanhola correspondente, também, a uma prática específica dessa proposição teórico-metodológica. Essa definição pelos aportes teóricos da experiência espanhola não significa o desconhecimento ou desqualificação de construções diversas em outros países como Estados Unidos e Alemanha, por exemplo. Apenas registro a imersão possível numa literatura específica a partir da concessão de uma bolsa de estudos na Universidade de Valência, Espanha. Ressalto que a literatura aqui utilizada tem aportes, por exemplo, na Escola Crítica de Frankfurt, o que gerou uma potente fundamentação teórica.

As pesquisas de Wivian Weller, que utilizam grupos de discussão com jovens do Brasil e da Alemanha, fundamentam-se com propriedade na produção e na experiência alemã. O diálogo com essas pesquisas reforça a ideia de que

A utilização de grupos de discussão como método em que os jovens conduzem a entrevista e o entrevistador busca intervir o mínimo possível, assim como o princípio de análise comparativa constante são possibilidades que permitem uma inserção do pesquisador no universo dos sujeitos e que, de certa forma, reduzem os riscos de interpretações equivocadas (Weller, 2006, p. 252).

Autores como Callejo (2001) defendem que atualmente há uma proliferação de experiências com o grupal nas investigações dentro das ciências sociais e que “[...] la propia experiencia de estudios internacionales con grupos de discusión há revelado que son más las diferencias formales que las concretas en el desarrollo de la práctica” (p. 16).

A literatura espanhola defende o grupo de discussão como uma prática qualitativa de investigação social e está inscrito dentro da chamada escola de qualitativismo de Madrid, cujos fundamentos encontram-se na produção teórico-prática de três sociólogos: Jesús Ibáñez, Ángels de Lucas e Alfonso Ortí. Diferencia-se, portanto, de outras experiências como as de tradição anglo-saxônica, por exemplo, que também utilizam métodos grupais. Tal distinção acontece na medida em que incorpora a dimensão social do discurso, buscando através de um rigoroso instrumental teórico-metodológico, explicitado tecnologicamente em intenso trabalho de campo, relacionar ações e discursos dos sujeitos sociais envolvidos.

Atualmente, os grupos de discussão ocupam um lugar minoritário no campo da investigação social espanhola, perdendo espaço para outras metodologias que primam pelo uso de enquetes de opinião, numa perspectiva apenas quantitativa. Mas, no final dos anos 70 do século XX¹, sob influência dos intelectuais citados, os mesmos significaram um forte atrativo para os estudantes de sociologia. Suas origens se situam nos anos 50, quando Ibáñez, de Lucas e Ortí reinventam uma prática que era até então utilizada nas pesquisas de mercado. Corresponde ao período em que aconteceram os primeiros enfrentamentos entre a Universidade e a ditadura franquista, fazendo com que os sociólogos vinculados a uma tradição distinta da sociologia tradicional do momento construíssem suas trajetórias fora do espaço acadêmico.

Marcada pela trágica história da República e da Guerra Civil, assim como pelo silenciamento imposto pela ditadura, essa geração de jovens sociólogos teve o mérito de forjar sua produção num contexto social de profundas transformações.

A Espanha dos anos 60 do século passado viveu as grandes mudanças sociais características da consolidação de uma sociedade de consumo de massas, resultantes da transição de um sistema capitalista baseado na produção para um sistema voltado ao consumo.

Em 1956, após ser expulso da Universidade, Ibáñez é convidado a dirigir uma consultoria de mercado que utilizava enquetes de opinião pública. Em suas atividades como investigador de mercado, Ibáñez aponta, pela primeira vez, as falhas que as enquetes apresentam na busca de elementos explicativos das mudanças sociais em desenvolvimento. Ele propõe os grupos de discussão como uma abertura qualitativa frente à dimensão simbólica da realidade social.

Ao final da década de 1960, o grupo de discussão já era uma prática consumada e consolidada nas pesquisas de mercado, constituindo-se como alternativa ao empirismo abstrato das enquetes estatísticas, próprias das pesquisas de opinião pública.

Em princípio, como técnica adequada para a investigação motivacional, o grupo de discussão começa a ser aplicado nas pesquisas de mercado para a análise dos motivos que levam os sujeitos a consumirem ou não determinados produtos. Numa sociedade em que o grupal, como âmbito de relações e de referências, tornava-se central, frente àquele indivíduo universalizado da soci-

idade industrial, a análise do social também havia de realizar-se através de situações grupais. O grupo, no caso da sociedade de consumo, exerce uma função fundamental, no sentido de que cada vez mais os sujeitos identificam-se pelas marcas compartilhadas em suas coletividades e suas opções são influenciadas pelas mesmas.

Passa-se da investigação motivacional do consumo para a investigação dos elementos ideológicos e simbólicos da realidade social, uma vez que a motivação do consumidor está articulada com esses elementos. Para reproduzir o que acontece na sociedade, reúne-se um grupo de pessoas para falar sobre um tema. Essa discussão deve reproduzir os argumentos, as ideias, as motivações do grupo social a que pertencem seus participantes, e a constituição de diferentes grupos podem proporcionar variantes discursivas componentes do discurso social mais amplo.

Ibáñez reconhece que a investigação social pode encontrar fatos (aquilo quantificável na vida social, as ações, os acontecimentos), mas, também, discursos (aquilo que os sujeitos falam ou ocultam, não quantificável). Os fatos permitem quantificar, enquanto que os discursos permitem interpretar, sendo que ambos remetem ao entendimento de complementaridade radical entre o quantitativo e o qualitativo. Parece importante ressaltar que os fatos não podem ser isolados dos relatos feitos deles, ou dos discursos, o que reforça essa indissociação, embora Ibáñez atente para a diferenciação quase que didática em termos de pesquisa. Para Ortí,

[...] discursos y hechos integran y configuran igualmente la realidad social y se reclaman mutuamente en su comprensión y explicación. 'lo que la gente me dijo me ayudó a explicar lo que había sucedido – formula, por ejemplo, con sencillez, Whyte en *Street corner society* (Beltrán, 1985, p. 37) [*sic*] – y lo que yo observé me ayudó a explicar lo que la gente me dijo (Ortí, 1989, p. 171).

Alfonso Ortí (2000) exemplifica a complementaridade entre as técnicas qualitativas e quantitativas, mostrando os passos que levam a uma análise relacional entre os dados estatísticos e os dados retirados da observação, das entrevistas e dos grupos de discussão. Percebe-se que os dados complementam-se entre si, levando à (re)formulação das próprias práticas de pesquisa.

A quantificação de um determinado fato social (o que vemos) pode nos dar pistas para a interpretação do fenômeno pesquisado (o que nos dizem). A observação dos fatos, o registro dos dados, a quantificação de sua recorrência, assim como a compreensão e interpretação dos discursos, constituem momentos fundamentais de explicação dos processos sociais.

Ibáñez fazia uso tanto das enquetes estatísticas quanto dos grupos de discussão, abrindo uma reflexão enriquecedora sobre os enfoques qualitativo e quantitativo.

Mesmo com o desenvolvimento desses pressupostos básicos de complementaridade, ao mesmo tempo em que se utilizavam os grupos de dis-

cussão, cresciam também as enquetes estatísticas pré-codificadas, com alternativas, previamente, norteadoras das respostas, ainda hoje hegemônicas nas investigações sociológicas espanholas.

Alfonso Ortí (1993), ao escrever sobre esse debate metodológico nas pesquisas em ciências sociais, aponta para a necessidade de colocar em evidência a estreita relação entre o aprofundamento do conhecimento sociológico e a autocritica sistemática de suas condições de produção e de seus referentes ideológicos.

Nos anos de 1970, Ibáñez abandona a pesquisa de mercado e dedica-se a escrever sua tese, que se tornou um clássico da sociologia crítica espanhola, publicada sob o título *Mas Allá de la Sociología* (1996). O grupo de discussão começa a transcender os limites das pesquisas de mercado, e passa a ser utilizado para pensar outros campos da realidade social como a política, a participação social, a educação. Lentamente, desde os anos 1980 e 1990 do século passado, vem crescendo o número de sociólogos e a pluralidade de correntes usuárias dessa prática.

Segundo Callejo (1998), isso leva à necessidade de mudanças no sentido de adaptação dessa metodologia às sociedades atuais, que não são as mesmas que lhes deram corpo teórico e prático. A partir da fundamentação teórica inicial do grupo de Jesús Ibáñez, uma nova geração de sociólogos têm agregado outras perspectivas a essa prática investigativa, trazendo aportações de Pierre Bourdieu, por referência². Os novos intelectuais procuram recuperar o caráter crítico da investigação social mediante os grupos de discussão, já que parcela da popularização dessa prática veio da capacidade que a análise social de uma microssituação (o grupo) possui para a manipulação motivacional (dos consumidores) e para a manipulação ideológica (dos cidadãos) em uma macrossituação (a sociedade). O presente artigo constitui-se na perspectiva da nova geração, tendo como referência o sociólogo Enrique Martín Criado (1998), cujo trabalho de pesquisa versou sobre juventude e usou os grupos de discussão como referência metodológica.

A escola de qualitativismo de Madrid procura manter ainda hoje a perspectiva metodológica globalizadora e artesanal formulada por Ibáñez, cujas bases teóricas estão nos estudos da sociologia crítica fundada a partir da Escola de Frankfurt, assim como nos estudos de linguagem e da psicanálise.

Aportes Teóricos dos Grupos de Discussão

El grupo de discusión no es un grupo de discusión (Callejo, 1998, p. 21).

Há muitas técnicas que utilizam o grupal, inclusive com essa mesma denominação. Callejo (2001) aponta algumas diferenças entre, por exemplo, os grupos focais e os grupos de discussão, destacando que nos últimos há uma ênfase na interação de grupo, enquanto que nos primeiros há uma tendência

em acentuar a interação do grupo com o moderador, constituindo uma espécie de entrevista em grupo. Uma das principais características do grupo de discussão, dentro da perspectiva que propus, é que ele não interessa como grupo em si, mas como uma agrupação artificial, construída com objetivos bem delimitados, num tempo e espaço específicos. Trata-se de uma situação pública, um encontro de pessoas que não se conhecem, reunidas por uma demanda de investigação. Na oportunidade, busca-se a reprodução do discurso cotidiano do grupo a que pertencem seus participantes, com suas ideias, argumentos e motivações, relativos aos seus comportamentos sociais. Cada participante é nada mais nada menos do que o representante de um determinado discurso, sendo que sua trajetória individual tem uma importância nesse contexto.

Os grupos de discussão, na perspectiva desenvolvida pela sociologia espanhola, revelaram-se para mim como uma possibilidade incrível de acercamento à compreensão da dinâmica das relações sociais. É, no entanto, uma proposta que exige muita rigorosidade, no sentido de conhecer suas bases teóricas e logo relacioná-las entre si e com o objeto de estudo. Requer rigor e astúcia no momento de sua implementação prática, observando possíveis tensionamentos e reformulações na execução.

As três grandes áreas que fundamentam os grupos de discussão são: a sociologia crítica, a linguagem e a psicanálise, cujos aportes básicos, em relação aos grupos de discussão, são apresentados genericamente e conectados, a seguir.

Retomando o contexto de surgimento dos grupos de discussão na sociologia espanhola, vemos que nascem como técnica de investigação motivacional, no âmbito das pesquisas de consumo e de mercado. Como o ato de consumo é grupal, servindo para marcar as diferenças sociais entre consumidores, uma investigação que buscasse as motivações para o consumo, tinha de ser com grupos. A fundamentação teórica elaborada inicialmente por Jesús Ibáñez baseou-se na linguística e na psicanálise, por se tratar de uma técnica alicerçada sobre os discursos produzidos em grupo. A proposta imitava um grupo terapêutico e teve uma forte influência da psicanálise em sua formulação. As experiências pioneiras, inclusive, foram mediadas por psicanalistas, em seguida os sociólogos assumiram o papel de mediação.

Essa fundamentação teórica incipiente, no entanto, encontrou nos aportes das ciências sociais sua primazia, ao evidenciar a passagem da investigação motivacional do consumo à investigação dos elementos ideológicos e simbólicos da realidade social. Os enfoques psicanalítico e linguístico receberam um tratamento diferenciado e conectam-se irrevogavelmente a uma compreensão de sujeito e de sociedade simbólica e ideologicamente mediados.

Os clássicos da sociologia – Durkheim, Weber e Marx – romperam com a ideia de que a realidade social é transparente aos olhos do cientista social. A metodologia que engendra os grupos de discussão deve ser compreendida dentro da tradição questionadora da transparência da realidade social, admitindo a complexidade que a caracteriza e concebendo o pluralismo metodológico de articular práticas qualitativas e quantitativas.

A investigação social é parte do conflito em que interagem diferentes interpretações sociais. O pesquisador, como parte desse contexto, converte-se em um intérprete do ponto de vista do processo de construção do conhecimento científico, que é dialógico e dialético ao mesmo tempo. Para isso, deve situar-se e objetivar-se dentro de uma ou mais perspectivas metodológicas.

O termo perspectiva metodológica é utilizado por Ibáñez para caracterizar a divisão que se estabelece na investigação social, no sentido da obtenção e da explicação de dados acerca da realidade social. São três as perspectivas propostas: a distributiva, que busca basicamente a distribuição dos fenômenos numa população, cuja técnica representativa é a enquete estatística; a estrutural, que percorre as estruturas das relações sociais no interior de uma população, cuja técnica representativa pode ser o grupo de discussão e a dialética, que toma as possibilidades de transformação de uma população, cujas técnicas estão ligadas com a pesquisa-ação ou pesquisa participante. Ressalta-se que as três perspectivas não estão fechadas e relacionam-se entre si.

Alfonso Ortí (2000) exemplifica a relação entre a forma como o cientista entende realidade social (os níveis e os processos constituintes da realidade social), os níveis de consciência pessoal sobre essa realidade e os enfoques metodológicos que se pode adotar para fazer a análise social.

Numa mesma técnica podem estar incluídas diferentes perspectivas metodológicas, o grupo de discussão situa-se na área de encontro entre a perspectiva estrutural e a perspectiva dialética da investigação social, concretizando a articulação entre o qualitativo e o quantitativo. Cumpre o que Bourdieu (1999) chama de articulação entre o objetivismo e o subjetivismo, relacionada a uma maneira de conceber o mundo social que pressupõe a existência de estruturas objetivas, advindas das relações sociais construídas histórica e culturalmente, capazes de orientar nossas práticas e nossas representações. Tais estruturas são constitutivas do *habitus* de um grupo social. Ao mesmo tempo objetivas e subjetivas, essas estruturas estão presentes e internalizam-se nos corpos e nas concretudes cotidianas, alterando-se na dinâmica das lutas diárias, individuais e coletivas, transformando-se ou conservando-se, conforme as possibilidades de ação dos sujeitos envolvidos. O investigador, como sujeito envolvido, deve entender-se nesse jogo e nesse saber que, quando fala de objetividade e de subjetividade, refere-se a uma mesma e indivisível realidade. O grupo de discussão é uma prática que procura dados para compreender essa realidade, podendo reconhecer elementos do *habitus* de um determinado grupo social, através da posição que os sujeitos ocupam no mesmo.

Para Ibáñez, não é casualidade que, nas ciências sociais, as técnicas não se articulem com a teoria, e sim com a ideologia dominante. Tanto o grupo de discussão quanto a pesquisa estatística têm como referente imediato a ideologia. O capitalismo de produção consagrou uma sociedade individual, e os sociólogos buscaram explicá-la através de dados estatísticos. Por outro lado, o capitalismo de consumo consagrou uma sociedade grupal, e os sociólogos usaram o grupo de discussão para estudá-la. A complexificação das sociedades

atuais traz novos desafios para a investigação social. Um dos grandes desafios a ser recuperado pela sociologia crítica é o de pensar a sociedade, não apenas pelo teor compreensivo e explicativo relacionado ao ofício do sociólogo, mas, também, pelo compromisso social a ele inerente. Reitera a necessidade de explorar a demanda social de qualquer investigação, retomando de Bourdieu os níveis que compõem essa explicitação, quais sejam, o epistemológico, o metodológico e o tecnológico. Para Ibáñez:

La tecnología nos da razón de cómo se hace. Pero antes de plantear el problema de cómo se hace, hay que haber planteado los problemas de por qué se ahace así (nivel metodológico) y para qué o para quién se hace (nivel epistemológico) (Ibáñez, 1989, p. 49).

O Colectivo IOÉ³ (2003), a partir da proposta de Jesús Ibáñez, reafirma o entrecruzamento das perspectivas metodológicas e dos níveis de investigação. Dessa maneira, o primeiro passo para trabalhar com grupos de discussão é explicitar os níveis que compõem a investigação. Isso significa analisar constantemente as condições e os condicionamentos sociais que afetam a pesquisa, tomando como ponto de partida o próprio pesquisador e suas relações, numa espécie de processo de autossócio-análise (Gutierrez, 2002). Ou, nas palavras de Bourdieu (1999) de objetivação do sujeito objetivante.

O objetivo principal do grupo é elaborar, na interação de seus componentes, um discurso social. Busca-se, através desse discurso, numa microssituação artificial, reproduzir elementos de uma macrorrealidade social real. Os indivíduos falam para construir o grupo, fazendo com que o mesmo não seja uma finalidade, mas uma via para compreender algo. Para Ibáñez (1989, p. 241), “[...] el grupo es una máquina de producir discursos [...]”.

O material resultante da reunião do grupo é um discurso produzido através de intercâmbios linguísticos, que são compreendidos no contexto das relações de poder simbólico, cuja base conceitual encontra-se em Bourdieu. Tal concepção considera o discurso como produto de uma sociedade e também como configurador de uma sociedade, ou seja, como ideológico. É um discurso legitimado por um grupo social que, ao enunciar-se, busca legitimação. Ibáñez (1989, p. 76) define ideologia como “[...] una lengua acotada, un conjunto de restricciones en la lengua común [...]”. A ideologia não é apenas restrição, podemos pensá-la como *habitus* falado e compreendê-la, também, como produção e como alteração de sentidos, que engendram corpos e mentes. Quando falamos, somos falados pelas ideologias que a sociedade gravou em nosso corpo, e cada ideologia está estruturada por um discurso. A grande questão é que não reproduzimos, automaticamente, nem os discursos nem as ideologias, pois ao incorporá-los, sempre, podemos acrescentar algo novo, recriando-os e alterando-os.

O discurso é um produto ideológico, nele circulam as representações sociais acerca do fenômeno investigado. Segundo Callejo, a análise de discurso, no contexto do grupo de discussão, aproxima-se das teorias da legitimação. Para o autor,

[...] se tiende a hablar, en el grupo, de manera (hiper) correcta, de lo políticamente correcto o de lo políticamente dominante. El discurso tiende a lo legitimado y, a la vez, legítima [...] (Callejo, 1998, p. 47).

Por isso, as resistências do grupo em falar, os silêncios produzidos no debate, as contradições entre o que se diz e o que se faz, são elementos fundamentais para análise.

Fundamentalmente, a análise de discurso social realiza-se em dois níveis: o textual, que busca a significação do texto produzido na reunião, e o nível contextual que persegue a conexão que esse discurso tem com o contexto social. Assim, o discurso não pode ser considerado fora das condições sociais de sua produção e de seus produtores. A análise sociológica do discurso consiste na reconstrução crítica de seu sentido ligada à contextualização histórica de sua enunciação (Rodríguez Victoriano, 2003).

O Nível Tecnológico

Para alcançar os objetivos de um grupo de discussão é preciso cumprir algumas condições básicas, que dizem respeito ao nível de funcionamento prático dessa prática:

- 1) *O Espaço*: o espaço tem um conteúdo simbólico que afeta os discursos ali produzidos. O local da reunião nunca é neutro e sempre marcará o grupo, por isso deve ser distante do cotidiano de seus componentes e, ao mesmo tempo, deve-lhes deixar a vontade, não causando inibições ou constrangimentos (como seria, por exemplo, se levássemos um grupo de favelados a um hotel de luxo para realizar um grupo de discussão). Acontece, de forma ideal, numa sala ambiente, composta por uma mesa redonda, em que os componentes possam sentar-se e enxergar uns os outros.
- 2) *O Tempo*: o grupo reúne-se apenas uma vez e tem um tempo de duração de até uma hora e meia.
- 3) *Os Componentes*: o número ideal varia entre sete e dez membros. O grupo é composto por pessoas previamente recrutadas, segundo critérios de representatividade, organizados por categorias como idade, sexo, classe social e relação com o objeto da pesquisa. Não se pode reunir, no mesmo grupo, pessoas com um grau muito grande de diferenciação hierárquica, por exemplo, professores e alunos, ou patrões e empregados. Busca-se um equilíbrio entre a homogeneidade e a heterogeneidade social. Os componentes não devem conhecer-se entre si e nem ao investigador. Todos recebem algo em troca de sua participação, um pagamento ou um presente, como forma de distanciar sujeito investigado e sujeito investigador.

4) *A Seleção e o Recrutamento dos Componentes*: a seleção e o recrutamento dos participantes são fundamentais para o bom andamento do grupo. Precedem esse momento, as observações do campo social e as entrevistas abertas, fontes importantes para a elaboração de critérios eficientes. A seleção ocorre a partir de um esboço do grupo representado pelo maior número de protótipos sociais correspondentes ao fenômeno investigado. O recrutamento não deve ser feito pelo investigador, para evitar aproximações que influam na conformação do discurso dentro do grupo. O recrutamento é um convite que deve deixar clara a situação da investigação, não entrando muito nos detalhes do objeto da mesma.

5) *O Moderador*: é o investigador, ou seja, representa a demanda social da pesquisa. Seu papel é de mediar e constroi-se nessa perspectiva dentro do grupo. Deve apresentar o objetivo da reunião e instigar o grupo a falar. Não deve emitir opiniões sobre o tema em debate, apenas confirmar o que foi expresso pelo grupo. Sua posição é de observação e de escuta, inclusive dos possíveis momentos de silêncio que se produzam no processo do grupo. Utilizam-se, com a permissão do grupo, instrumentos como gravador, filmadora ou bloco de notas. Apesar do grupo não se configurar como uma situação natural, o mediador deve valorizar a espontaneidade discursiva.

A Análise dos Grupos de Discussão

O resultado do grupo de discussão fica registrado numa gravação, que é transcrita e deve ser acompanhada dos comportamentos relevantes observados no grupo (risos, burburinhos, expressões de aprovação ou reprovação etc.). A análise, assim, está presente em todo o processo de investigação, desde a seleção dos componentes até a forma como se desenrola a discussão. Há uma análise projetada no momento em que se faz um esboço dos componentes do grupo, uma análise preliminar durante a realização das reuniões e uma síntese final.

A análise é feita baseada na articulação entre a síntese do discurso produzido nos grupos, o marco teórico em que se insere a investigação e as intuições do pesquisador. Trata-se de um processo de interpretação, de uma leitura da realidade feita a partir da escuta e da fala, com a pretensão de construir um saber científico consciente e capaz de apresentar uma forma a mais de explicar os fenômenos da vida.

Para produzir uma análise de discurso social, faz-se necessário criar alguns mecanismos de sistematização que permitam recompor os elementos centrais do discurso, assim como reconhecer as nuances que aproximam, ou que separam as diferentes posições representadas no grupo. Uma forma de sistematização é, num primeiro momento, organizar os tipos de discurso segundo a posição social de quem fala, para, posteriormente, destacar o que é mais recorrente, o consenso e o dissenso, recuperando finalmente a unidade do discurso do grupo. É impor-

tante observar que não se trata de fazer uma análise de conteúdo, nem linguístico, nem psicanalítico, mas se trata, sim, de reconstruir o sentido dos discursos em sua situação de enunciação, contextualizados em sua realidade micro e macrosituacional. Para tanto, é fundamental pensar, também, no que não é dito ou enunciado no grupo, mas aparece na prática de seus componentes, observada anteriormente. Os descompassos entre o que se diz e o que se faz são essenciais para uma análise aprofundada do fenômeno em investigação.

Os Grupos de Discussão numa Experiência de Investigação com Jovens da Periferia Urbana de Porto Alegre

O fenômeno investigado, no qual se situa o relato da aplicação dos grupos de discussão, trata dos jovens que vão para a escola e tendem a ficar circulando pelo pátio, ou por outros espaços que não os da sala de aula. Pouco se caracteriza como um fenômeno intencional ou organizado conscientemente, mas se torna cada vez mais coletivo, mais presente no discurso e na prática cotidiana da escola, podendo nos comunicar elementos dos processos de socialização ali construídos. Esses processos, portanto, resultam em ações, que nem sempre estão justificadas por um discurso organizado e partilhado intencionalmente. Aqui entra o papel dos grupos de discussão no contexto da pesquisa, que é trazer elementos desses processos de socialização, através da produção de discursos, mediados pelo investigador. Através dessa metodologia, pretendi reconhecer o discurso cotidiano, as opiniões, as atitudes, as motivações e as expectativas de educadores e de jovens que vivem esse fenômeno, cruzando-as com os dados das observações do trabalho de campo. Almejei o discurso próprio da posição social de quem fala, concretizado como resultado de suas interrelações e compreendido a partir do lugar que o sujeito ocupa em seu grupo social. Quis perceber o quadro de referência social em que se localiza esse fenômeno. Segundo Callejo, o critério de representatividade do grupo de discussão aponta para a compreensão do *habitus* aí presente, embora essa posição social não se refira apenas à sua condição de classe. Margulis e Urresti (2000) apontam para o fato de que é necessário reconhecer que o *habitus*, como memória social incorporada, é também geracional, ou seja, a experiência social vivida por alguém de 15 anos não é igual à de alguém de 35 anos.

Está presente no senso comum a valorização da escola e dos estudos como elementos importantes da vida. Na prática dos grupos populares, o vínculo efetivo com a instituição é ainda pouquíssimo consolidado. Há uma dissociação entre a alta adesão ou a importância dada aos estudos e a baixa participação dos jovens nas aulas, evidenciada no fenômeno pesquisado, assim como nos índices de infrequência, seja ela prolongada ou ocasional. Essa é a contradição fundamental mostrada pelos grupos de discussão na pesquisa em questão, entre o que se diz e o que se faz.

A explicitação das condições de produção de uma investigação é fundamental na perspectiva teórica dos grupos de discussão. No nível epistemológico, a

demanda da pesquisa nasce de minha prática como educadora, esperançosa e politicamente comprometida com a escola pública brasileira, no sentido que Paulo Freire deu a essas palavras. O campo de minha investigação foi composto por estudantes e por professores da rede pública municipal e estadual da cidade de Porto Alegre, em escolas situadas na periferia da cidade. Os critérios para a seleção dos componentes dos grupos foram construídos no próprio processo, a partir das observações e das entrevistas anteriores à formação do grupo. As observações e as entrevistas foram realizadas por mim, enquanto que o recrutamento foi realizado com ajuda de uma auxiliar de pesquisa. As reuniões foram realizadas em salas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os componentes receberam uma recordação simbólica em troca de sua participação. Realizei três grupos de discussão: o primeiro com jovens que circulam pelos espaços escolares; o segundo mesclando jovens que circulam pelos espaços escolares com jovens que permanecem em sala de aula e o terceiro com educadores que lidam com jovens que circulam pelos espaços escolares.

Durante a pesquisa de campo, experimentei a sensação de que minha vida cotidiana transformava-se em um grande diário de campo. As lembranças pessoais de adolescência e de juventude foram revisitadas, toda a minha prática escolar e diária foi ganhando outros sentidos e trazendo novas questões, a indignação diante das desigualdades sociais de nosso país extravasou e, com ela, as questões sobre o papel da pesquisa nesse contexto. Nem sempre encontrei formas de expressar essa experiência, como se comigo também a palavra estivesse incubada (Fabbrini; Melucci, 2004), esperando o momento de revelar-se. Essa imersão no campo possibilitou o recrutamento e a seleção dos sujeitos participantes dos grupos de discussão.

A primeira etapa prevista no trabalho de campo, após o envio e a sistematização dos questionários, consistia o contato inicial, as observações e primeiras entrevistas com jovens e educadores. A seleção foi feita com base nas respostas dos questionários e com o critério de abranger uma região específica da cidade, evitando problemas de gangues opostas de jovens de regiões diversas e facilitando meu acesso aos locais de pesquisa. As primeiras escolas selecionadas faziam parte da região norte da cidade, posteriormente outras regiões foram contempladas. Essa fase não se caracterizou por observações e por descrições densas do tipo proposto pela etnografia, pois o tempo despendido não foi tão grande se comparado às pesquisas antropológicas cujos resultados tive a oportunidade de conhecer⁴. Tampouco foi uma etapa, pois aconteceu em todos os momentos do meu cotidiano, na medida em que tomei o rumo dos caminhos da pesquisa e na proporção em que trabalho numa escola municipal, na qual convivía diariamente com o fenômeno posto. Há polêmica na utilização do termo etnografia nas pesquisas em educação e dentro da própria antropologia existem críticas ao uso desse método em sociedades que não as tribais⁵. Reconheço que meu trabalho não teve a profundidade de uma prática etnográfica. Mas utilizei, e muito, pesquisas realizadas por antro-

pólogos brasileiros para ajudar a descrever a vida e o modo de viver presente nas classes populares, contexto em que crescem e se desenvolvem os sujeitos pesquisados.

Observar outras escolas foi precioso, uma experiência intensa. Constituiu-se em momento de encher as linhas de um pequeno caderno azul identificado como diário de campo e outras anotações. A cada vez que entrava ou saía de um pátio escolar, de uma conversa com algum educador ou educando, experimentava um turbilhão de sentimentos, entre eles, a dor da impotência e a força da dúvida. Examinar outras instituições, caminhar por seus pátios, seus corredores, inaugurou o tempo de lembrar da escola, de minha atuação professoral, do cenário em que nasceu esse desejo de pesquisa, vendo-a de outro prisma. A investigação social desinstala o pesquisador, pois lhe dá outros modos de conhecer e explicar a realidade. Boaventura de Sousa Santos (1996) teoriza sobre a potencialidade do conhecimento científico como autoconhecimento.

Numa fase inicial visitei quatro escolas, duas estaduais e duas municipais. Fui bem acolhida nesses ambientes e sempre que apresentei o tema da pesquisa causava comentários interessantes, do tipo “queres saber dos alunos que matam aula”, “mas também tem aqueles que estão na aula sem estar de verdade, não fazem nada [...]”. Em três das instituições escolares, obtive a afirmação de que o fenômeno de circulação dos jovens havia diminuído muito em função de iniciativas de controle disciplinar e do chamamento dos pais. Aqueles alunos que não queriam ficar na escola acabavam pulando o muro para ir embora. Com essa diminuição, ficaram circulando os alunos considerados mais problemáticos e foram esses os indicados para as primeiras entrevistas.

Minhas caminhadas pelo pátio eram seguidas por voltas nos arredores da escola, observando casas, árvores, pessoas. Cenários de periferia urbana que expressam contradições e paradoxos sociais, dado que o limite entre as mansões e os barracos, muitas vezes, não passava de uma rua asfaltada.

Cada escola, cada espaço escolar, cada pátio configura-se numa espécie de microgeografia, cujos aspectos físicos mesclam-se com os aspectos humanos e, no caso, insere-se num espaço urbano maior, simultaneamente fragmentado e articulado, caracterizado pelas contradições da sociedade e da cultura. Milton Santos (1998) afirma que o valor do indivíduo depende do lugar em que ele está, e que as condições existentes, nesta ou naquela região, podem determinar desigualdades no valor de cada pessoa, fazendo com que o morador de vilas ou aglomerações pobres seja segregado socialmente.

A organização dos grupos de discussão exigiu um esforço intenso de adaptação dos mesmos para as condições de realização da pesquisa. O primeiro grupo de discussão deveria ser apenas com jovens que circulassem pelos pátios e corredores das escolas. Formulei alguns critérios, que foram os mesmos para os grupos posteriores, registrados da seguinte maneira:

Circulação ☐ circula de vez em quando pelo pátio ☐ dificilmente fica só na sala de aula, ou seja, circula frequentemente pelo pátio
Trabalho ☐ além de estudante é trabalhador ☐ não é trabalhador
Família ☐ filho de pais com trabalho ☐ sem trabalho fixo ☐ mora com pais ☐ mora com outros responsáveis ☐ quem? _____
Sexo ☐ homem ☐ mulher
Lecto-escrita ☐ domina a leitura e a escrita ☐ escreve e lê com dificuldades
Idade ☐ está na idade escolar correspondente ☐ está fora da idade escolar
Assiduidade na escola ☐ vem todos os dias à escola ☐ não vem todos os dias à escola
Inserção social ☐ participa de algum movimento fora da escola: ☐ grupo de música ☐ gangue ☐ igreja ☐ narcotráfico ☐ outros
Acompanhamento médico especializado ☐ sim qual? _____ ☐ não
Rede de ensino ☐ escola municipal - ciclada ☐ escola estadual - seriada
☐ Ex-aluno que continua vindo para a escola
☐ Jovem que não é da escola mas fica no pátio
☐ Pula o muro da escola para poder entrar

No recrutamento desses jovens logo surgiu a questão: “por que nós”, “os bagueiros”? Martín Criado (1998), ao utilizar grupos de discussão em sua pesquisa sobre juventude, aponta que as dificuldades práticas da seleção e da captação dos membros do grupo introduzem sempre uma indeterminação nas características dos participantes. Essa indeterminação pode ser controlada *a posteriori* com a aplicação de um breve questionário ao final da reunião do grupo. Seguindo essa orientação, preenchi, com os jovens, uma ficha que nada mais era do que a marcação de alternativas, conforme os critérios acima relacionados.

Para a realização dos demais grupos de discussão, optei por adaptar a metodologia à realidade da minha investigação, levando em conta os tensionamentos produzidos durante a implementação. Uma das características dessa realidade é o fato de que as escolas e as comunidades, em geral, no Brasil, têm pouca relação com a pesquisa em seu cotidiano. As escolas, por um lado, esperam resultados que orientem sua ação futura e as comunidades, representadas pelos familiares dos jovens, por outro lado, esperam oportunidades concretas para seus filhos (orientações, cursos etc). Aliado a isso, embora utilizando uma generalização que pode ser polemizada, temos a questão do vínculo e do afeto como fatores centrais de nossa cultura. Com uma prática tão diferenciada, na qual os componentes do grupo não podem se conhecer entre si, nem ao investigador, essas características criam obstáculos. Por isso, remodelei a forma de aproximação dos pesquisados, querendo um contato mais direto, que explicitasse o que é uma pesquisa, quais os objetivos da reunião do grupo, ganhando a confiança de seus componentes. Dessa forma, os elementos da trajetória individual de cada componente, que na proposta original dos grupos de discussão são secundários, tornaram-se igualmente importantes para mim, o que resultou na realização de entrevistas abertas com os participantes dos mesmos.

Inicialmente apresentava a pesquisa nas escolas, via telefone ou pessoalmente. Seleccionava, em conjunto com os educadores, algum jovem com base nos critérios e entrava em contato com o mesmo, entregando a autorização para ser assinada por algum responsável e pegando telefone ou endereço para posterior confirmação junto à família. Os estudantes receberam fichas de vale-transporte para se deslocarem até a Faculdade. No domingo anterior ao encontro do grupo de discussão, eu ligava, (para os que possuíam telefone fixo ou celular), confirmando a participação do jovem na reunião do grupo, e esclarecendo aos responsáveis os objetivos da pesquisa. Alguns familiares agradeciam o convite, outros pediam ajuda com frases do tipo “tomara que essa palestra ajude esse menino”, ou “se a senhora souber de alguma bolsa ou algum curso para ele...”, demonstrando sentirem-se importantes por essa participação. Em um dos telefonemas, quando citei o nome do jovem convidado, ouvi o avô gritando “oh, fulano, é da escola, devem estar atrás de ti, porque tu não aparece mais...”. Enfim, a reação ao convite para participar dos grupos também se tornou objeto de análise, uma vez que pude ir compreendendo alguns elementos da relação das famílias com as escolas, como o fato de sentirem-se cobrados incessantemente ou de envergonharem-se pela não adaptação de seus filhos.

Os três grupos fizeram-me compreender a potencialidade dessa prática de pesquisa, pois forneceram um material riquíssimo para análise. Formatei os grupos do modo mais simples possível, buscando seguir as orientações básicas das leituras que realizei. Como recurso tecnológico, utilizei apenas o gravador, apesar de saber que existem experiências com filmadoras, com salas nas quais observadores podem acompanhar o grupo do lado de fora etc. Alfonso Ortí, sociólogo fundador dessa prática de investigação na Espanha, ao ser questionado sobre sua opinião a respeito do uso dessas novas tecnologias⁶, afirmou que o fundamental não está aí, que um gravador basta para que um ótimo trabalho de pesquisa seja feito. A análise dos grupos foi feita após a transcrição das fitas e pautou-se pela construção de um informe inicial, no qual

foram registradas as ideias principais levantadas no grupo, recorrentes nas falas, os conflitos e os consensos. O informe, coordenado por Alfonso Ortí (1983), de uma investigação sobre a despenalização do aborto, foi o exemplo que tive para a confecção de meus próprios informes. Já o livro de Martín Criado (1988), que é a sua tese de doutorado e trata do tema juventude, foi minha inspiração na forma de citação e de utilização dos grupos ao longo da escrita e da análise.

As Possibilidades da Análise a Partir dos Grupos de Discussão na Pesquisa em Educação

A utilização dos grupos de discussão pressupõe a análise dos discursos sociais, ou seja, o reconhecimento das falas dos componentes como representativas de um contexto social maior, por um lado, e o estabelecimento de conexões das mesmas com as práticas cotidianas, por outro lado. Realiza-se em dois níveis: o nível textual que busca a significação do que foi produzido na reunião, e o nível contextual que conecta esse discurso com o contexto social. Assim, o discurso não pode ser considerado fora das condições sociais de sua produção e de seus produtores.

Produz-se uma espécie de mapa discursivo com diferentes perspectivas sobre o assunto. Tudo depende da posição social do sujeito, no caso dos jovens pesquisados, a principal variante esteve relacionada ao fato de eles circularem, ou não, pelos espaços escolares. Foram três os discursos mapeados em minha análise: o dos jovens que circulam pelos espaços escolares, o dos jovens que permanecem em sala de aula e o dos educadores. O resultado da análise dos discursos permitiu contextualizar as opiniões, as atitudes, as vivências, as expectativas e as valorações a respeito da escola e sobre essa circulação ou abandono da sala de aula, buscando o sentido atribuído as práticas nesses espaços.

Optei por fazer a análise reunindo elementos dos discursos produzidos nos grupos de discussão e nas entrevistas, procurei chaves para entender o fenômeno investigado, a partir de elementos unificadores e diferenciadores da ação. Entre os jovens, destaquei a existência de um descompasso entre o enunciado consensual que afirma a escola como local de conhecimento fundamental e a ação divergente de circulação que evidencia a prática da sociabilidade como prioritária nesse espaço. A socialização produzida na relação familiar e comunitária ressaltou-se como elemento diferenciador na consolidação da escolha entre ficar, ou abandonar a sala de aula. Entre os educadores, ressaltei o descompasso entre o reconhecimento da necessidade de mudança de atitudes em relação aos jovens e a ação que se produz num espaço institucional que busca, prioritariamente, a socialização através da transmissão de conteúdos sistematizados, regras e normatizações.

Os grupos de discussão revelam-se como uma possibilidade metodológica diferenciada, para a compreensão dos fenômenos investigados no campo da dinâmica das relações sociais presentes na educação escolar. Através dessa metodologia pretende-se reconhecer o discurso cotidiano, as opiniões, as atitudes, as motivações e as expectativas dos sujeitos que vivem os fenômenos educacionais, cruzando-os com outros dados das observações e do trabalho de campo.

Recebido em outubro de 2010 e aprovado em março de 2011.

Notas

- 1 As datas relativas à história dos grupos de discussão na tradição da sociologia espanhola são todas relativas às décadas que se sucedem a partir da metade do século XX, especificadamente, a partir dos anos 50 até a primeira década do século XXI.
- 2 As aportações de Bourdieu dizem respeito à sua teoria social expressa no conceito de *habitus*, que se define como um sistema de princípios geradores de ações e de discursos. Tal sistema é incorporado ao longo da história do indivíduo, através da inscrição no grupo social a que pertence. Essas aportações implicam uma discussão em torno da dimensão social da linguagem. Fundamentalmente, Bourdieu alerta para a tarefa de análise do pesquisador, atentando para o fato de que se deve cuidar para não usar diretamente as falas dos sujeitos pesquisados, sem torná-las objeto de investigação, caindo nas armadilhas do *ilusão*, a ilusão da transparência.
- 3 O COLECTIVO IOÉ é uma organização que reúne sociólogos com a finalidade de prestar assessorias, produzir publicações e realizar investigações. Vincula-se à sociologia crítica espanhola e tem uma tradição consolidada na prática dos grupos de discussão nesse país. Maiores informações no site: <www.colectivoioe.org>.
- 4 Como exemplo de pesquisas antropológicas que usam a etnografia, cito Cláudia Fonseca (2004).
- 5 Fonseca (2004) trata dessa polêmica defendendo o uso do método em suas pesquisas em bairros populares de Porto Alegre, no sentido em busca as alteridades.
- 6 I Seminário Internacional de Sociologia Crítica, Valência, maio de 2003.

Referências

- BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1984.
- BOURDIEU, Pierre. **O Ofício do Sociólogo**: preliminares epistemológicas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais**. Lisboa: Presença, 1990.
- CALLEJO, Javier. **El Grupo de Discusión**: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ed. Ariel, 2001.
- CALLEJO, Javier. Articulación de Perspectivas Metodológicas: posibilidades del grupo de discusión para una sociedad reflexiva. **Papers - Revista de Sociologia**, Barcelona, n. 56, p. 31-55, 1998.
- COLECTIVO IOÉ. Investigación Acción Participativa: propuesta para un ejercicio activo de la ciudadanía. Madrid: texto digitado, 2003.
- FABRINNI, Ana; MELUCCI, Alberto. **A Idade de Ouro**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004.
- FONSECA, Claudia. **Família, Fofoca e Honra**: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

GUTIÉRREZ, Alicia B. **Las Prácticas Sociales**: una introducción a Pierre Bourdieu. Madrid: Tierradenadie, 2002.

IBÁÑEZ, Jesús. Perspectivas de la Investigación Social: el diseño en las tres perspectivas. In: IBÁÑEZ, Jesús. **El Análisis de la Realidad Social** – métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza Editorial, 1989. P. 57-98.

IBÁÑEZ, Jesús. **Más Allá de la Sociología** – el grupo de discusión: teoría y crítica. Madrid: Siglo XXI, 1996.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La Juventud es más que una Palabra. In: ARIOVICH, Laura et al. **La Juventud es Más que Una Palabra**. Buenos Aires: Biblos, 2000. P. 13-30.

MARTÍN CRIADO, Enrique. **Producir la Juventud**: crítica de la sociología de la juventud. Madrid: Istmo, 1998.

MARTÍN CRIADO, Enrique. Los Decires y los Haceres. In: **Papers - Revista de Sociología**, Barcelona, n. 56, p. 57-71, 1998.

MILLS, C. Wright. Do Artesanato Intelectual. In: MILLS, C. Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: José Olympio Ed., 1972.

ORTÍ, Alfonso. La Apertura y el Enfoque Cualitativo o Estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. In: ORTÍ, Alfonso. **El Análisis de la Realidad Social** – métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza Editorial, 1989. P. 153-185.

ORTÍ, Alfonso. La Perspectiva Cualitativa en la Investigación Social: el grupo de discusión y la entrevista abierta como prácticas concretas. In: **Materiales del Curso UNED Ávila**, 1993.

ORTÍ, Alfonso. En el Margen del Centro: la formación de la perspectiva sociológica de la generación de 1956. **RES**, Madrid, n. 1, p. 119-163, 2001.

ORTÍ, Alfonso; LUCAS, Àngels de. **El Trabajo de Análisis y los Estilos de Decodificación de Textos y Discursos**. Seminario del Departamento de sociología y antropología social. Universidade de Valencia, 2000.

RODRÍGUEZ VICTORIANO, Jose Manuel. **Los Discursos Sobre el Medio Ambiente en la Sociedad Valenciana (1996-2000)**. Valencia: Universitat de Valencia (Quaderns de Ciències Socials), 2003.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. Lisboa: Afrontamento, 1996.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: Nobel, 1998.

WELLER, Wivian. Grupos de Discussão na Pesquisa com Adolescentes e Jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2011.

Carla Beatriz Meinerz é graduada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na área de Didática e Ensino de História.

Email: carlameinerz@gmail.com



Tópicos para Pensar a Pesquisa em Cinema e Educação

Fabiana de Amorim Marcello
Rosa Maria Bueno Fischer

RESUMO – Tópicos para Pensar a Pesquisa em Cinema e Educação. O artigo apresenta e discute uma agenda para as pesquisas em cinema e educação, dialogando com autores como Ismail Xavier, Alain Badiou, Didi-Huberman, Foucault e Merleau-Ponty, entre outros. Propõe-se que tal tipo de investigação implica uma operação com narrativas filmicas, na qual a construção do objeto científico está relacionada a pelo menos três dimensões: as linguagens específicas com que se faz cinema, o público ao qual se destinam os materiais e os objetivos em foco, e algumas interrogações de ordem filosófica, cultural e pedagógica, ligadas ao tempo presente.

Palavras-chave: Cinema. Pesquisa. Educação. Linguagem. Filosofia.

ABSTRACT – Topics for Thinking Research on Cinema and Education. This article presents and discusses an agenda for research on education and cinema, dialoguing with authors such as Ismail Xavier, Alain Badiou, Didi-Huberman, Foucault and Merleau-Ponty, among others. This type of research involves working with filmic narratives, in which the construction of the scientific object is related to at least three dimensions: the specific languages with which cinema is made, the audience for which the materials and goals are intended, and some philosophical, cultural and educational questions, related to the present time.

Keywords: Cinema. Research. Education. Language. Philosophy.

Na área da educação (como, por certo, em tantas outras) não é de modo algum escassa a produção voltada para o debate sobre a construção de nossos objetos de pesquisa, bem como de suas etapas, estrutura e ferramentas. Ocorre que, já há alguns anos, o que vimos entendendo por educação e, sobretudo, pelos espaços nos quais ela se efetiva, vêm se ampliando significativamente. Ou seja, *educação* não se limita mais a ser um sinônimo de *escola*, já que diversas instâncias da cultura hoje se ocupam, das mais diferentes formas, em produzir, em formar, enfim, em educar sujeitos. Com efeito, no interior de profundas transformações do social, sobretudo num mundo no qual múltiplas e diferenciadas imagens atravessam nosso cotidiano de maneira sem igual, nossos modos de pesquisar em educação igualmente ampliam-se, modificam-se e, mais ainda, tornam-se profundamente complexos.

A experiência que vimos tendo como pesquisadoras, orientadoras e, também, na condição de avaliadoras de trabalhos diversos que envolvem a temática educação e cinema, levam-nos a crer, cada vez mais, que algumas particularidades merecem ser pensadas, desenvolvidas e, sobretudo, destacadas, quando nos lançamos a pesquisar o cinema, partindo do campo educacional – ou, quem sabe, quando nos lançamos a pesquisar o campo educacional, partindo do cinema.

Deste modo, nossa intenção, neste texto, é a de organizar uma espécie de agenda de pesquisa – que mais se assemelha, talvez, a um leque de premissas relacionadas ao ato de investigar imagem e educação – que acaba dizendo respeito a um e mesmo (amplo) movimento de pensamento. Dito de outro modo, em primeiro lugar, cabe deixar claro que, para nós, pesquisar cinema e educação implica operar com narrativas filmicas, construindo um objeto de tal forma que, no mínimo, três grandes dimensões sejam contempladas: a complexidade das linguagens específicas com que se faz cinema, o público ao qual se destinam os materiais em foco (ou os sujeitos dos quais as narrativas falam, ou ainda o grupo do qual desejamos tratar ou a quem nos propomos certa ação investigativa); e, por fim (e não menos importante), interrogações de ordem filosófica, histórica, cultural, estética ou pedagógica que, possíveis de serem pensadas a partir de filmes ou de intervenções com o cinema, carregam consigo perguntas sobre o tempo presente.

Podemos, assim, imaginar um sem-número de propostas de pesquisa no âmbito das relações entre cinema e educação – mas, a nosso ver, a maior ou menor eficácia desse trabalho dependerá da construção de um objeto, na medida do possível, complexo, rico, pleno de questões, tanto no tocante a um tipo de criação particular (a narrativa cinematográfica), quanto ao tipo de sujeitos, de algum modo, envolvidos com filmes (na condição de espectadores, de personagens principais, ou mesmo de realizadores ou de *analistas* de imagens) em relação aos modos de existência propostos, ligados a problemas contemporâneos urgentes – ou, como diria Foucault (1995), relacionados aos perigos que nos cabe enfrentar, particularmente no campo da educação.

Poderíamos, em síntese, dizer que pesquisar o cinema na educação tem a ver com a educação do olhar. E trata-se, aqui, de um olhar que não se contenta

com o tratamento do mundo das imagens visíveis como tais, mas que, antes, se ocupa de modos de olhar o mundo, as pessoas, os grupos sociais, a história presente, aprendendo com criações estéticas singulares, multiplicando formas de olhar, ampliando modos de ver, inventando arranjos novos tanto quanto ao que vemos como ao que nos olha (Didi-Huberman, 1998).

Assim, neste texto apresentamos um conjunto de discussões que mereciam ser levadas em conta, quando da elaboração de nossas investigações. Ao falarmos nessas três grandes dimensões, obviamente não estamos tratando de uma simples questão de escolha (ou seja, dizer por qual das três dimensões vamos optar). Ao contrário, entendemos que pesquisar sobre cinema e educação significa dar conta, de certa maneira, de cada uma delas e, sobretudo, de seu cotejo – mesmo que, durante o percurso investigativo, uma ou duas ganhem ênfases diferenciadas. Dito isso, e partindo dessa premissa básica, nosso objetivo é desenvolver um conjunto de vinte tópicos direcionados àqueles que se dedicam à construção de um objeto de pesquisa, situado no encontro entre cinema e educação. Passemos a eles.

Uma Agenda para Pesquisas em Cinema e Educação

Antes de passarmos para os tópicos de nossa agenda, vale dizer que a separação, do que estamos chamando de três dimensões a serem contempladas em nossas pesquisas, se dá apenas e tão-somente em caráter didático. Em função disso, cada um dos vinte tópicos abaixo busca dar conta desse movimento inseparável entre a criação particular trazida pelo cinema (linguagem), pelos sujeitos envolvidos (seja como temática, seja como público espectador) e pelos modos de existência propostos – mesmo que, em certos momentos, privilegiando uma mais do que a outra.

1) Em primeiro lugar, em se tratando de pesquisa, talvez necessitemos exercitar uma mudança de perspectiva no que se refere a nossas análises de imagens, de narrativas, de enunciações várias; falamos, aqui, de aprender que não há nada *por trás* dos gestos do cinema, como nos ensina Agamben (2007) assim como não há nada por trás das palavras e das imagens – alguma coisa supostamente verdadeira e que estaria dita de modo pleno ali, naquela palavra, naquela imagem cinematográfica, ou naquele gesto – sendo gesto aquilo que tem a “[...] a evidência de algo que não podemos ver nem definir, mas que nos arrebatam” (Peixoto, 1992, p. 301) Isso implica, portanto, uma aprendizagem estética a ser desenvolvida, inicialmente, por nós mesmos. Olhar, simplesmente olhar (Teixeira; Larrosa; Lopes; 2006); neste ato, crer que o cinema olha para certos temas de hoje, e, ao fazer isso, nos convida e nos ensina também a olhá-los de outro modo.

2) Ainda quanto à linguagem: mobilizar nossos esforços no que se refere à discussão (e, mais incisivamente, à problematização) sobre o tema da *representação da*

realidade no cinema. Como vários autores nos sugerem (Foucault, 2000; Didi-Huberman, 1998, entre outros), precisamos enfrentar a total impossibilidade de uma imagem efetivamente *representar algo*. Isso tem a ver com um olhar sobre (e em direção a) o cinema, um olhar que não busca, naquelas narrativas, o encontro com falsas ou verdadeiras imagens, mas que, antes, aceita olhar aquilo que é exposto naquela cena, naquela história, naquele movimento, naquele gesto, naquele cenário – aquilo que, embora pensado e planejado por alguém, está ali, a rigor, como se não tivesse qualquer transcendência ou intencionalidade. Ora, isso só faz sentido porque entendemos que a imagem é irredutível às interpretações ou às significações, pois estas são e serão sempre inesgotáveis – não por incompetência daquele que olha, mas por resistência da própria imagem, que desdobra os ditos que se fazem sobre ela, sempre em novas possibilidades, portanto, em novos ditos, que por sua vez não darão conta, por mais que se esforcem, em abarcá-la por completo. É essa tensão que nos interessa, ou seja, a recusa de um domínio de exterioridade que a representação propõe – como se a imagem pudesse dar conta, apreender em si, internamente, um *real* que lhe é exterior. Tal perspectiva corrobora a ideia de que a ligação entre os domínios daquilo que se vê e daquilo que se diz está mais no âmbito das possíveis articulações e complementaridades do que da dependência ou da obviedade de seu possível encadeamento: “[...] há disjunção entre falar e ver” (Deleuze, 1991, p. 73). Cabe entender, portanto, que há uma certa e relativa independência entre aquilo que se vê e aquilo que se diz, no sentido de que a linguagem segue normas específicas, “que não é uma proposição a designar um estado de coisas ou um objeto visível”; da mesma forma que aquilo que se vê não carrega em si “[...] sentido mudo, um significado de força que se atualiza na linguagem” (Deleuze, 1991, p. 73). Nesse sentido, a proposta de análise, aqui em jogo, não é a de fazermos um trabalho que fosse contra essa ideia – e que, portanto, estaria empenhado na busca das significações –, mas, antes, trata-se de analisar os materiais, considerando essa característica inelutável entre imagem e linguagem, ou seja, trata-se de fazer um trabalho *a partir* dessa incompatibilidade.

3) Seguindo na discussão sobre linguagem, recorremos ao filósofo da percepção, Merleau-Ponty, para propor que a pesquisa com imagens do cinema precisa ir bem além da descrição do que aquela narrativa nos apresenta, ou da busca do que *de fato* está ali exposto, quanto a este ou àquele tema ou assunto. A posição do filósofo é de que o cinema coloca o espectador num *estado poético* e um filme, assim, “[...] não deseja exprimir nada além do que ele próprio” (Merleau-Ponty, 2003, p. 115). Esse é, a nosso ver, um exercício fundamental, para que não tratemos os filmes, predominantemente, a partir das alusões que julgamos terem sido feitas sobre algo, ou de modo especial às ideias já incorporadas a nós mesmos sobre aquilo de que trata uma certa narrativa visual. Para quem pesquisa e estuda cinema na educação, o primeiro passo é, efetivamente, perceber um filme, entregar-se a ele, e não tentar de imediato interpretar, analisar; importa deixar-se invadir pelas imagens, deixar-se emocionar, comover-se, muitas vezes, mesmo sem saber se algo realmente significa isto ou aquilo. Ora, isso não quer dizer que um

filme não possa ou não deva ser *pensado*. O importante, para o filósofo Merleau-Ponty, é que recebamos o filme como algo que, de certa forma, une corpo e espírito, estabelece um elo entre indivíduo e universo, entre o sujeito e seus semelhantes – muito mais do que um produto que nos ajuda a encontrar explicações sobre as coisas e o mundo (Merleau-Ponty, 2003, p. 116).

4) Da mesma forma, um filme é ao mesmo tempo pensamento e técnica, mas jamais esses dois polos existem separados entre si, já que “o pensamento e a técnica se correspondem” (citando Goethe, Merleau-Ponty escreve: “o que está no interior, também está no interior” (Merleau-Ponty, 2003, p. 117). Nessa perspectiva, por exemplo, o estudo de um filme como *Filhos do Paraíso* (1997), de Majid Majid, pode significar a entrega do espectador-analista a um estado poético tal, que lhe permita receber cada escolha do diretor, quanto a cenas e a fragmentos de cena, direção de atores (especialmente os dois personagens principais, os irmãos Ali e Zahra), planos e sequências, sonorização, uso e criação de tempos e velocidades dos gestos, e assim por diante. A antológica cena dos dois irmãos, à noite, com a família, sentados no chão, trocando segredos no caderno da escola, é exemplar: fala-nos, não só, de cumplicidade fraterna e infantil, fala-nos de afeto, de confiança mútua – e o importante, aqui, é sublinhar que isso existe (e é por nós percebido), justamente porque algumas escolhas técnicas muito precisas foram feitas pelo diretor. Isso tem a ver com a premissa de que o cinema não é apenas a escritura do movimento, mas a escritura do gesto (Larrosa, 2006), a partir da conversão do olhar. A conversão do olhar difere do exercício de conscientizar, como tradicionalmente entendido, pois o primeiro não diz respeito a uma conduta com um fim específico e nem é o caminhar de um lugar para o outro: a conversão do olhar é o fim em si mesmo; ela é, em si mesmo, movimento; e converge, assim, para uma ética: a ética do olhar.

5) Dissemos que uma das dimensões que não pode ser desconsiderada na pesquisa sobre cinema-educação seria aquela que se refere ao estado atento do estudioso às indagações do nosso tempo. Ora, imaginamos que é possível e necessário construir objetos de tal forma que os grandes e pequenos debates do presente estejam na base de nossas pesquisas. Por um lado, grandes e necessários debates sobre as fronteiras (as aproximações e os distanciamentos entre adultos e crianças, entre jovens e idosos, entre culturas do Ocidente e do Oriente, entre poesia e tecnologia – por exemplo); por outro lado, mínimos gestos cotidianos, captados por cineastas, de um modo tal que somos por eles colocados diante de perguntas éticas da maior valia para a educação, como a genuína solidariedade entre crianças e jovens, o desmanche de nossas formas de consumo de objetos e de pessoas, e assim por diante (como podemos ver no mesmo filme acima citado, *Filhos do Paraíso*).

6) Ao tratarmos os filmes com essa generosidade do olhar, trazemos para os espaços educacionais (em todos os níveis, da pesquisa científica em pós-graduação às práticas de formação de professores ou de educação infantil) um modo

particular de discussão da história presente; chamamos a atenção para a amplitude dos gestos humanos necessários neste tempo – seja como abertura a novos repertórios, seja como experimentação de formas diferenciadas de linguagem audiovisual, seja ainda como exigência de posicionamento ético quanto a fatos cotidianos, sociais, culturais ou políticos a que somos expostos ou dos quais nós mesmos somos muitas vezes até protagonistas. Trata-se, portanto, de inserir a pesquisa em cinema e educação no interior de uma discussão também política, já que entendemos que a educação do olhar e a formação estética são, sim, dimensões desta ordem – sobretudo, se considerarmos, por exemplo, que, para um grande contingente de crianças e jovens de nosso país, a escola é o único espaço por meio do qual se dão as experiências do universo da arte.

7) Mais uma vez, sublinhamos: é a partir da própria linguagem do cinema, dos recursos técnicos usados pelo diretor, que vamos tratar das indagações e dos perigos do tempo presente. Ou seja, não se trata de elaborar análises que se contentem em dizer que tal filme trata do tema da amizade entre irmãos, nos *ensina uma lição* de solidariedade etc. Antes, a proposta é que se explore ao máximo um trabalho com e a partir das imagens, dos modos pelos quais o diretor construiu a narrativa, das escolhas de planos, de cores, de fotografia, de trilha sonora, de diálogos e inclusive da seleção de locação e de atores. O encontro com essas escolhas é o que nos permite entrar em contato também, e simultaneamente, com um modo de ver o mundo e de nele estar, que poderá nos sugerir o aprendizado de novas sensibilidades ou de outras maneiras de estabelecer relação com as diferenças.

8) Dessa forma, isso nos impede de reduzir a discussão à busca de mostrar uma verdade que, por sua vez, estaria contida na imagem, ou seja, como se as imagens a serem analisadas pudessem trazer, mostrar, capturar e, portanto, *provar*, peremptoriamente, que aquilo é *bom* ou *ruim* (de se fazer, de se pensar, de ser). Cremos, ao contrário, que a leitura de imagens jamais pode se dar de maneira imediata ou mesmo linear, já que “[...] ela resulta de um processo onde intervêm não só as mediações que estão na esfera do olhar que produz a imagem, mas também aquelas (imagens) presentes na esfera do olhar que as recebe” (Xavier, 1988, p. 369). Nesse caso, não estamos falando, somente de uma questão de *recepção*, mas da característica fundamental que sustenta o próprio conceito de cinema: a de estabelecer relações entre imagens e movimento, entre imagem e tempo; por isso, trata-se de uma característica relacionada a ligações que o cinema nos provoca a estabelecer, como espectadores, já que elas não estão ali e nem são dadas de pronto na tela (Xavier, 1988, p. 369). Embora sejamos privados da feitura ou mesmo da tarefa de composição das imagens – portanto, privados do “privilegio da escolha” (Xavier, 1988, p. 370) deste ou daquele ângulo, desta ou daquela profundidade, desta ou daquela distância –, o cinema nos garante o exercício de uma dedução sobre aquilo que a montagem apenas sugere (cf. Xavier, 1988). Isso significa dar conta de especificidades outras que não dizem respeito somente ao que a imagem dá a ver; ou seja, importa mergulhar na imensidão da imagem (e, portanto, compreender essa *abertura* como componente criador), mas igualmente de seus limites.

9) Quando Alain Badiou escreve sobre o cinema como experimentação filosófica (2004), é muito claro ao afirmar que a experiência filosófica tem a ver com eleições, com escolhas que tornamos claras para o nosso interlocutor, aquele que nos ouve, nos lê ou nos vê; também ressalta que tal experiência, muitas vezes (ou sempre), significa viver um conflito, basicamente entre o poder institucional e o pensamento criador; finalmente, afirma que a experimentação filosófica implica a valorização daquilo que foge ao esperado, em suma, valorização da exceção (cf. Badiou, 2004). Ora, quando propomos que o pesquisador do cinema na educação esteja atento às perguntas que, historicamente, nós, neste exato momento, entendemos que um filme pode ser visto nessa perspectiva – como uma narrativa e um tipo de criação poética que nos coloquem na posição de quem experimenta algo, filosoficamente: uma narrativa que nos coloque diante de escolhas, de conflitos entre o instituído e o instituinte, que nos convide a ver a necessária exceção, sem a qual não conseguiríamos avançar, no sentido foucaultiano de pensar diferentemente do que pensávamos (cf. Foucault, 1998, p. 13).

10) No filme *Pequena Miss Sunshine* (2006), só para citar um exemplo, as cenas e os dramas daquela típica família de classe média norte-americana permitem-nos essa complexa e rica experimentação do *é e não é* ao mesmo tempo. Sem moralismos ou maniqueísmos de qualquer nuance, acompanhamos personagens que *são e não são*: a menina Olive deseja participar de um concurso mirim de beleza, sinceramente, e ninguém na família questiona a total falta nela do necessário *physique du rôle*; as aulas de como vencer na vida são dadas por um homem maduro cuja família está literalmente falida – o pai é o protótipo do perdedor, mas seu sonho é mesmo publicar um *best-seller* de autoajuda; o avô é drogado e às escondidas prepara a *performance* sensual da pequena candidata a *miss*; há ainda um tio suicida e *gay*, amante dos estudos literários; também o irmão da menina, Dwayne, um adolescente revoltado, que faz voto de silêncio e deseja um dia ser da Força Aérea; e, finalmente, a supermãe que serve comidas enlatadas, e que busca manter uma ordem para a total desestruturação daquela família de desajustados. O que isso nos sugere? *Little Miss Sunshine* nos serve, aqui, como um exemplo emblemático de postura frente às análises filmográficas, sobretudo quanto à sua resistência à identificação imediata, óbvia até. Poderíamos dizer que se trata de um filme sobre a sexualização precoce da infância? Ou, quem sabe, do descaso com os mais velhos? Talvez. No entanto, interessa-nos pensar, justamente, na zona de indeterminação e de desconforto que as imagens podem nos proporcionar; em sua capacidade de não poderem ser reduzidas a uma mera e linear atribuição do “isto é” (Fischer, 2006, p. 196). O que isso quer dizer? Em termos de percurso investigativo, significa investir nas tensões e nas dinâmicas implicadas nas narrativas; naquilo que elas podem nos reservar para além do já sabido, do já dito. Significa, portanto, dar à imagem a possibilidade de nos oferecer outros modos de pensar – para além da confirmação do que, antes dela, já sabíamos, algo em que já acreditávamos.

11) Mais uma vez a linguagem: apoiadas em Badiou, propomos que se veja a própria linguagem do cinema numa perspectiva filosófica. Aceitamos a hipótese de Alain Badiou (2004), de que o cinema é uma arte situada na fronteira da não-arte – exatamente pela relação dele com as outras artes e linguagens e, sobretudo, pelo que nele há das forças do instituído, especialmente da ordem do mercado e da indústria. Isso aparece, por exemplo, quando vemos, mesmo num filme considerado “de arte”, imagens banais, material vulgar, estereótipos, imagens já vistas em outro lugar, já conhecidas e divulgadas, inclusive cenas carentes de maior interesse. Afirmar que o cinema é uma “arte de massas” implica ainda supor uma relação paradoxal, que acaba por colocar em jogo pares que por muito tempo se colocavam como opostos uns aos outros: arte e “massas”, invenção e reconhecimento, novidade e gosto geral (Badiou, 2004, p. 30). O cinema, assim, acaba por oscilar ou por percorrer, muitas vezes de forma tênue, as margens da arte e da não-arte, ou seja, oscilar entre o espaço do clichê e da profunda criação. Ele se constitui como um espaço que “explora o limite da arte”, estando sempre “a ponto de passar para o outro lado” (Badiou, 2004, p. 30). Segundo Badiou, isso tudo não impede que um filme se torne ou venha a ser uma obra-prima (Badiou, 2004, p.33). Que consequências tiramos disso? Em primeiro lugar, que em nossas análises do cinema como linguagem e narrativa evitaremos, tanto quanto possível, a banalidade da separação entre filmes *de arte*, nobres, e outros, como os da indústria hollywoodiana, simplesmente porque estes, diferentemente daqueles, repetem fórmulas e soluções fáceis, elegem personagens maus e bons, procuram vender ideias tais ou quais do modo de vida capitalista. Ao contrário, buscaremos operar por dentro das narrativas, por dentro do filme ele mesmo, a ponto de inclusive mostrar como alguns clichês aprendidos do próprio cinema de bilheteria podem ser recriados em alguns filmes, subvertendo uma lógica predominantemente de consumo, mas não temendo sujar as mãos – ao buscar uma cumplicidade com o espectador.

12) A imagem nos impregna, diz Wim Wenders. Penetra nossos poros, faz-nos quase reféns delas. Este é um bom ponto de partida para pensar sobre a segunda dimensão à qual nos referimos acima – o espectador, o público-alvo, o sujeito com quem desejamos fazer um trabalho a partir do cinema, a figura humana que elegemos como central, a partir da narrativa mesmo (a personagem mulher, a personagem criança etc.). Se a imagem nos impregna, se ela tem essa força toda, podemos pensar sobre: a) a relevância de pesquisar os modos pelos quais determinados públicos experimentam o cinema, fazem suas escolhas, deixam-se impregnar por certas imagens, guardam, em sua memória, alguns filmes mais do que outros; aprendem, enfim, a desejar gêneros de filmes, diretores, temas, conflitos, soluções de dramas, e assim por diante; b) a importância de realizar estudos experimentais a respeito de imagens cinematográficas, com diferentes públicos (as crianças, por exemplo, ou suas professoras, ou ainda estudantes de Pedagogia), nos quais esses grupos não só veriam sistematicamente filmes selecionados, como também aprenderiam a realizar algum tipo de produção audiovisual com base no cinema (a exemplo do projeto “Cinema para aprender e desaprender e dos trabalhos realizados pelos alunos”, do Colégio de Aplicação da UFRJ); c) a urgência de pesquisas sobre

a própria imagem, as concepções que dela temos, e que estão presentes não só no que se refere a nossas experiências com o cinema, mas também com a TV, a fotografia, o que está disponível em sites da Internet, e em tantos outros lugares (museus de arte, *shoppings centers*, supermercados); d) a importância de descrever, a partir de filmes, os modos como se constroem narrativas visuais com determinadas figuras que as protagonizam: a criança (Marcello, 2008; Teixeira; Larrosa; Lopes, 2006).

13) Cabe ressaltar, aqui, a relevância de estudos com diferentes grupos, no que se refere às práticas culturais desses públicos com produtos audiovisuais, a partir do levantamento de dados quantitativos. A preparação e a aplicação cuidadosa de questionários permitem-nos obter, por exemplo, dados sobre o perfil socioeconômico-cultural de jovens, de crianças ou de professores; mais do que isso, tal tipo de levantamento pode trazer à visibilidade uma série de informações sobre escolhas de filmes, razões dessas escolhas, importância das diferentes narrativas ficcionais na vida cotidiana, e assim por diante. Ou seja: estamos falando, aqui, da abertura dos estudos de cinema também aos dados quantitativos, possíveis de serem obtidos por meio de questionários, desde que esses instrumentos sejam elaborados com rigor científico e, principalmente, desde que haja um efetivo tratamento dos dados, sempre tendo como referência os conceitos teóricos que estão na base desta ou daquela investigação. Na realidade, entendemos que qualquer dado quantitativo, na medida em que é tratado adequadamente, torna-se também qualitativo. Assim, por exemplo, se uma amostra de 500 jovens responde a um questionário, e um percentual significativo deles informa por que motivo seleciona tal tipo de filme como a narrativa audiovisual mais comovente ou de maior identificação com seus valores e expectativas, temos aí elementos preciosos para pensarmos não só as regras mercadológicas de distribuição de filmes em locadoras, em canais de TV ou em salas de exibição, mas igualmente os modos pelos quais estudantes universitários (de cursos de Pedagogia, por exemplo) elegem certas temáticas como prioritárias em suas vidas, ou certos personagens como plenamente identificados com seus sonhos e indagações existenciais. Certamente, o tratamento de dados como esses implicará o estabelecimento de diferentes relações, com outros achados, sempre a partir de nossas perguntas teóricas, no centro das quais estarão aquelas três dimensões de que vimos falando desde o início deste artigo: a linguagem do cinema, os sujeitos envolvidos (conforme nossas escolhas metodológicas) e as temáticas de urgência no presente.

14) O que escrevemos, até aqui, reforça uma ideia básica: a de que pesquisar a interface do cinema com a educação abre as portas para um sem-número de possibilidades; mas isso não quer dizer que estamos assumindo a opção relativista do *anything goes*. Neste artigo, fazemos uma proposta e a delimitamos claramente, na medida do possível. Não se trata de criar um *vade mecum* para esse campo de estudos. Desejamos, sim, sugerir que o pesquisador aceite o desafio de trabalhar, digamos, para além do *instituído* nos estudos sobre narrativas visuais e educação. Referimo-nos às análises que buscam, por exemplo, desvendar para o leitor quais seriam, *verdadeiramente*, as representações

da infância no cinema norte-americano de tal época, tendo como ponto de partida as relações lineares e unívocas entre signo e referente, imagem e *realidade*; ou os estudos sobre minorias sociais (como negros, portadores de deficiências etc.), trabalhadores (como as empregadas domésticas ou as professoras de redes públicas), nos quais os filmes analisados entram como meras ilustrações de enunciados pré-concebidos, retirados de outros campos de saber como a psicologia, a ciência política ou a própria pedagogia; ou ainda os estudos de recepção em que o cinema é utilizado para impulsionar debates sobre temáticas como *as drogas na adolescência*, as relações entre pais e filhos etc. Em muitas dessas modalidades, estamos diante de estudos que a rigor não se configurariam propriamente como pesquisa, e, sim, como intervenções pedagógicas; em outras, vê-se claramente que se trata bem mais de uma discussão acadêmica, em que o cinema serve apenas como pretexto ou como simples ilustração. Em todos esses casos (é preciso dizer), trata-se certamente de formas legítimas de trabalho. O que queremos sublinhar é que elas não poderiam ser consideradas como *estudos de cinema*, *pesquisas com cinema e educação*, na medida em que a linguagem específica do cinema não está em foco, não é levada em conta – na sua riqueza técnica, na sua estética própria.

15) Além disso, importa lembrar que uma das premissas da pesquisa é dar conta, em certa medida, de algumas das inquietações comuns em nosso tempo, quando o assunto é infância e cinema; juventude e cinema; cinema e violência; ou mídia, de modo mais amplo (apenas para tomarmos alguns exemplos). Somos hoje assolados por perguntas como: de que modo a criança é *influenciada* pela mídia? Qual o papel da mídia (ou do cinema, em particular) na produção de uma infância cada vez mais sexualizada, ou de uma juventude cada vez mais agressiva, agitada, violenta? Longe de tentarmos responder a estes questionamentos, nossa proposta é que voltemos nosso olhar a outras indagações, a nosso ver, anteriores: de que criança estamos falando, quando tratamos, em nossas pesquisas, da relação entre infância e cinema (infância e mídia)? Qual o conceito que temos de juventude, quando deixamos as questões de uma suposta influência tomarem a frente na arena das discussões? Temos clareza sobre estes aspectos? A ideia, portanto, é ir na direção contrária de uma generalização de categorias ou conceitos tão complexos como a infância, a juventude, a violência (e outros colocados em semelhante lógica). E isso a partir de dois movimentos: o primeiro, distante de toda e qualquer universalização; e outro, distante também da noção de *influência* – porque isso implicaria entender a imagem em um mero aspecto mimético, vertical e linear.

16) Outro ponto que nos parece fundamental diz respeito à inclusão rigorosa de uma revisão filmográfica durante a pesquisa. Ao elegermos um tema de pesquisa, nos comprometemos, em certa medida, com um trabalho que penetra no campo da criação cinematográfica em busca daquilo que a ele diz respeito, em busca daquilo que em relação a ele foi produzido. Mesmo que os filmes encontrados em

nossa revisão não venham a fazer parte do *corpus* empírico de nossos estudos, importa dar conta de uma materialidade que, antes de mais nada, é histórica e nos diz muito sobre um tempo e sobre uma temática. Trata-se de tentar responder, mesmo que ilusoriamente, à seguinte pergunta: “O que o cinema já produziu sobre *isso* (meu tema de pesquisa)?”. Ora, isso quer dizer que, por exemplo, ao pesquisarmos sobre infância e cinema, precisamos literalmente vasculhar a filmografia relativa ao tema em questão. Ora, mesmo que venhamos a analisar filmes contemporâneos, não podemos abrir mão de mencionar *O Garoto*, de Chaplin (1921), ou sobre a figura quase mítica de Shirley Temple. Ou, ainda, para dar um outro exemplo: pesquisar sobre cinema e juventude hoje significa que, de modo algum, não podemos deixar de lado clássicos como *Juventude Transviada* (1955). Isso porque, no percurso investigativo, importa dar conta, mesmo que de forma breve, das continuidades e discontinuidades, das rupturas e das ressonâncias de (e em) um mesmo campo, de (e em) uma mesma arte – o que significará, necessariamente, dar conta de continuidades, discontinuidades, rupturas e ressonâncias também presentes na cultura, de modo mais amplo.

17) Voltamos aqui a Alain Badiou. A riqueza do cinema estaria, entre outras coisas, no fato de que, pela linguagem específica que lhe é própria, essa forma de narrativa nos coloca diante de uma verdadeira experiência filosófica, já que é capaz de nos colocar diante de sínteses as mais variadas. Ora, nos diz Badiou: “Nossa experiência está sintetizada no tempo” (Badiou, 2004, p. 38). Como arte da montagem, o cinema opera com múltiplas temporalidades; inclusive, escreve o filósofo, um filme nos permite ver essa própria operação, a operação com os diferentes tempos: tempos velozes, cortes (abruptos ou não) na passagem de horas, dias ou séculos, tempos alongados, imobilidades temporais. Consequências disso? Muitas. Citamos apenas uma ideia, bem ampla, levantada pelo próprio Badiou: ele nos diz que o cinema, por suas características específicas de linguagem, pode inclusive “filmar o milagre” (Badiou, 2004, p. 41). Mais: no cinema pode-se “[...] fazer aparecer a luz interior do visível. E é aí que o próprio visível se transforma em acontecimento” (Badiou, 2004, p. 42).

18) Vejamos outras decorrências desse tipo de narrativa, que *faz milagres* diante de nossos olhos: 90 minutos de narrativa podem subverter modos de percebermos o tempo, podem colocar-nos diante da experiência radical da discontinuidade – tema tão caro a historiadores do acontecimento como Foucault (2000); ou então podem oferecer-nos a abertura ao pensamento do *se* (*se* o personagem fizesse isto? E *se* ele não tivesse chegado àquela hora, *se*, *se*, *se*?) – não para chegar à conclusão sobre um modo verdadeiro e correto de fazer as coisas, mas para nos deixar no lugar talvez desconfortável da liberdade de não haver, para aquele personagem (e para nós mesmos) uma única possibilidade; talvez estejamos falando aqui que o cinema pode, pelo milagre que faz com o tempo, nos presentear com o prazer da surpresa, com o sentimento

genuíno da experiência de podermos fugir das coisas dadas, contínuas, instituídas. Exemplo evidente disso é o filme *Corra, Lola, Corra* (1998).

19) Um dos temas contemporâneos, relacionado à discussão sobre as fronteiras, e sobre o mundo plenamente conectado e global, é o tema da alteridade, da necessidade da educação para e com a alteridade. Na educação, tal discussão assume total relevância. Para o pesquisador de cinema e educação, certamente esse é um tema crucial, já que falar do outro é próprio da narrativa cinematográfica: um filme nos apresenta o outro, nos apresenta sua vida íntima, sua relação com o espaço, sua relação com o mundo. O cinema amplia enormemente a possibilidade de “pensar o outro” (Badiou, 2004, p. 56). Badiou, nesta sua argumentação, questiona a ideia de *identidade* – para ele, o pensamento da *identidade* choca-se com o pensamento sobre o outro – “Porque o cinema exige o outro” (Badiou, 2004, p. 56).

20) Considerando todas as discussões que fazemos sobre o ato de ver e sobre o conceito de imagem, podemos dizer que o processo de análise deve estar comprometido, de algum modo, com o ato mesmo de *ver os conceitos nas imagens*. Neste sentido, olhar, ver os conceitos nas imagens diz respeito, acima de tudo, a vê-los em suas distorções, em suas incipiências, não na busca do conceito *real* e transparente (mais um eufemismo para a questão da aplicabilidade), mas na medida em que ver é permitir ir além, em que ver é também criar, em que no ato de ver colocamos sempre um pouco de nós mesmos.

Para Além da Agenda

Não é por acaso que o último tópico do que chamamos de *agenda* de pesquisa em cinema e educação fala da importância de colocar um pouco de nós mesmos na análise, no tratamento com os conceitos com os quais lidamos, enfim, no trabalho investigativo. Isso porque para nós é disso que trata o ato mesmo de fazer pesquisa (e não apenas em cinema e educação, é claro): pesquisar tem a ver com criar, com inventar; tem a ver com a experiência de nos defrontarmos com algo que, até então, desconhecíamos (seja, quando olhamos atentamente para os chamados *dados* – aqui, para as imagens – seja, quando eles – e elas – só passam a fazer sentido, quando tensionados por aquele conceito caro para nós, daquele autor sobre o qual já há algum tempo vínhamos nos debruçando). A pesquisa só faz sentido no momento em que conseguimos promover o encontro genuíno e inventivo entre o chamado dado empírico e a teoria, (e não quando há a aplicação desta naquele, ou vice-versa); só acontece quando conseguimos nos surpreender (e não comprovar algo), quando conseguimos dinamizar (e não acondicionar); quando conseguimos, mesmo que modestamente, inovar (e não repetir). E, há algum tempo, acreditamos que o cinema pode ajudar nesse percurso.

Por fim, merece ser dito que as discussões que traçamos aqui sugerem, mesmo que indiretamente, um conjunto de indagações acerca da relação que,

de forma mais ampla, o campo educacional vem estabelecendo com o cinema. Dizendo de outro modo, falar sobre cinema, investir, a partir dele, nos caminhos de uma formação estética, apostar na experimentação, pela busca do que desacomoda quando falamos em pesquisa, não está, pois, afastado do modo como também pensamos que ele poderia se inserir no espaço escolar *stricto sensu*. Perguntamo-nos, assim, qual a natureza da relação entre cinema e escola? Com que *status* e com quais propósitos o cinema vem adentrando as salas de aula? Responder a estas indagações significa ter clara a natureza das conexões que estabelecemos entre cinema e educação em, pelo menos, duas de suas variáveis, quais sejam, uma relação específica que se tece com a imagem e uma relação particular na produção de um modo de ser telespectador.

Como já apontado pela estudiosa argentina Inés Dussel, a historicidade da imagem no contexto escolar está implicada em uma lógica do *ver para crer*, ou seja, em uma relação direta e funcional entre imagem e saber. Com isso, portanto, também aqui se opera com a formação de um tipo específico de espectador (seja ele pesquisador, seja ele aluno) que vê a imagem extraindo dela toda sua “opacidade” (Dussel, 2009, p. 185), já que é convidado a estabelecer com ela (imagem) uma relação imparcial e quase sempre à distância. Será que a educação e, assim, a escola de modo mais particular, não incluem, em alguma medida, o cinema no rol das operações de “tecnologias visuais da verdade” (Dussel, 2009, p. 185-186)? Ou seja, será que não se evidencia aí um tipo de relação particular com aquilo que vemos, e que insiste na estabilização dos conteúdos e das formas de representar o mundo?

Entendemos, assim, que o trabalho com cinema e educação precisa dar conta de questões prementes do nosso tempo, o que diz respeito à compreensão mais ampla dos “regimes escópicos contemporâneos” (Abramowski, 2010, p. 53), os quais convergem para o que chamamos de *pedagogias do olhar*. Estamos falando, aqui, dos diferentes modos a partir dos quais crianças, jovens, professores, pesquisadores produzem imagens e são por elas produzidos, e que certamente alteram as formas de ver também o cinema. Sintetizamos a seguir algumas características das novas *práticas de ver*, conforme a estudiosa Ana Abramowski. Segundo ela, estaríamos diante de: 1) um tempo de produção e distribuição massiva de imagens ligadas às suas múltiplas possibilidades de registro; 2) novas formas de conhecimento que se instauram e são produzidas, na medida em que acessíveis ao grande público, notadamente, via internet (*Google Earth*, *Youtube*, entre outros); 3) exposição da vida íntima e ampla publicização do privado; 4) “proliferação dos intercâmbios subjetivos mediados pela imagem” (Abramowski, 2010, p. 54) – ou seja, desde as possibilidades trazidas pelas redes sociais até aquelas com as quais vimos a estabelecer novas relações de tempo e espaço (videoconferências, *webcams* e mesmo a chance de assistirmos *online* e ao vivo, seja ao discurso do Papa, seja a então campanha de Barack Obama à presidência); 5) o imperativo da expressão pública dos sentimentos (e que se relaciona, obviamente, com a publicização da vida privada, já mencionada); ou, dizendo de outro modo, da profusão de imagens

cujos objetivos maiores são capturar por meio da comoção e por sua lógica de adesão via investimento sentimental; 6) o efeito perturbador da multiplicação das imagens, pelos meios digitais, e a consequente impossibilidade de garantir o que é cópia, o que é manipulação ou o que seria efetivamente “original”; 7) a instauração de uma “hipervisibilidade” (Abramowski, 2010, p. 56), ou a crença ilusória de que chegamos a um ponto de *visão total* sobre as coisas e sobre o mundo que nos cerca.

Se quisermos, portanto, dar conta de entender e analisar de que modo os mais diferentes espaços assumem a tarefa de *educar* sujeitos, isso implica voltarmos nosso olhar para tantos outros artefatos cotidianos; implica, em igual medida, falarmos em outros tipos de pedagogia (como, neste caso, a pedagogia do olhar). E é justamente disso que trata este trabalho: da criação de ferramentas que nos permitam pensar o presente, a partir de um desses espaços – o cinema.

Recebido em outubro de 2010 e aprovado em maio de 2011.

Referências

- ABRAMOWSKI, Ana. La Escuela y las Imágenes: variaciones de una vieja relación. In: DUSSEL, Inés et al. **Aportes de la Imagen en la Formación Docente**: abordajes conceptuales y pedagógicos. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente, 2010. P. 45-65.
- AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- BADIOU, Alain. El Cine como Experimentación Filosófica. In: YOEL, Gerardo (Org.). **Pensar el Cinema I**: imagen, ética y filosofía. Buenos Aires: Manantial, 2004. P. 23-81.
- CORRA, Lola, Corra. Título Original: Lola Rennt. Direção: Tom Tykwer. Produção: Stefan Arndt; Gebhard Henke e outros. Intérpretes: Franka Potente; Moritz Bleibtreu e outros. Alemanha, 1998. 1 DVD (140 min.).
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **O Que Vemos, o Que nos Olha**. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- DUSSEL, Inés. Escuela y Cultura de la Imagen: los nuevos desafíos. **Revista Nómadas**, Universidad Central Colombia, n. 30, p. 180-193, 2009.
- FILHOS do Paraíso. Título Original: Bacheha-Ye Aseman. Direção: Majid Majidi. Produção: Amir Esfandiari; Mohammad Esfandiari. Intérpretes: Mohammad Amir Naji; Amir Farrokh Hashemian e outros. Irã, 1997. 1 DVD (88 min.).
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Quando os Meninos de Cidade de Deus nos Olham. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 33, n.1, p. 193-208, jan./jun. 2008.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a Genealogia da Ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. P. 253-78.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

JUVENTUDE Transviada. Título Original: Rebel Without a Cause. Direção: Nicholas Ray. Produção: David Weisbart. Intérpretes: James Dean; Natalie Wood; Sal Mineo e outros. Estados Unidos, 1955. 1 DVD (111 min.).

LARROSA, Jorge. As Crianças e as Fronteiras: várias notas a propósito de três filmes de Angelopoulos e uma coda sobre três filmes iranianos. In: LARROSA, Jorge; TEIXEIRA, Inês de Castro; LOPES, José de Sousa M. (Org.). **A Infância vai ao Cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 51-73.

LARROSA, Jorge; TEIXEIRA, Inês de Castro; LOPES, José de Sousa M. Apresentação – Olhar a infância. In: LARROSA, Jorge; TEIXEIRA, Inês de Castro; LOPES, José de Sousa M. (Org.). **A Infância vai ao Cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 11-27.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. **Criança e Imagem no Olhar sem Corpo do Cinema**. 2008. 237 f. Porto Alegre. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O Cinema e a Nova Psicologia. In: XAVIER, Ismail (Org.). **A Experiência do Cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Graal, Embrafilmes, 2003. P. 101-118.

O GAROTO. Título Original: The Kid. Direção: Charles Chaplin. Produção: Charles Chaplin. Intérpretes: Charles Chaplin; Jackie Coogan e outros. Estados Unidos, 1921. 1 DVD (80 min.).

PEIXOTO, Nelson Brissac. Ver o Invisível: a ética das imagens. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. P. 301-319.

PEQUENA Miss Sunshine. Título Original: Little Miss Sunshine. Direção: Jonathan Dayton; Valerie Faris. Produção: Albert Berger; Michael Beugg e outros. Intérpretes: Abigail Breslin; Greg Kinnear; Paul Dano e outros. Estados Unidos, 2006. 1 DVD (101 min.).

XAVIER, Ismail. Cinema: revelação e engano. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras: 1988. P. 367-383.

Fabiana de Amorim Marcello é doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da ULBRA.

E-mail: famarcello@uol.com.br

Rosa Maria Bueno Fischer é doutora em Educação, pesquisadora do CNPq e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

E-mail: rosabfischer@terra.com.br



Pesquisa como Conhecimento Compartilhado:

uma entrevista com Michel Maffesoli

Michel Maffesoli
Gilberto IcLe

Sociólogo controverso e polêmico, Michel Maffesoli é responsável por conceitos amplamente conhecidos no Brasil como os de tribos urbanas e de imaginário. Ex-aluno de Gilbert Durand, o sociólogo se insere na tradição fenomenológica do pensamento francês. Centrado em assuntos que giram em torno da pós-modernidade, do cotidiano e da partilha do conhecimento, Maffesoli se interessa por um grande número de temáticas e possui várias ligações com o Brasil. Diversos dos seus livros foram traduzidos para a língua portuguesa. A entrevista aqui publicada foi gentilmente concedida ao professor Gilberto IcLe, na residência do entrevistado em Paris, em dezembro de 2010. Este texto é a versão em português, transcrita e traduzida do original em francês – revisado pelo entrevistado – por Márcio Müller, doutorando na Universidade de Paris 8. Educação & Realidade agradece a intermediação dos professores Armino Bião (Universidade Federal da Bahia) e Jérôme Dubois (Université Paris 8), bem como a contribuição das professoras Maria Aparecida Bergamaschi e Malvina do Amaral Dornelles (UFRGS).

Educação & Realidade – Durante as suas pesquisas, o senhor propôs alguns conceitos que pertencem um pouco ao domínio do abstrato. Algo que foge das palavras, que foge do discurso. Tratar-se-ia de pensar uma dimensão para além daquilo que a razão instrumental pode delimitar e plasmar. Por exemplo, o conceito de *imaginário* e de *estar junto*. Parece-me que, nesse tipo de conceito, existe algo que nos escapa da racionalidade e que, sobretudo, a linguagem, tal qual a praticamos no mundo acadêmico não pode comportar. Ao mesmo tempo, a pesquisa universitária tem sempre uma relação precisa e necessária com a palavra, tanto na produção de comunicações, de relatórios, de análises que são sempre narrativas lineares, quanto na própria coerência que legitima tais pesquisas nas comunidades nas quais elas existem e circulam. Como é que poderíamos pensar, então, a relação entre esse tipo de conceito, que foge do discurso, e a pesquisa acadêmico-científica?

Michel Maffesoli – Em geral, sempre tive certa desconfiança em relação a conceitos que me pareçam muito fechados. Aliás, em latim, a etimologia da palavra *conceito* vem de *concepire*, que quer dizer *fechado*. Existe, então, no significado mesmo do termo *conceito* algo que é fechado. Segundo a minha hipótese, nós estamos vivendo um momento de mudança de paradigma. Mudança que se chama uma *mudança societal*. Parece-me, então, difícil conservar uma concepção, uma perspectiva sistemática baseada justamente nesses conceitos. É por isso que propus utilizar o que chamo de noções, de metáforas. São imagens, na verdade, que possuem um lado mais flexível, mais dinâmico e que me parecem, assim, mais conectadas com uma realidade social que é, ela mesma, flexível, dinâmica, fugitiva. A hipótese é, então, considerar que no século XIX, no qual a sociedade, no fundo, era mais estática, a ideia de uma abordagem conceitual era legítima e necessária. Atualmente, como se vive um momento que é fugidio, o melhor é utilizar instrumentos que sejam mais flexíveis. Essa é, resumidamente, a minha hipótese. Eu acho que a pesquisa científica ou acadêmica não pode mais ficar restrita a uma concepção, que é uma concepção, no fundo, dogmática, que se apoia unicamente sobre uma concepção simplificada de pesquisa. Ou seja, algo que seria, mais uma vez, muito sistemático, muito conceitual. Ao contrário, a pesquisa deve estar na escuta da vida social. Quando eu digo pesquisa, me refiro às ciências humanas e sociais e não, de modo geral, às ciências exatas. Nas nossas disciplinas, acho que se deve ter uma atitude que esteja de acordo com a vida. Somente se ela está de acordo com a vida social ela é realmente uma pesquisa. Senão, ela se torna dogmática. Eu dou um exemplo histórico. No século XVIII, a posição de São Tomás de Aquino, aqui na Sorbonne, onde os teólogos elaboravam a universidade na Europa, era justamente uma concepção revolucionária que consistia, de certa maneira, em introduzir novas palavras, novas expressões. Depois, progressivamente, o que se chama de tomismo se tornou uma dogmática, se tornou algo de sistemático. E acho que é um pouco isso o que nos espera agora. No fundo, no século XIX, havia na área da sociologia e das ciências humanas e sociais uma atitude que

era uma atitude aberta e, atualmente, essa atitude aberta tende a se tornar algo fechado, sistemático e, logo, dogmático. Essa é a minha posição. A pesquisa só terá futuro se ela estiver de acordo com a vida social, se ela souber propor novas palavras, se ela souber propor novas metáforas, se ela souber propor novas intuições que são, aliás, a origem de todas as grandes descobertas.

Educação & Realidade – Isso quer dizer um tipo de ética?

Michel Maffesoli – Não usemos a palavra ética. Eu diria que é simplesmente uma atitude de lucidez, quer dizer, de reconhecer que nas nossas disciplinas, nas ciências humanas e sociais, só há uma verdadeira descoberta se existe uma intuição que esteja de acordo com a vida social. Meu trabalho consiste em encontrar intuições que estejam de acordo com a vida social. Em francês, existe uma expressão popular que diz: *avoir le nez creux* (ter o nariz aguçado). Ter o nariz aguçado quer dizer sentir, farejar. Aliás, eu tinha proposto essa imagem dizendo: *o sociólogo deve ser um farejador social*. Era uma fórmula meio trivial, mas era para chamar a atenção sobre o fato de que, como os animais, nós temos que farejar o que é a vida. Logo, não se pode fechá-la numa atitude demasiadamente conceitual. A especificidade mesmo da pesquisa, no fundo, é uma tentativa-erro. A verdadeira pesquisa, que não é dogmática, faz tentativas, mesmo se, às vezes, existam erros.

Educação & Realidade – Quando falei em ética eu pretendia me referir a certa atitude diante do social. Por exemplo, quando se trabalha sobre um grupo social específico, muitas vezes, o pesquisador toma informações desse grupo, mas não oferece nada em troca. A pesquisa, então, se transforma numa espécie de estratégia para fomentar o trabalho do pesquisador, mas como um *sugador*, sem nenhuma relação de troca com o pesquisado. No Brasil, com efeito, nota-se, também, uma atitude militante de alguns pesquisadores que trabalham sobre certos grupos sociais específicos e que, muitas vezes, marcam o trabalho com a égide da transformação social. Essa transformação é o carro chefe da pesquisa, a teoria ficaria, assim, minimizada pela própria ação do pesquisador. Como o senhor percebe essa relação entre a pesquisa, o social e a ação?

Michel Maffesoli – Eu hesitei um pouco em lhe responder por que queria antes lhe perguntar o que você entendia por ética. No meu ponto de vista, o trabalho do pesquisador não deve se situar em relação à moral. Ele também não deve se situar em relação a uma atitude militante. Sobre isso, eu me baseio e me inspiro, por exemplo, em alguém como o sociólogo alemão Max Weber, que dizia que era conveniente ter o que ele chamava de “neutralidade axiológica”. Neutralidade de base, axiológica. No fundo, se analisa o que é, e não o que deveria ser. A moral é uma lógica do *dever ser*, de como devem ser as coisas. Frequentemente considero, aliás, que os intelectuais se baseiam em uma atitude que é uma atitude moral. Ou seja, o que deveria ser o mundo. Minha posição se inscreve em uma tradição que se chama tradição fenomenológica.

Ou seja, apreender os fenômenos dentro de uma tradição que se chama o compreensível, sociologia compreensiva. Compreensível, no sentido etimológico em latim, *comprehendere*, quer dizer *pegar junto, pegar toda a coisa*. Para mim, é essa a base mesmo da pesquisa: ela não é moral. Ela não é ética. Ela é neutra. Ela faz uma constatação das coisas. Eu insisto seguido sobre isso: eu faço um diagnóstico. Eu digo o que é. Claro que podem existir ações militantes, ações morais etc. Mas isso não é do domínio universitário. Isso é próprio, eu diria, das pessoas que têm convicções religiosas, convicções políticas, convicções morais etc., e que podem agir sobre a vida social. Mas o intelectual, no meu ponto de vista, deve manter-se neutro. Eu lhe dou um exemplo. No centro de estudos que dirijo na Sorbonne, o *Centre d'Etudes sur l'Actuel et Le Quotidien*, o CEAQ, que é bastante conhecido no Brasil, existem muitos pesquisadores que vieram do Brasil para trabalhar nesse centro e que fizeram muitos trabalhos, por exemplo, sobre as novas gerações, sobre a juventude, sobre os grandes encontros musicais, techno, black metal, góticos etc. Evidentemente que um grande número de atitudes juvenis, das novas gerações, são atitudes não morais, imorais. Mas de um ponto de vista, mais uma vez, científico, não se deve julgar se uma tal prática é boa ou ruim. Nos contentamos em analisar esses grandes encontros musicais, esses grandes encontros esportivos etc. Para mim essa é a especificidade mesmo da atitude universitária, da pesquisa: ela não deve dizer o que é bem ou mal. Ela não deve ser moral. Ela pode esclarecer o político. Ela pode fornecer argumentos, depois, aos trabalhadores sociais, aos que se ocupam de organizar a vida social. Mas acho que é uma pena misturar os dois. Sobre isso existe um livro do Max Weber – um livro pequeno, bem interessante – que se chama *Le Savant et le Politique*, no qual ele mostra que existe uma diferença entre o sábio, quer dizer o pesquisador, e o político, aquele que age sobre a vida social. Desse ponto de vista, não sou partidário de uma pesquisa que seja uma pesquisa militante.

Educação & Realidade – O senhor utilizou as palavras *neutro, neutralidade*. O senhor acha que é possível atingir uma neutralidade absoluta na pesquisa?

Michel Maffesoli – Não, claro que não. Eu utilizo essa expressão weberiana de “neutralidade axiológica” como sendo, se posso dizer, um ideal. Claro que nunca se consegue. Sempre há uma parte de nossa subjetividade que nos conduz a escolher certos temas de estudos específicos etc. Mas, ao mesmo tempo, é uma verdadeira preocupação. É por isso que digo que é um ideal que se deve buscar. Mesmo se, de fato, não se consegue jamais uma neutralidade total.

Educação & Realidade – E não apenas a subjetividade do pesquisador no momento da escolha do tema, mas, também, como relação intrínseca ao trabalho da pesquisa, não se deixa de ser o que se é para se realizar o trabalho de pesquisa. Eu sei que a questão da subjetividade é frequente no seu trabalho e, por isso, eu lembro que há algum tempo o senhor disse que o Brasil era, de certa maneira, o laboratório da pós-modernidade. Como o senhor entende essa noção e por que o Brasil é um lugar propício para isso?

Michel Maffesoli – Não, isso foi um dia, uma das minhas hipóteses, de fato. Desde 1980 – foi a primeira vez que fui ao Brasil, há trinta anos, em dezembro de 1980, e vou muito seguido – tenho muitos ex-alunos brasileiros que são agora professores, de Porto Alegre a Belém, e isso me permitiu observar. Eu não sou um especialista em Brasil, sou um amador, no sentido etimológico do termo. Eu amo o Brasil, mas não sou um especialista. Parece-me que, depois de todos os estudos que li, todas as pessoas que encontrei, todas as visitas que pude fazer, que existia no Brasil o que eu chamo de um laboratório da pós-modernidade. Para mim, a Europa foi o laboratório da modernidade no qual se desenvolveu, durante os séculos XVII, XVIII e XIX, os três grandes momentos da modernidade, uma concepção muito racional do mundo: a razão, o cartesianismo, a filosofia do iluminismo. Em primeiro lugar, os grandes sistemas sociais do século XIX valorizam o homem racional. Em segundo lugar, é nesse laboratório moderno que se desenvolveu uma concepção de futuro, o mito do progresso. Ou seja, mobiliza-se a razão para alcançar uma sociedade perfeita, o futuro. Em terceiro lugar, era algo que privilegiava essencialmente o trabalho. Isso se chama uma concepção prometeica do mundo. Esses são, pra mim, os três aspectos importantes que se desenvolveram na Europa nos três últimos séculos. Eu considero que esses três elementos estão sendo ultrapassados atualmente e que a pós-modernidade não se apoia mais sobre esse tripé. Nessa perspectiva, me parecia que o Brasil, justamente, era um laboratório no qual se desenvolviam valores alternativos. Ou seja, não simplesmente uma concepção racional, mas algo que fazia com que a razão fosse completada pela imaginação, pelo lúdico, pelo festivo. Nesse sentido, a gente encontra esses elementos no Brasil ao mesmo tempo, o lúdico, a sensualidade e o afeto, que são parâmetros humanos, parâmetros da cultura. Esse é o primeiro aspecto. Em segundo lugar, vem o fato de que não era mais uma concepção voltada para o futuro, mas para o presente. Para mim o presente é uma das categorias pós-modernas. E me parece que o Brasil é um país do presente. Um dos meus ex-alunos, Juremir Machado da Silva, que é professor em Porto Alegre justamente, escreveu um livro que se chama *O Brasil, país do presente*. Foi o resultado da sua tese defendida aqui. Ele se posicionava na contra-mão de Zweig, que dizia: *O Brasil, terra do futuro*. A temática do presente, do presentismo, me parece bem representada no Brasil. Em terceiro lugar, diria que não se trata tanto de uma concepção de trabalho, no sentido simples e restrito do termo, mas sim de algo que coloca o foco numa concepção de criatividade, uma concepção mais larga, eu diria. Eis um pouco a passagem da razão à imaginação, do futuro ao presente, do trabalho à criação. É por isso que considero que o Brasil era um dos lugares onde havia esses três elementos alternativos que estavam em gestação. Foi por isso que eu disse que o Brasil era o laboratório da pós-modernidade.

Educação & Realidade – O senhor fala de *criatividade* e de *criação* como noções chaves na ideia de pós-modernidade. Trata-se de noções um pouco vagas e de difícil manipulação. Em muitos casos esse tipo de palavra ocasiona

muitos problemas na nossa área, pois supõe um espectro tão amplo de significados que é difícil achar um consenso com o qual se possa trabalhar. Não somente no caso do Brasil, mas de modo geral, o que o senhor entende por criatividade?

Michel Maffesoli – Sim, pra mim é um elemento forte da pós-modernidade. Como explicar? No século XIX, vê-se que, do filósofo Immanuel Kant até Karl Marx, existe uma reflexão, um pensamento que se focaliza unicamente no que se chama *o valor trabalho*. É uma fórmula de Marx no *Capital*. O trabalho torna-se o valor essencial e, por intermédio da educação, das instituições – Michel Foucault, o filósofo francês mostrou isso bem – houve uma difusão desse *valor trabalho* como sendo o pivô a partir do qual vai se organizar toda a vida social. Não dá para esquecer que a grande ideia da educação moderna enfatizava o *valor trabalho*. Então, minha hipótese consiste em dizer que há uma saturação desse *valor trabalho* e, ao contrário, uma expansão da ideia de criatividade. Como explicar isso? Criatividade seria, como acabei de dizer, um enriquecimento da ideia de trabalho. Não é uma negação do trabalho, é um enriquecimento. Quer dizer que se vai, de alguma maneira, completar uma concepção restrita do trabalho com outros valores: o sonho, o jogo, o sensível etc. É esse enriquecimento do trabalho que me parece ser a criação, a criatividade, coisas desse tipo. Eu dou um exemplo bem simples, bem concreto: a empresa *Google*. Essa empresa impõe a todos os seus empregados a tarefa de dedicar 10% do tempo de trabalho a fazer outra coisa, a sonhar, a fazer poesia, a jogar etc. Claro, ela vai recuperar tudo isso, ela vai reutilizar toda essa criatividade para a *Google*, para a marca, para os websites etc. Mas aí está um exemplo de criatividade. Ou seja, não reduzir o trabalho ao trabalho, mas expandir o trabalho, enriquecê-lo com esses parâmetros que acabei de dizer: o sonho, o onírico, o lúdico, o imaginário. Isso é o que chamo de criação, de criatividade, coisas desse tipo.

Educação & Realidade – A sua análise é bastante interessante se pensarmos no campo da Educação. Como é que nós poderíamos pensar a Educação em face dessa mudança, nessa passagem do valor trabalho à criatividade, à criação. O senhor acha que a Educação constitui ainda um vetor do valor trabalho ou ela tem possibilidade de ser agente da criatividade?

Michel Maffesoli – Eu considero que para a educação – da maneira como ela foi elaborada a partir de Jean-Jacques Rousseau, o filósofo, no seu romance *Emile*, no qual ele mostra, de certa maneira, como é preciso *educare*, que em latim quer dizer *puxar*, puxar o pequeno animal, a criança, em direção à humanidade – a criança é um pequeno bárbaro que é preciso puxar em direção à civilidade. Aliás, no final do romance de Jean-Jacques Rousseau, se a educação deu certo, essa criança é autônoma. A ideia de *autonomos*, em grego, quer dizer eu sigo minhas próprias leis, *autonomos*. Essa é a filosofia da educação moderna. Eu diria que o sistema educativo que se elaborou ao longo do século XIX repousa sobre esse esquema. Pode-se constatar que, de diversas maneiras,

esse esquema está se saturando atualmente. Eu não vou falar pelo Brasil, mas vejo o que se passa na Europa e na França, particularmente, que representava de certa maneira o apogeu desse sistema educativo. Sistema que está se tornando mesmo perverso. O sistema educativo não corresponde mais à realidade social. É aí que me parece necessário encontrar outro modelo de integração das novas gerações na vida social. É isso a socialização. Cada espécie animal precisa, de alguma maneira, socializar os jovens. A educação foi um modelo. Funcionou, mas não funciona mais. É por isso que propus que, em vez da educação, era preciso voltar à outra maneira de socializar que é a iniciação. Iniciação não é educação. A educação consiste em puxar. A iniciação consiste em acompanhar. Se a educação é moderna, para mim o modelo de socialização pós-moderno será a iniciação. É um problema para você, que é de uma revista de educação, mas acho que a educação não funcionará mais. No entanto, existe um desejo de iniciação. Eu dou um exemplo bem simples. O sucesso de livros e filmes como *Harry Potter*, por exemplo, repousa essencialmente sobre um esquema que não é um esquema educativo, mas um esquema de iniciação, com provas, com mortes simbólicas, com a integração do imaginário, com a integração do jogo etc. Assim como o modelo educativo era um modelo racional, o modelo de iniciação – que era o modelo das sociedades primitivas, pré-modernas, e, também, pós-modernas, porque muitas coisas da situação pós-moderna vêm da situação pré-moderna – vai se basear nessa expansão. É mais ou menos a mesma coisa que para o trabalho. A criação é uma expansão do trabalho. Para mim a iniciação é um enriquecimento da educação. Trata-se de reintroduzir o que a educação tinha eliminado: o sonho, o jogo, o imaginário.

Educação & Realidade – Sim, a sua explicação é bastante clara e creio que faz eco com outras propostas e pensamentos no campo da Educação. No entanto, o problema da Educação é como colocar isso em prática, pois a Educação, ainda que possamos teorizar muito sobre ela, é sempre uma prática social, ou deveria ser, então, como isso encontra termo? Como se passaria da Educação à Iniciação? O senhor acha que o sistema educacional atual permitiria tal iniciação? Ou seria necessário reinventar o sistema todo, inclusive a universidade?

Michel Maffesoli – Eu acho que é preciso encontrar outro modelo. É bem simples. De uma maneira sociológica, se fala em termos de forma – é um grande sociólogo alemão, Georg Simmel, que foi meu inspirador, que fala em termos de formas sociais –, a educação é uma forma social. Uma maneira muito simples de socializar. Mas uma forma social não é eterna. Ela funciona durante dois ou três séculos. É essa a ideia do paradigma ou uma outra ideia que se encontra na obra de Michel Foucault que é a ideia de *épistémè*. Ou seja, algo que faz com que durante três, quatro séculos, uma maneira de se estar junto funcione bem. Depois, essa maneira se satura, porque ela funcionou bem, como uma máquina que funcionou bem e que, a um dado momento, não funciona mais. Eu diria então que a educação é uma forma que funcionou bem durante dois ou três

séculos, e agora ela está mostrando os seus limites. Vai ser preciso encontrar outra maneira de abordar a educação, do primário à universidade. Vai ser preciso encontrar uma outra maneira de transmitir o conhecimento, de transmitir o saber. É por isso que digo que a dimensão puramente educativa está cedendo lugar à iniciação. Isso se manifesta, aliás, de uma maneira muito simples, basta olhar o desenvolvimento da Internet, da *Wikipédia*, por exemplo. Para o melhor e para o pior, claro. Mas tem-se aí uma outra concepção de conhecimento. A concepção da educação era essencialmente vertical: “eu sei, vocês não sabem. Eu puxo vocês”. *Educare*. Os professores, os pais, os chefes sabiam e saber é poder. O que está acontecendo com a Internet é horizontal, não é mais a verticalidade, é a horizontalidade. Ou seja, a partilha do saber, do conhecimento. Mais uma vez, com tentativas e erros. A verticalidade é a educação, a horizontalidade é a iniciação. A verticalidade é a lei do pai, a horizontalidade é o que chamei: *a lei dos irmãos*. No fundo, isso vai acontecer. Há uma substituição da lei do pai pela lei dos irmãos. A Internet é uma boa ilustração do meu ponto de vista, dessa lei dos irmãos que substitui a lei do pai, pouco a pouco, claro, pois existem dificuldades, porque é próprio de uma instituição querer resistir, manter-se instituída, e de ter sempre medo do instituindo, do que chega. Nós estamos em um momento no qual há um verdadeiro desacordo entre as instituições educativas e a base, a vida dessas novas gerações que não se reconhecem mais nas instituições educativas, da escola à universidade.

Educação & Realidade – Realmente é difícil pensar na partilha do saber, nos termos como o senhor coloca, do ponto de vista da horizontalidade, numa instituição que é na origem vertical. Talvez o senhor queira falar um pouco da dificuldade que crianças e adolescentes têm em relação a essa verticalidade da escola. E, portanto, o senhor fala dessa juventude que não se reconhece mais na instituição educativa e isso me faz pensar na noção de tribo que o senhor mesmo desenvolveu. Como se poderia fazer uma ligação entre essa noção e a horizontalidade da noção de iniciação de que o senhor falava há pouco? Existiria, nessa passagem da educação institucional à iniciação, uma ligação com esse fenômeno de formação de tribos que o senhor evocou?

Michel Maffesoli – Sim, quando eu propus esse livro, *Le Temps des Tribus* (*O Tempo das Tribos*), na época houve muitas edições no Brasil, aliás, ele foi publicado no Brasil antes do que na França. Ele saiu em dezembro de 1987 no Rio de Janeiro, e só saiu em janeiro de 1988 em Paris. É engraçado, mas teve uma prioridade brasileira sobre esse livro, eu não sei por quê. Na época era uma hipótese pra mim, uma hipótese científica, uma verdadeira hipótese. O objetivo era mostrar justamente que havia outra maneira de estar junto, que não era mais uma maneira muito institucionalizada, muito rígida. Eu queria mostrar que, no fundo, para além de um estar junto racional, tratava-se de um estar junto social. Existia outra maneira de se estar junto que privilegiava as emoções, as paixões, os sentimentos, os afetos em geral. Para mim, a definição de tribo é a partilha de

um gosto: tribo sexual, tribo musical, tribo esportiva, tribo cultural, tribo religiosa etc. Partilha de um gosto no sentido simples da palavra gosto. Você tem tal gosto sexual, você vai se encontrar numa tal tribo, você tem tal gosto musical, você vai se encontrar numa tal tribo. É sobre isto que eu queria chamar a atenção, sobre o fato de que a sociedade não é mais uma construção como era antes, piramidal, vertical – a França era um modelo de uma concepção bem vertical, bem piramidal – mas que existe, ao contrário, essa dimensão horizontal na organização das relações entre as pessoas etc. Foi aí que comecei a falar de lei dos irmãos, insistindo sobre a palavra *lei*. Existem leis ainda, mas são rituais, são maneiras de se estar junto que integram não somente a dimensão racional, mas também a dimensão afetiva e emocional. Nesse sentido, considero que as tribos eram uma metáfora, uma maneira de chamar a atenção para essa mudança de paradigma que vai se ver cada vez mais, mesmo nas instituições escolares, mesmo nas instituições universitárias, mesmo no mundo da imprensa, mesmo no mundo político. É evidente que há uma multiplicação das tribos atualmente e que essa hipótese tornou-se, agora, realidade.

Educação & Realidade – Se eu estou acompanhando o seu raciocínio, eu diria, então, que o senhor, ao sublinhar essa mobilidade de partilha do gosto, cuja prática essas tribos exemplificam, diagnosticaria uma mudança de paradigma que acontece hoje na escola e em diversas esferas da vida social. É por isso que o senhor preferiria falar em identificação e não em identidade?

Michel Maffesoli – Exato. No primeiro capítulo do meu livro *O Tempo das Tribos*, eu insistia sobre o fato de que o que iria ser a ligação social não repousava mais, simplesmente, sobre um indivíduo mestre de si. Indivíduo, no sentido etimológico da palavra, quer dizer *indivisível*. Alguém que tem uma identidade sexual, uma identidade ideológica, uma identidade profissional. Essas são as três identidades. Quer dizer que era próprio da educação, quando a educação dava certo no modelo moderno, ter ao final um homem e uma mulher, de esquerda ou de direita, trabalhador ou intelectual etc. Tinha-se então essas três identidades e, nesse primeiro capítulo, eu mostrava que estávamos passando do indivíduo indivisível a uma pessoa plural. Existe uma diferença entre um indivíduo que é *um* e uma pessoa que é *várias*. *Persona* quer dizer máscara em latim. Minha hipótese é que nós somos vários. É o que chamei de identificação múltipla. Não uma identidade individual, mas identificações em função das máscaras. Isso quer dizer, por exemplo, que posso ter uma realidade psicoquímica masculina e ter uma quantidade de potencialidades femininas ou outras perspectivas sexuais. Aí está uma manifestação das identificações. Eu posso ter no meu discurso um verdadeiro *patchwork* ideológico. Isso quer dizer que uma mesma pessoa vai ter um pedaço de direita, um pedaço de ecologia, vai ter uma frase de esquerda etc. Algo que faz com que exista um *patchwork* ideológico. Em terceiro lugar, existem identificações profissionais diversas. Nós temos diversas vidas numa só vida. E é isso o que eu dizia, o modelo de identidade está

cedendo lugar às identidades, o que é *um* cede o lugar às identificações que são *múltiplas*. Eu citava como exemplo a belíssima fórmula do poeta francês Arthur Rimbaud, no final do século XIX, que dizia: “*Je est un autre*” (Eu sou sempre outra coisa). Eu diria então que esse pensamento poético, esse pensamento profético, se tornou uma realidade. Agora nós sabemos bem como nós éramos múltiplos. Era-se *outro*. A identificação é isso.

Educação & Realidade – A sua explicação me faz lembrar um pouco – ainda que de forma vaga e apenas como associação – a noção de sujeito tal qual Michel Foucault empreendeu. Eu falo dessa possibilidade de pensar o sujeito não como um produtor do discurso, mas como um lugar vazio, como algo móvel, como espaço que ocupamos de forma múltipla e sempre provisória. O senhor acha que existe uma ligação com essa ideia?

Michel Maffesoli – Sim, digamos que Foucault tinha uma perspectiva, nos anos 1970, início dos anos 1980, que era muito estruturalista. Era efetivamente essa concepção de um sujeito vazio, sim. Minha posição é um pouco diferente agora. Mas é um pouco complicado de explicar. Eu acho que é a noção mesmo de sujeito que não é mais pertinente no meu ponto de vista. Eu estou de acordo com as intuições de Michel Foucault mas, minha ambição, minha pretensão, é de ir um pouco mais longe do que Michel Foucault. Mesmo que eu tenha uma grande estima intelectual – lembro ainda das discussões que tive com ele quando eu era um jovem pesquisador e ia conversar com ele – eu mantenho e conservo minha estima intelectual, mas sou obrigado a dizer que a minha posição não é mais uma posição de sujeito. Eu acho realmente que o sujeito é uma categoria moderna, no meu ponto de vista. A grande categoria moderna do sujeito que agia sobre um objeto. Entrementes, penso que existe agora algo que é um *trajeto*. Nem um sujeito, nem um objeto, mas um *trajeto*, o itinerante, a reversibilidade etc. É nesse sentido que eu iria, no meu ponto de vista, mais longe que as posições foucaultianas.

Educação & Realidade – Para finalizar, eu gostaria de voltar à questão da pesquisa. Parece-me que a sua reflexão gira muito em torno de como compartilharmos nossas vidas em sociedade. Para tanto, seria preciso entender – para nos mantermos no domínio da pesquisa acadêmico-científica – como o senhor concebe a relação entre o saber, o conhecimento e o senso comum?

Michel Maffesoli – Em primeiro lugar eu faria uma distinção entre o saber e o conhecimento. No meu ponto de vista, o saber é uma concepção moderna. O saber vem de cima. É o que chamo a lei do pai. O saber é um pouco a posição monoteísta, cristã. Deus diz: “isso é um homem, isso é uma mulher”. Deus diz: “isso é a terra, isso é o céu etc”. No fundo, o saber dita, de cima, o que deve ser o mundo ou o que deve ser o indivíduo. Eu diria que, com essa raiz judaico-cristã, o desenvolvimento científico, o desenvolvimento tecnológico, repousa

sobre essa concepção do saber – o que significa que, se existe desenvolvimento científico, é graças ao saber – concepção que é, mais uma vez, uma concepção muito racional do mundo. No meu ponto de vista, o que está em gestação, atualmente, não é mais essa concepção de saber, mas a de conhecimento. Mais uma vez é preciso retornar à etimologia latina, *cum nascere, nascer junto*. Quer dizer que se o saber tem essa dimensão vertical, o conhecimento, ao contrário, vem de baixo. Quando eu digo *nascer junto*, é a etimologia de *conhecer*, conhecimento. A etimologia latina é, nesse ponto de vista, interessante. No fundo existe aí, mais uma vez, essa reversibilidade, esse *feedback* entre as coisas e os homens. Para mim, um dos elementos da pesquisa pós-moderna seria justamente de não se basear mais em uma simples concepção do saber, puramente racional, mas, ao contrário, em um conhecimento muito mais amplo. Eu volto mais uma vez ao *Wikipédia*. Tem-se lá um exemplo de conhecimento. Entenda-me bem, para o melhor e para o pior. Mesmo se há muitas besteiras no *Wikipédia*, de diversas maneiras, ele nada mais é do que um conhecimento partilhado. O saber é imposto. O conhecimento se partilha. Essa é um pouco a distinção, que só fiz aqui brevemente, mas que me parece importante entre o saber e o conhecimento. Eu lembro, aliás, que eu tinha justamente escrito um livro, há muito tempo, foi em 1985, que se chamava *La Connaissance Ordinaire*. Em português, se não me engano, *O Conhecimento Comum*. Não sei mais por qual editora ele foi traduzido no Brasil. Mas, enfim, ele está traduzido no Brasil. Nesse livro eu mostrava o que é próprio ao conhecimento. Aliás, antes de responder: eu sei que na França fui muito criticado em geral pelos meus colegas e, de modo particular, por esse aspecto do conhecimento comum. Nas ciências humanas, muito influenciadas pelo marxismo, muito influenciadas pelo racionalismo, a ênfase foi dada ao saber. E quando propus essa ideia de *co-nhecimento*¹, houve muitas discussões violentas contra mim sobre isso. O conhecimento comum. É aí que acho que há uma ligação entre o conhecimento e o senso comum. Mas é preciso considerar a palavra, a expressão *senso comum*, no sentido forte do termo. O senso comum: em grego *koiné aisthesis*. Essa é a expressão, senso comum. *Aisthesis* é sentido, *koiné*, comum. Mas *koiné aisthesis* quer dizer duas coisas. Quer dizer todos os sentidos e o sentido de todos. Todos os sentidos, ou seja, não somente o cérebro, mas o odor, o toque, o tátil etc. No fundo, há no conhecimento a mobilização de todos os sentidos. Não somente um, o cérebro, não somente o cognitivo, mas os afetos, as emoções etc. Ou seja, todos os sentidos. E, em segundo lugar, isso quer dizer o sentido de todos, da comunidade. O conhecimento é no fundo um saber coletivo. Algo que se compartilha com os outros. Isso me parece ser um dos elementos da pós-modernidade. Quer dizer que terá cada vez mais partilha de conhecimento e a pesquisa não poderá mais se fazer de maneira puramente abstrata, puramente racional. Ela deverá integrar as emoções, as paixões e, justamente, essa dimensão coletiva, comunitária. Mais uma vez, o que se passa na Internet é um bom exemplo. A gente vê bem que existe uma partilha de conhecimento, que pode ser muito diversa, aliás, que pode ser completamente falsa, mas que no fim

das contas existe essa partilha. Essa é um pouco a distinção que faço. Nós estamos entrando em um novo paradigma no qual há algo que repousa sobre esse conhecimento partilhado. No verdadeiro sentido da palavra. Existe alguém que teve uma intuição sobre isso, foi esse padre jesuíta que se chama Teilhard de Chardin, nos anos 1960, que falava da *noosphère*. Ou seja, a esfera expandida do cérebro. Não um cérebro individual, mas um cérebro coletivo. Edgar Morin reutilizou depois essa ideia de *noosphère*. Algo que faz com que se tenha conhecimento, que é um conhecimento partilhado e múltiplo. Isso é o que eu faria, pessoalmente, como ligação. O saber é muito individual, o conhecimento é compartilhado. O conhecimento remete a uma consciência coletiva, no sentido etimológico da palavra *intelleger*. Inteligência quer dizer religar os diversos elementos múltiplos que existem em si e na vida social.

Notas

1 Nota Editorial: Em francês ele utiliza a palavra *connaissance*, por isso a forma como o entrevistado fala faz mais sentido, pois se trata de enfatizar o prefixo *co*, presente em *connaissance*, formando assim a palavra *co-naissance*, ou seja, nascimento conjunto.

Michel Maffesoli é doutor em sociologia pela Universidade de Grenoble, na França, e doutor *Honoris causa* pela Universidade de Bucareste e pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É professor de sociologia na Universidade de Paris 5 – Descartes Sorbonne e diretor do Centro de Estudos sobre o Atual e o Cotidiano (CEAQ) da Sorbonne, em Paris.

E-mail: ceaq@ceaq-sorbonne.org

Gilberto Icicle é doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde atualmente é Professor Adjunto no Departamento de Ensino e Currículo e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É editor associado de Educação & Realidade.

E-mail: gilbertoicicle@gmail.com

Tradução: Márcio Müller

Revisão da Tradução: Gilberto Icicle

Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo:



uma entrevista com António Nóvoa

António Nóvoa
Luís Armando Gandin
Gilberto Ic le
Nalú Farenzena
Simone Moschen Rickes

António Nóvoa, pesquisador português, é muito conhecido e lido no Brasil e é referência obrigatória no estudo da formação de professores e da profissão docente. Nóvoa tem sido convidado a vir ao Brasil muitas vezes e seu trabalho é muito utilizado, tanto na academia quanto nas escolas de nosso país. Na entrevista que ora oferecemos aos nossos leitores, pedimos ao autor que focasse sua atenção na investigação sobre o campo da educação, tema dessa seção temática. O resultado é uma densa entrevista onde o autor revisita os temas caros a ele, vinculando-os ao tema do pesquisar em educação. Tratando de temas como a pesquisa em torno da formação de professores, do que ele chama de “transbordamentos” da escola e dos desafios da pesquisa comparativa em educação, Nóvoa oferece uma avaliação do atual estado da pesquisa educacional. António Nóvoa é Reitor da Universidade de Lisboa, Doutor em Ciências da Educação (Universidade de Genève) e Doutor em História (Universidade de Paris IV – Sorbonne). Consultor do Presidente da República para a Educação (1996-1998), foi Presidente da Associação Internacional de História da Educação (2000-2003). Professor catedrático da Universidade de Lisboa, lecionou também em importantes universidades (Genève, Paris V, Wisconsin, Oxford, Columbia-New York, São Paulo etc.). É autor de mais de 150 títulos (livros e artigos), publicados em doze países, nas temáticas da História da Educação, da Educação Comparada e da Formação de Professores. Nesta entrevista, Nóvoa atendeu a solicitação de Educação & Realidade e respondeu, por escrito, as perguntas elaboradas pela editoria da revista. Optamos por manter a grafia do português de Portugal nas respostas do entrevistado.

Educação & Realidade – Dada a área a qual você dedicou grande parte do seu trabalho (os professores e sua atuação), o que lhe parece particular na pesquisa sobre formação de professores e trabalho docente?

António Nóvoa – Assistimos, nos últimos anos, a um regresso dos professores à ribalta educativa, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. A sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares viraram-se para outros problemas. Nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objectivos, do esforço para prever, planificar, controlar. Depois, nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo. Nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão. Recentemente, as tecnologias digitais, nas suas diversas formas, têm merecido a atenção de todos.

Agora, parece voltar o reconhecimento unânime de que, apesar da importância de todas estas dimensões, o papel do professor é fundamental. E, por isso, a pesquisa tende a valorizar, de novo, as questões relacionadas com a profissão, o trabalho docente e a acção dos professores.

No campo da formação de professores julgo que há um acordo genérico quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que são necessárias para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores etc.

Este *consenso discursivo*, bastante redundante e palavroso, para o qual todos contribuimos, foi-se tornando dominante. Não estamos apenas a falar de palavras, mas também das práticas e das políticas que elas transportam e sugerem. Três grandes grupos contribuíram para produzir e vulgarizar este discurso: o primeiro grupo inclui investigadores da área da formação de professores, das ciências da educação e das didácticas, redes institucionais e grupos de trabalho diversos; o segundo grupo é composto pelos especialistas que actuam como consultores ou que fazem parte das grandes organizações internacionais (OCDE, União Europeia etc.); finalmente, o terceiro grupo é constituído pela chamada *indústria do ensino* (livros, materiais, tecnologias etc.) que teve um desenvolvimento sem precedentes nos últimos anos.

Estes grupos fizeram um trabalho muito importante, mas, e este é o paradoxo que importa assinalar, acabaram por contribuir para uma certa desvalorização ou marginalização dos próprios professores. Dito de outro modo, acabaram por ocupar um espaço de trabalho e de reflexão que deveria ser ocupado pelos próprios professores. Nestas três esferas de acção produziu-se uma inflação discursiva sobre os professores. Mas os professores não foram os autores desses discursos

e, num certo sentido, viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos. Devemos ter consciência deste problema se queremos compreender as razões que têm dificultado a concretização, na prática, de ideias e discursos que parecem tão óbvios e consensuais.

O excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas. Temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer. Defendo, por isso, a necessidade de construir políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação, que valorizem as culturas docentes, e que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela *indústria do ensino*.

Educação & Realidade – Seu trabalho sobre a profissão docente é muito conhecido e utilizado no Brasil, como você sabe. Em um texto publicado no Brasil, você afirma que está interessado em saber como é que os professores refletiam antes de os investigadores terem a eles atribuído esse ou aquele rótulo. Qual a sua avaliação sobre essa relação entre os professores das universidades e os das escolas? Qual o lugar da pesquisa na formação universitária dos professores e como uma discussão sobre concepções de pesquisa educacional poderia impactar a relação descrita acima?

António Nóvoa – Há momentos em que parece que todos dizemos o mesmo, como se as palavras ganhassem vida própria e se desligassem da realidade das coisas. O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. É difícil não sermos contaminados por este *discurso gasoso* que ocupa todo o espaço e que dificulta a emergência de modos alternativos de pensar e de agir.

O que será necessário fazer para dar coerência aos nossos propósitos, materializando na prática o consenso que se vem elaborando em torno da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional? Talvez seja possível assinalar três medidas, que estão longe de esgotar as respostas possíveis, mas que podem ajudar a superar alguns dos dilemas actuais.

Primeiro, é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão.

A frase soa de modo estranho. Ao recorrer a esta expressão quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço talvez nos possa servir de inspiração.

Advogo um sistema semelhante para a formação de professores: (i) estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; (ii) análise colectiva das práticas pedagógicas; (iii) obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; (iv) compromisso social e vontade de mudança.

Segundo, é preciso promover novos modos de organização da profissão.

Grande parte dos discursos torna-se irrealizável se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas, que se têm acentuado nos últimos anos. A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. Mas o exemplo de outras profissões, como os médicos, os engenheiros ou os arquitectos, pode inspirar os professores. Não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas se não houver um campo profissional autónomo, suficientemente rico e aberto. E nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores.

Será que, hoje, muitos professores não são bem menos reflexivos (por falta de tempo, por falta de condições, por excesso de material didáctico pré-preparado, por deslegitimação face aos universitários e aos peritos) do que muitos dos seus colegas que exerceram a docência num tempo em que ainda não se falava do “professor reflexivo”? Numa palavra, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em compromissos profissionais, sociais e políticos.

Terceiro, é preciso reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores.

Apesar dos enormes avanços, é preciso reconhecer que falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma *teoria da pessoalidade* que se inscreve no interior de uma *teoria da profissionalidade*. Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente.

É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual *mercado da formação* sempre alimentado por um sentimento de *desactualização* dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

Os lugares da formação podem e devem reforçar a presença pública dos professores. Hoje, impõe-se uma abertura dos professores para o exterior. Comunicar com a sociedade é também responder perante a sociedade. Possivelmente, a profissão tornar-se-á mais vulnerável, mas esta é a condição necessária para a afirmação do seu prestígio e do seu estatuto social. Nas sociedades contemporâneas, a força de uma profissão define-se, em grande parte, pela sua capacidade de comunicação com o público.

Educação & Realidade – Você tem dito que não se pode ensinar tudo. De que modo a pesquisa em educação tem contribuído ou pode contribuir para a reflexão do que pode e/ou deve ser ensinado?

António Nóvoa – Resumindo de maneira excessivamente simples a história do último século, podemos dizer que a Escola se foi desenvolvendo por acumu-

lação de missões e de conteúdos, numa espécie de constante *transbordamento*, que a levou a assumir uma infinidade de tarefas.

Hoje, há muitos cenários para o futuro da escola, desde a sua *privatização* até à sua substituição pelo admirável mundo das tecnologias. No seio dos educadores há, muitas vezes, uma divisão entre aqueles que defendem um reposicionamento da Escola no centro da colectividade e aqueles, como eu, que defendem uma Escola como organização centrada nas aprendizagens.

A escola no centro da colectividade remete para uma instituição fortemente empenhada em causas sociais, assumindo um papel de *reparadora* da sociedade; remete para uma escola de acolhimento dos alunos e, até, de apoio comunitário às famílias e aos grupos mais desfavorecidos; remete para uma escola transbordante, uma escola utópica que procura compensar as *deficiências da sociedade*, chamando a si todas as missões possíveis e imagináveis. Num certo sentido, todos nos reconheceremos nesta escola, que consagra muitas das nossas crenças e convicções. Mas – como é evidente – esta opção estabelece prioridades. Não é possível fazer tudo e a tudo dedicar a mesma atenção. Concentrando-se nas dimensões sociais, esta escola acaba por conceder uma menor atenção às aprendizagens. Primeiro estão os alunos, as suas necessidades e o seu desenvolvimento; depois, vem o trabalho escolar propriamente dito. Estou a desenhar uma caricatura, extremando intencionalmente posições, para deixar mais nítido o meu argumento.

A escola como organização centrada na aprendizagem sugere uma valorização da arte, da ciência e da cultura, enquanto elementos centrais de uma *sociedade do conhecimento*. Esta perspectiva sustenta-se em três argumentos principais: primeiro – nas sociedades do conhecimento, mais ainda do que nas sociedades industriais, o pior que podemos fazer às crianças, sobretudo às crianças dos meios mais pobres, é deixá-las sair da escola sem uma verdadeira aprendizagem; segundo – ao olhar para muitos países, percebe-se o crescimento de uma *escola a duas velocidades*, isto é, de uma escola centrada na aprendizagem para os ricos e no acolhimento social para os pobres; terceiro – hoje, os novos conceitos de aprendizagem envolvem, para além dos conhecimentos, as emoções, os sentimentos e a consciência, implicam o método, o estudo e a organização do trabalho, incluem a criatividade, a capacidade de resolver problemas, a inteligência e a intuição.

O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la.

Mas, para que a escola se recentre nas suas missões, é indispensável que a sociedade assuma uma maior responsabilidade na educação das crianças. É o que tenho vindo a designar pelo reforço do Espaço Público da Educação, um

espaço onde são tomadas decisões colectivas e assumidas responsabilidades individuais e institucionais. A pedagogia foi inventada num tempo em que a maioria das pessoas vivia no campo e os professores estavam muitas vezes sozinhos em meios pouco escolarizados. Hoje, a grande maioria das crianças vive nas cidades, onde existem inúmeras instituições que não podem deixar de assumir as suas responsabilidades próprias. O mais fácil é enviar tudo para dentro das escolas, mas o resultado será sempre uma escola confusa e desgovernada.

Educação & Realidade – Qual é, na sua opinião, o principal problema da pedagogia?

António Nóvoa – Olhemos então de frente, procurando compreender o problema principal da pedagogia: conseguir ensinar aqueles que não querem aprender. Dito de outro modo: ensinar os que querem aprender nunca foi um problema. Ensinar os que não querem aprender, isso sim, é a missão mais nobre da pedagogia.

Hoje, todos os alunos estão na escola, mas nem todos têm acesso ao conhecimento. Há muitos alunos que não querem aprender, que não têm qualquer projecto escolar, e a escola encontra-se totalmente perdida perante esta realidade. Não sabemos o que fazer com esta *massa* de alunos que não nos respeitam, para os quais a escola não tem qualquer sentido. Estamos perdidos...

Dantes só ia à escola quem já compreendia a necessidade da escola. Agora, todos estão na escola, mas a escola só tem sentido para alguns. Bernard Charlot utiliza mesmo palavras mais fortes: há alunos que estão administrativamente inscritos na escola, que a frequentam do ponto de vista físico, mas que nunca nela verdadeiramente entraram.

É este o problema maior da pedagogia. Como lidar então com estas crianças? O meu argumento é que só a pedagogia – uma pedagogia conduzida pelos professores – conseguirá reintroduzir sentido na escola e nas aprendizagens. Uma pedagogia que tome o trabalho docente como a sua referência primeira e que a partir dele procure responder à pergunta mais importante: o que fazer com as crianças que não querem aprender e para as quais a escola não tem qualquer sentido?

Há um apontamento luminoso de Alain. Não gosto muito que se diga que é preciso agradar às crianças, e que este é o meio verdadeiro de as instruir. Tenho uma regra, que serve aliás para muitos ofícios: “O ofício do actor é agradar. Sim, mas há agradar e agradar: e o difícil é conduzir os homens a agradarem-se no fim com aquilo que, no princípio, não lhes agradava nada”. Ou dito de um modo ainda mais notável: “Não há experiência que eduque melhor um homem do que a descoberta de um prazer superior, que ele teria ignorado se não se tivesse dado ao esforço de o conhecer”.

É preciso inscrever a pedagogia na cultura. A pedagogia constitui a nossa oportunidade de melhorar os estudos e de concretizar a democratização, de impor o princípio da educabilidade de todos. Para isso, não basta o conhecimento que o mestre possui. É necessário que esse conhecimento seja apropriado pelos alunos.

Educação & Realidade – Você utiliza em suas pesquisas a perspectiva de comparação entre países. Quais fatores podem ser apontados como positivos no uso da educação comparada como perspectiva metodológica na pesquisa em educação? Quais os limites do jogo da comparação na pesquisa em educação?

Antônio Nóvoa – Após várias décadas de ostracismo, o comparatismo tem vindo a regressar ao campo educativo. Historiadores, sociólogos, pedagogos e economistas dedicam-se ao jogo da comparação, participando em observatórios e grupos internacionais de pesquisa. Do mesmo modo, uma série de instâncias supranacionais reconhecem a importância de criar instrumentos e produzem *rankings* e hierarquias internacionais.

A nova *popularidade* da educação comparada tem perigos evidentes, designadamente a tirania cega das classificações internacionais e das falsas evidências que elas arrastam. O modo como os *dados internacionais* estão a ser integrados nos discursos políticos não pode deixar de nos causar sérias apreensões.

Em muitos casos, a comparação tem sido encarada como um mecanismo para legitimar políticas, através do recurso às *boas soluções* ou às *boas práticas* dos países que tiveram sucesso. Não estamos perante uma mera técnica ou uma mera comparação de dados, o famoso *benchmarking*, mas sim perante uma forma de fazer política, que é uma das mais poderosas nos tempos actuais. Tenho utilizado a expressão *governar sem governar* para definir esta forma de fazer política. Trata-se de governar fazendo de conta que não se estão a tomar opções de governo, mas apenas a aplicar boas receitas técnicas, bons exemplos de outros países.

Os novos modos de governação aparecem baseados em lógicas de contrato e em redes de trabalho, em dados, avaliações, resultados, boas práticas, aprendizagem mútua, especialistas etc. Eles são muito atraentes e poderosos, pois conseguem *naturalizar* as políticas criando um sentido de evidência e de inevitabilidade. Como se não houvesse alternativa. Como se apenas se estivessem a organizar dados, a identificar boas soluções ou a comparar os melhores métodos.

Recusando a utilização da comparação para estes fins, creio que ela pode ser extraordinariamente importante como fonte de pesquisa e de conhecimento crítico. Por isso, tenho chamado para duas características particularmente prometedoras do *regresso* do comparatismo: por um lado, o reforço de um pensamento que inscreve as lógicas de comparação no tempo, concedendo-lhes uma historicidade própria; por outro lado, a adopção de perspectivas metodológicas que não consagram modelos de análise exclusivamente centrados na geografia nacional.

Para que estas características possam ser úteis para a pesquisa e para o pensamento crítico é necessário evitar a transformação da comparação num modo de governo ou de governação como agora se diz. Nunca estamos apenas perante uma mera concretização técnica das soluções mais eficientes, mas sempre perante opções políticas e ideológicas. Se a comparação nos ajudar a explicar e a compreender esta realidade, terá cumprido um importante papel na produção de conhecimento crítico.

Educação & Realidade – Vivemos, na contemporaneidade, processos de difusão global de modelos de organização educacional, modelos estes oriundos de instâncias multilaterais, supranacionais ou de experiências nacionais tidas como bem sucedidas. De outra parte, muitos estados convivem com processos de descentralização que, de diversos modos, endereçam a comunidades políticas locais responsabilidades crescentes na oferta educacional. Quais os desafios postos para as agendas de pesquisa em educação neste contexto?

Antônio Nóvoa – Gostaria de responder a esta pergunta recorrendo a quatro conceitos (fragmentação, acumulação, utilização e comunicação), os quais permitem revisitar alguns dos debates mais antigos sobre a pesquisa em educação.

Fragmentação. A pesquisa em educação é excessivamente fragmentada. Há perspectivas e metodologias muito distintas, o que é positivo, há uma grande diversidade de correntes e teorias, o que é desejável, mas faltam instâncias de coordenação que permitem ultrapassar este sentimento de fragmentação. Numa comunidade científica com pessoas com origens tão diversas, do ponto de vista acadêmico e da sua própria formação de base, é necessário construir espaços de debate e articulação que, muitas vezes, nos têm faltado.

Acumulação. A acrescentar ao ponto anterior, nota-se, com frequência, uma incapacidade de acumulação de conhecimento. Na maioria das disciplinas seria impensável, e inaceitável, que alguém abordasse um assunto sem ter feito previamente o estado da arte. Em educação, parece que, por vezes, a nossa sede de originalidade nos leva a um exercício de desconhecimento dos colegas e pesquisadores que, antes de nós, trabalharam determinados temas. Se não conseguirmos ultrapassar esta incapacidade, reforçando a comunidade científica inter-pares, dificilmente conseguiremos que a pesquisa em educação se torne credível.

Utilização. Os pesquisadores em educação queixam-se, frequentemente, de que os resultados do seu trabalho são pouco conhecidos e são pouco utilizados, tanto pelos professores como pelos políticos. É uma questão controversa. Não creio que a pesquisa em educação tenha interesse em deixar-se seduzir pelo imediatismo de uma aplicação prática nas escolas ou na decisão política. Mas estou convencido de que é importante assumir estes temas como objecto da nossa reflexão científica. Não no sentido da sua aplicação imediata, mas na perspectiva de os trabalharmos do ponto de vista teórico e de produzirmos conhecimento sobre eles. As questões do impacto e da apropriação crítica não podem estar ausentes das nossas preocupações como pesquisadores.

Comunicação. Tal como nas restantes ciências, também na Educação devemos dar uma grande atenção à comunicação, isto é, à comunicação científica dos nossos trabalhos e pesquisas. Não devemos ser indiferentes ao espaço público, e político, de decisão e, nessa perspectiva, é importante cuidar do modo como a pesquisa é explicada e apresentada no interior da nossa própria comunidade científica, da universidade em geral e junto da sociedade. A imaginação e a criatividade fazem parte também do processo de pesquisa e da sua exposição pública.

Em síntese, e para concluir. O lugar da pesquisa em educação é na proximidade e na distância com as práticas profissionais e com as decisões políticas. Julgo que devemos abandonar os velhos modelos de *disseminação da pesquisa*, substituindo-os por uma reflexão e apropriação críticas. E devemos abandonar as *culturas de salvação*, substituindo-as pelo esforço intelectual de compreender e de agir criticamente.

Defendo uma pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto, imaginativo, em articulação com os contextos profissionais e com os contextos sociais, culturais e políticos, mas sempre sustentado por abordagens metodológicas rigorosas e por uma perspectiva crítica. Como bem escreve Michel Serres: “Dedicados à procura da verdade, nem sempre a atingimos quando a buscamos pelas análises e equações, pelas experiências ou evidências formais; por vezes, é preciso recorrer ao ensaio; e quando o ensaio não chega, sigamos pelo conto, se for possível; se a meditação fracassa por que não tentar a narrativa?”

Educação & Realidade – Quais as consequências que o processo de Bologna tem tido para a pesquisa na universidade europeia?

António Nóvoa – O Processo de Bolonha traduz uma vontade de abertura do ensino superior a mais estudantes, contribuindo assim para uma desejável democratização. A União Europeia definiu como meta para 2020 que pelo menos 40% da população jovem tenha um diploma superior. Estamos perante uma mudança com grande significado social. A mobilidade de estudantes e professores é outra vantagem de Bolonha, favorecendo assim um melhor conhecimento dos países e das culturas, o diálogo e a experiência do mundo que são parte fundamental da formação de um universitário.

O aspecto mais negativo é a visão economicista de todo o programa de Bolonha, com a redução dos cursos de graduação a três anos. Corre-se, assim, o risco de massificar o ensino superior à custa da qualidade da formação. O argumento da *aprendizagem ao longo da vida*, isto é, a ideia de que o estudante voltará à universidade mais tarde para novas formações, não é suficiente para eliminar o perigo de uma desvalorização dos diplomas. O pior que se pode fazer a um estudante, sobretudo oriundo de um meio pobre, é acenar-lhe com a miragem de um diploma que, uma vez obtido, de pouco ou nada serve. Se a universidade não for um lugar de mobilidade social perde muita da sua razão de ser.

Face ao economicismo das actuais reformas universitárias é preciso recordar a afirmação luminosa de Eliot Freidson: “As universidades são uma invenção social notável justamente para apoiar o trabalho que não tem valor económico imediato”. A empregabilidade é, talvez, um dos maiores equívocos do Processo de Bolonha ou, pelo menos, do modo como ele tem sido concretizado. É impossível conceder um diploma universitário, profissionalizante, no final de um ciclo de estudos de três anos. Para se conseguir aprender ao longo da vida são necessárias bases sólidas, científicas e culturais.

Como se escreve num importante documento da LERU (Liga das melhores universidades europeias de investigação): “As qualidades de que tanta gente fala – empreendedorismo, capacidade de gestão, liderança, visão, trabalho de grupo, adaptabilidade e capacidade de aplicar conhecimentos técnicos – não são características primárias, mas decorrem da capacidade de pensar, de argumentar e de conhecer”.

No que diz respeito à pesquisa, as tendências de Bolonha são contraditórias. Por um lado, há um desenvolvimento importante dos estudos pós-graduados (mestrados e doutoramentos), o que promove uma maior lógica de pesquisa no seio do espaço universitário. Por outro lado, ao promover uma *massificação do ensino*, Bolonha obriga a um esforço acrescido do ponto de vista da formação dos estudantes, deixando menos tempo livre para o trabalho de investigação. Por isso, alguns centros de pesquisa de excelência manifestam tendências de separação das universidades, o que seria gravíssimo. Só o futuro dirá o que vai acontecer.

Educação & Realidade – Você é reitor da Universidade de Lisboa. Duas questões a respeito: como sua perspectiva sobre a pesquisa académica foi influenciada por esse lugar onde está? Quais os grandes desafios para a pesquisa universitária em educação em específico e para a pesquisa académica em geral?

António Nóvoa – Tenho hoje novos olhares sobre a universidade e sobre a sociedade. E esta é, como diz Proust, a verdadeira viagem da descoberta, que não consiste em encontrar novas paisagens, mas em adquirir novas maneiras de ver e de pensar. Sinto que, quanto mais alto vamos subindo, mais terra vamos avistando, desenhando-se a geografia de tudo o que nos falta ainda percorrer. Só vale a pena assumir responsabilidades de governo de uma universidade se estivermos preparados para enfrentar este dilema e para tentarmos dar resposta às novas exigências e aspirações que surgem, justamente, do nosso próprio percurso.

Hoje, o mais interessante passa-se nas fronteiras e nos cruzamentos. O futuro passa pela convergência entre várias disciplinas, pela interligação entre áreas distintas, pela fertilização mútua entre grupos científicos. Para tal são necessários ambientes que apenas as instituições universitárias, na sua diversidade, podem proporcionar.

Da mesma maneira que temos de combater o fosso entre a ciência e a universidade, temos de eliminar a divisão entre *ciências* e *humanidades* ou entre investigação fundamental e aplicada. A Universidade só existe se for capaz de acolher e de cultivar estas diferentes lógicas. É o que fazem as grandes universidades do mundo, que não se vergam aos discursos da moda, ao economicismo dominante, à confusão entre universidades e empresas.

A partir de uma outra perspectiva, é o que nos tem ensinado George Steiner, em particular quando denuncia o buraco negro que se está a criar no centro da

estrutura académica europeia. A ciência sem as artes, sem as humanidades, não é nada. É cega. É inútil. Transforma as sociedades do conhecimento em sociedades da ignorância.

António Nóvoa é Professor Catedrático da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e o atual reitor da mesma universidade. É membro do Conselho Editorial de Educação & Realidade.

E-mail: anovoa@reitoria.ul.pt

Luís Armando Gandin é Editor-Chefe e Gilberto Icle, Nalú Farenzena e Simone Moschen Rickes são Editores Associados de Educação & Realidade.

E-mail: educreal@ufrgs.br



Infantia: entre a anterioridade e a alteridade

Maria Cristina Soares Gouvêa

RESUMO – Infantia: entre a anterioridade e a alteridade. A infância tem sido fartamente documentada e estudada ao longo do século XX, à luz de uma perspectiva marcadamente etapista e evolucionista, sendo apreendida como período de construção da racionalidade adulta. Busca-se, neste texto, avaliar tal concepção, aqui nomeada como anterioridade da infância, apontando elementos para repensar a criança, em sua alteridade em relação ao adulto. A partir do diálogo com autores de diferentes campos do conhecimento, tem-se em vista resgatar a singularidade das formas de significação e de inserção social da criança.

Palavras-chave: Infância. Alteridade. Significação.

ABSTRACT – Childhood: between the anteriority and singularity. Childhood had been documented and studied during the XX century, according to an evolutionary perspective that considered it as the period of adult rationality origin. In this paper we intend to analyze this conception, named the anteriority of childhood, discussing some elements that indicates an rethinking about children specificity. In this sense, in dialogue with authors from differents knowledge fields we try to discuss the singularity of the symbolical expressions and social participations of the child

Keywords: Childhood. Singularity. Acts of Meaning.

Essa bruma insensata em que se agitam sombras, como eu poderia clareá-la (Queneau, 2008, p. 13).

Infante, em sua raiz etimológica, significa: *aquele que não sabe falar*. A referência à linguagem também se encontra na etimologia da palavra bárbaro: aquele que emite sons não-humanos. É possível, pois, pensar a alteridade, tendo a linguagem como sinal da diferença, expressa pelos outros, os ditos selvagens e as crianças. A suposta ausência da fala, ou sua desarticulação, definiria as possibilidades e limites do humano¹.

A humanidade constitui-se na e através da linguagem. Ao longo da história da espécie, ao produzir e partilhar signos, os homens ultrapassaram o domínio da natureza e fizeram-se produtores de cultura. Fez-se humanidade e o homem, animal simbólico.

Ao longo da história individual, ao tomar posse da linguagem, a criança faz-se produtora de cultura, informando suas experiências e compartilhando valores sociais através das múltiplas linguagens. Talvez o momento mais importante da história do indivíduo ocorra nesta passagem, ao tornar-se signo entre signos, transcendendo a natureza, ultrapassando o espaço imediato e o tempo presente. No dizer de Agamben (2005, p. 60),

[...] nós não encontramos jamais o homem separado da linguagem e não o vemos jamais no ato de inventá-la. É um homem falante que nós encontramos no mundo, um homem que fala a um outro homem e a linguagem ensina a própria definição do homem. É na linguagem e através da linguagem que o homem se constitui como sujeito.

Como sujeito de cultura e na cultura, a criança apropria-se da linguagem a partir de seu lugar social, definido pela condição infantil. Essa condição socialmente faz dela o outro², representado como marcado pela incapacidade da compreensão e do uso da linguagem adulta.

Ao mesmo tempo, o dito primitivo irá ser remetido a uma relação diversa com o mundo, produtor e produto de uma cultura diferenciada. Os demais povos são irredutíveis em sua diferença, na construção e no uso de signos diversos para significar o mundo. Será, portanto, a alteridade que irá definir os contornos da relação do adulto ocidental, com estes sujeitos, quer seja a criança, quer sejam os povos ditos primitivos.

Recentemente, a investigação da alteridade da infância vem sendo desenvolvida pelos chamados estudos da infância (childhood studies), que vêm produzindo um novo olhar sobre a criança em distintos campos disciplinares. Busca-se, neste artigo, no diálogo com os referenciais que baseiam tais estudos, caracterizar a alteridade da infância, resgatando a singularidade de suas formas de expressão. Para realizar tal trabalho, cabe, inicialmente, resgatar o percurso de constituição de um novo olhar sobre a criança, bem como recuperar os principais conceitos que definem essa produção.

A Constituição de Estudos sobre a Infância

Sendo nossa vida tão pouco cronológica... (Proust, 1976, p. 127).

Na produção histórica da modernidade, emerge como central o apagamento da alteridade, a apreensão das diferenças culturais como etapas evolutivas que teriam seu ápice na cultura das sociedades ocidentais. Foi, principalmente, a partir do século XIX que as ideias de progresso e de evolução serviram de eixo explicativo para compreensão das diferenças não apenas culturais, mas, também, sociais, raciais³ e geracionais. A diferença foi analisada, então, como expressão da inferioridade, no interior de um processo evolutivo universal, unilinear e etapista⁴.

Os sujeitos opostos das relações sociais: os povos ditos primitivos, os pobres e as crianças foram reduzidos a representantes de um estágio inferior da evolução humana, a serem submetidos à lógica e à cultura superiores, de maneira a superar sua menoridade constitutiva. Tal paradigma referenciou a constituição da ciência antropológica, na tentativa de compreender e de significar a diferença. De início, a chamada antropologia evolucionista tomou as outras culturas como expressão de um momento da história humana, já superada pelas sociedades ocidentais. Entendia-se que os povos ditos primitivos seriam inferiores (cognitiva, afetiva e simbolicamente) em relação às sociedades ocidentais contemporâneas.

Ao longo do processo de consolidação da disciplina, a alteridade foi ressignificada. As outras culturas passaram a ser apreendidas como produtoras de formas diversas de significar o mundo e expressá-lo em suas práticas simbólicas⁵, superando-se o referencial evolucionista.

Se o conceito de alteridade permitiu à antropologia novas formas de investigação e outra concepção do seu objeto de conhecimento, ele invade-nos ao pensar a questão da infância. A alteridade indica-nos a problematização das categorias científicas que historicamente construímos para compreender e atuar junto à criança.

A infância, por um lado, remete-nos a um estranhamento, a uma relação com o mundo marcada pela diferença em relação ao adulto. Por outro, ela constitui a gênese da vida adulta, como tão bem nos ensinou Freud. A alteridade da infância não é absoluta, o outro habita em nós, nos constitui e se pronuncia, através da memória, remetendo-nos a um passado que ainda persiste e insiste. Entre o desconhecimento e a profunda identificação, situamo-nos em relação à infância, tentamos compreendê-la, significá-la.

No interior do campo científico, a psicologia afirmou-se historicamente como espaço privilegiado de produção de conhecimento sobre a infância, informando as práticas de cuidado e de socialização da criança. Porém, a criança foi apreendida a partir do adulto, sendo o processo de desenvolvimento da criança entendido como aquisição de competências referidas ao modo de conhecimento adulto

(James, 2003). Tal perspectiva caracteriza, por exemplo, a obra piagetiana, cujo objeto de conhecimento nunca foi a propriamente a criança, mas os processos de construção do conhecimento do adulto ocidental⁶. O autor incorporou em sua teoria uma visão evolucionista do desenvolvimento humano em que os estágios representariam momentos de construção progressiva de estruturas lógicas que culminariam na racionalidade adulta⁷. No dizer de Piaget (1991, p. 11),

[...] da mesma forma que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável, caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos, também a vida mental pode ser concebida como evoluindo em direção de uma forma de equilíbrio, final, representada.

Cabe, no entanto, ressaltar que, por um lado, ao compreender as estruturas cognitivas da criança como qualitativamente diferentes das estruturas cognitivas do adulto (e não quantitativamente), Piaget deu enorme contribuição para a construção de uma visão da alteridade da infância. Por outro, a hegemonia do referencial piagetiano no estudo da criança conferiu legitimidade a uma perspectiva finalista e etapista, muitas vezes absolutizando-a. Por fim, com suas pesquisas, Piaget contribuiu para um apagamento de uma abordagem interdisciplinar quando se trata de estudos sobre o desenvolvimento da criança, bem como de perspectivas psicológicas diferenciadas no tratamento do tema, presentes em autores como Wallon, Vygotsky e, mais recentemente, Bruner.

Com isso, a análise das produções simbólicas infantis, expressão de uma estrutura cognitiva diversa, sofreu também um apagamento. Deixamos de apreendê-las em sua complexidade irreduzível, reduzindo-a a manifestações de um pensamento ainda em construção. Nesse sentido, como nos indica Larrosa (2001, p. 284), a infância é significada como futuro, aquele que nos remete ao já previamente conhecido, o adulto, e não como porvir, como acontecimento que anuncia outras possibilidades de construção: “[...] a criança não é antiga nem moderna, não está nem antes nem depois, mas agora, atual presente. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo”.

A linguagem infantil, por exemplo, fica reduzida a uma expressão *ingênua*, ou *graciosa* em sua menoridade, preparatória para a fala adulta. Enxergamos nessa construção não sua complexidade, sua sofisticação semântica e sintática, mas a reduzimos a um futuro já determinado e traçado: a linguagem adulta. Porém, nos últimos anos, vem se afirmando uma perspectiva diferenciada de compreensão da infância. Essa perspectiva não fica mais restrita aos domínios da psicologia, mas é definida por um recorte multidisciplinar. Como afirma James (2003, p. 27): “[...] precisamente devido a sua complexidade a compreensão da infância não pode ser apreendida como o recurso a um único campo epistemológico e disciplinar. Como fenômeno complexo, o estudo da infância demanda um referencial interdisciplinar”.

O alargamento dos referenciais disciplinares de estudo da infância determinou a produção de um novo arcabouço teórico conceitual⁸. Verifica-se a

conformação de uma história da infância⁹, de uma antropologia da infância¹⁰, de uma filosofia da infância¹¹ e, principalmente, de uma sociologia da infância, com a frutífera construção de novos conceitos que superam uma análise evolutiva. Tais campos, ao mesmo tempo em que se ancoram nos referenciais epistêmicos das distintas disciplinas, vem estabelecendo interseções e transversalidades, buscando apreender a infância como fenômeno social. No escopo deste artigo, busco fundamentar minha reflexão preponderantemente na sociologia da infância, resgatando os conceitos centrais de tal produção e utilizando-os no exercício de caracterização da alteridade da infância, bem como procuro dialogar com contribuições de outros campos.

Uma primeira distinção impõe-se ao buscar uma redefinição da infância. Usamos indiscriminadamente os termos infância e criança, tomando-os como equivalentes. Qvroutrup (1994) propõe o que define como um modelo estrutural de estudo da infância. Essa categoria, a semelhança de outras categorias sociais, como gênero, raça e inserção social, atravessaria as diferentes sociedades, estruturando-as. No caso da infância, os determinantes biológicos informam uma universalidade. Porém, cada sociedade, historicamente, produziu conhecimentos diferenciados sobre a infância, que levaram à construção de espaços sociais distintos, destinados à criança. Nesse sentido, o autor toma a infância como o espaço social que “recebe” a criança, em seu nascimento, inserindo-a na cultura. Qvroutrup destaca que a infância, como estrutura, irá atuar sobre os sujeitos concretos, crianças, produzindo lugares e práticas sociais que irão informar sua experiência.

No entanto, a criança não constitui um depósito passivo dessa estrutura. Ela exerce uma atuação (*agency*) na vida social. No dizer de Homing (2009, p. 69),

[...] a infância é uma ordem simbólica de conhecimento e a criança um ator social. Tal distinção torna possível apreender a relação entre adultos e crianças e a ação concreta das crianças, numa perspectiva desnaturalizante [...] em outras palavras, trata-se da ligação entre relações geracionais e membros geracionais.

Mas como entender o *status* de agente social da criança? Como a criança atua no interior dessa estrutura? Para William Corsaro, é através de uma apropriação ativa da cultura, processo que o autor denomina como reprodução interpretativa, que as crianças, coletivamente, atribuem significado ao mundo, a partir de seu lugar social. Nesse processo, constroem uma cultura específica, a cultura infantil, a partir da cultura mais ampla e do diálogo com essa cultura. De acordo com Corsaro,

[...] o termo interpretativo captura o caráter inovador e criativo da participação da criança na sociedade, através de sua inserção na cultura de pares, apropriando-se criativamente das informações que recebe do mundo. O termo reprodução captura a ideia de que a criança não simplesmente internaliza a sociedade e a cultura, mas ativamente contribui para sua produção e transformação (1997, p. 18).

A partir desses referenciais, é possível refletir sobre a cultura infantil, discutindo suas características, como processos singulares de construção do conhecimento e de significação do mundo, que têm na infância o tempo e o espaço de produção ou a fonte de narração. E qual seria a singularidade da cultura infantil? Para Manuel Sarmiento (2004, p. 22), “[...] as culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo”.

Com base nessa apreensão da alteridade da infância, busco agora analisar suas formas de inteligibilidade. A crítica a uma perspectiva essencialista e etapista do desenvolvimento da criança não significa negar a singularidade das suas estratégias de significação do mundo, mas indica a possibilidade de apreendê-las como construção social, o que demanda um referencial interdisciplinar.

A Linguagem dos *Sem Fala*

“Quando uso uma palavra” disse Humpty Dumpty – num tom zangado – “ela significa exatamente o que eu quero que ela signifique - nem mais nem menos”. “A questão”, disse Alice, “é se você pode fazer as palavras significarem tantas coisas diferentes”. “A questão” – disse Humpty Dumpty – “é saber qual o significado mais importante – isto é tudo”. Alice estava muito intrigada para dizer qualquer coisa (Carroll, 1982, p. 52).

Definida pela ausência da fala, é na linguagem que a criança se faz sujeito, permitindo que suas experiências sejam subjetivadas, significadas e compartilhadas. A criança o faz a partir de um sistema de signos cuja objetividade impõe-se à experiência, ao mesmo tempo em que a modela. Na aprendizagem da linguagem, a criança introjeta a estabilidade, fixidez e rigidez dos signos. Só é possível traduzir e comunicar a experiência individual fazendo uso de signos convencionais e arbitrários. Contudo, mais do que expressão de uma vivência, ou pensamento, a linguagem informa a experiência, inscrevendo-a e circunscrevendo-a no interior de um repertório cultural, expresso nos signos linguísticos. Ao fazer uso desses signos, a criança, na interação cotidiana, introjeta as categorias de apreensão do mundo. Como afirma Agamben (2005, p. 56): “[...] é na linguagem que o sujeito tem sua origem e o seu lugar próprio, apenas na linguagem e pela linguagem é possível configurar a percepção transcendental como eu penso”.

A linguagem exerce, por um lado, uma função de representação, ao expressar um pensamento, uma imagem, através da palavra. Piaget denomina de função simbólica essa dimensão representativa da linguagem, manifesta também em outras produções, como o desenho e o jogo simbólico. Segundo o autor, “[...] a linguagem oral do homem não é senão a principal e não única manifestação de uma função simbólica mais geral” (Piaget; Inhelder, 1971, p. 41 apud Banks-Leite, 1997, p. 214).

Nessa visão racionalista, herdeira de uma leitura kantiana, o primado está nas ideias que tomam forma na linguagem. Para Granger (1976, p. 204 apud Banks-Leite, 1997, p. 212), Piaget compreendia a linguagem como: “[...] um comentário ou expressão quase transparente de um pensamento ou uma conduta”. Quanto mais lógico e elaborado um pensamento, mais complexa seria sua tradução linguística.

Porém, além da função representativa, a linguagem constitui-se como veículo, forma de comunicação e interação social, fator explorado por Vygotsky. A linguagem exerce o papel de signo comunicativo, tendo sua origem no desenvolvimento social da criança, mais do que na evolução de suas capacidades cognitivas (Rivière, 1995). É a descoberta de si mesma como ser social, que conduz a criança a fazer uso da linguagem, informada pelos signos culturais por excelência: os signos linguísticos.

Se esse aprendizado permite à criança integrar-se no universo cultural, ela faz um uso diferenciado da linguagem convencional do adulto. Ela impõe à linguagem outros usos e significados, deslocando-a. A criança, tal como o poeta, brinca com as palavras, tomando a linguagem como palco de construção de significados. A metáfora, recurso utilizado por ambos, indica outra possibilidade de produção de discurso. A criança não exprime apenas um pensamento pela palavra, ela joga como o caráter polissêmico da linguagem, explorando o deslocamento de significados, no uso da metáfora.

Assim, o discurso poético e o infantil encontram-se, ao se tomar a fala como espaço da polissemia, ao se trabalhar o signo linguístico na sua relação com outros signos e não com um conceito que lhe seria subjacente. A linguagem deixa de ser apenas representação de “uma coisa”, de uma ideia ausente, para ser ela mesma, objeto linguístico com o qual se brinca¹². Como afirma Barthes (apud White, 1994, p. 288), “[...] o texto é coleção de signos dados sem relação com ideias, linguagem ou estilos e que intenta definir, na densidade de todos os modelos de expressão possível, a solidão da linguagem ritual”.

Brunner vem dizer-nos de dois tipos de estruturas mentais organizadas em linguagens. De um lado, a linguagem científica, voltada para a produção da verdade, através do uso do discurso argumentativo. De outro, o pensamento narrativo, comprometido com a produção não da verdade, mas da verossimilhança. Um busca a universalidade, o outro se volta para a particularidade. No dizer de Brunner (1997, p. 14),

[...] o modo paradigmático ou lógico científico tenta preencher o ideal de um sistema formal e matemático de descrição e explicação. Ele emprega a categorização ou a conceitualização e as operações pelas quais as categorias são estabelecidas, instanciadas, idealizadas e relacionadas umas as outras para formar um sistema.

Já o modo narrativo trata das ações e intenções humanas ou similares às humanas e das vicissitudes e das consequências que marcam seu curso. Ela se esforça para colocar seus milagres atemporais nas circunstâncias da experiência e localizar a experiência no tempo e no espaço.

A linguagem infantil seria informada por uma estrutura narrativa, tendo a criança dificuldade em operar com a linguagem científica. É interessante observar como, em suas diferentes produções simbólicas, a criança submete-as a uma narrativa, produzindo tempos e espaços, deslocando objetos numa relação com o real, em que esse o real é alvo de deslizamentos metafóricos. Produz-se um jogo, em que a regra é o deslocamento, o “como se fosse”. Esse jogo está além da realidade concreta e tangível do mundo cotidiano, na experimentação das possibilidades da narração.

O Brincar como Significação do Mundo

Poesia para ser bela tem que ter a seriedade do brincar (Barros, 1998, p. 36).

Atividade infantil por excelência na cultura contemporânea, o brincar não constitui privilégio da infância, embora assuma, no adulto, outra conformação. Brincar constitui uma das ações através das quais simbolizamos o enigma do ser humano, inserido num universo cultural. Nesse sentido, o brincar conforma uma linguagem presente, tanto na criança, como no adulto. No dizer de Schiller (apud Duflo, 1999, p. 77), “O homem não joga senão quando na plena aceção da palavra ele é homem, e não é totalmente homem senão quando joga”.

Schiller, ao discutir o sentido do jogo, analisa-o como possibilidade de superação da oposição: razão x sensibilidade. Através dos jogos, o homem transcenderia tal dicotomia. O filósofo destaca a dimensão estética dos jogos (referindo-se aqui aos jogos adultos) que, no seu compromisso com a realização do belo, iriam além dos limites de uma racionalidade pragmática, ao mesmo tempo em que superam o concreto. É possível perceber nas brincadeiras infantis tal dimensão estética, nas quais, por meio dos jogos, buscam-se o equilíbrio, a perfeição, ritualizando a experiência humana.

No brincar, a criança interroga-se sobre o mundo em que está situada e o estranha (estranhamento é a condição primeira para compreensão e construção do conhecimento). Através da brincadeira, a criança desnaturaliza o mundo social, ao trabalhar sua estereotipia. A criança não reproduz em sua brincadeira o mundo tal como ela o vive, mas recria-o, explorando os limites de sua construção. Como linguagem, o brinquedo traz em si uma gramática própria que não constitui uma representação ou uma reprodução do real. A criança não pensa o mundo para expressá-lo na brincadeira, mas o significa através dela. Assim é que o brinquedo transcende o real, elabora as múltiplas possibilidades de sua construção

Para Benjamin, o brincar não consiste num fazer como si, uma mimetização do real. Ao contrário, o brincar propicia a construção da experiência. No dizer do autor (Benjamin, 1984, p. 74),

[...] antes de penetrarmos, pelo arrebatamento do amor, a existência e o ritmo frequentemente hostil e não mais vulnerável de um ser estranho, é possível que já tenhamos vivenciado esta experiência desde muito cedo, através de

ritmos primordiais que se manifestam nestes jogos com objetos inanimados nas formas mais simples. Ou melhor, é exatamente através destes ritmos que nos tornamos senhores de nós mesmos.

Nesse sentido, a ideia do brincar como reprodução do real reduz suas possibilidades de interpretação. O brincar é um domínio irredutível da experiência humana. Ele constitui, em si, espaço de vivência do humano e não sua interpretação. Perec (1995, p. 14) evoca a cena do brinquedo como palco de significados, experiência do humano: “[...] fui como uma criança que brinca de esconde esconde e não sabe o que mais teme ou deseja: permanecer escondida ou ser descoberta”.

O caráter lúdico media a ação da criança no mundo. Em suas atividades, a criança empresta-lhes um sentido que não está na objetividade dos resultados, mas no prazer da sua execução. Prazer que vem de brincar com os objetos, os seres e a linguagem, emprestando-lhes um sentido que vai além da realidade imediata. A criança atribui ao que a cerca um sentido próprio, transgredindo o real e, ao mesmo tempo, dialogando com esse real, reinventando-o.

Nesse sentido, como apontou Vygotsky, a brincadeira constitui a atividade através da qual a criança significa a cultura. Seu sentido está não nos resultados práticos da ação, mas na ação (Leontiev, 1988). Essa ação envolve um deslocamento do significado dos objetos, mediado pela imaginação. Para Leontiev, não é a imaginação que cria a brincadeira; a imaginação é acionada no ato do brincar, no diálogo com o real, transcendendo-o. Conforme o autor (1988, p. 6), “[...] o motivo para a criança não é reproduzir uma pessoa concreta, mas executar a própria ação como uma relação com o objeto, ou seja, precisamente uma ação generalizada”. Essa dimensão do brincar reforça compreendê-lo como interação com a cultura. Nesse sentido, a imaginação apresenta-se não exatamente como capacidade da criança fabular, mas de extrair, das situações cotidianas e das interações concretas, seus elementos prototípicos que permitem significar a cultura.

Manuela Ferreira (2004) destaca a dimensão de envolvimento mútuo do brincar, em que os diferentes atores negociam papéis, levando em consideração as perspectivas e o papel do outro. Essa dimensão provoca, segundo a autora, o aprendizado de uma competência social, cognitiva e cultural. Como nos indica Huizinga (2000, p. 21), citando Platão, “[...] é preciso tratar com seriedade aquilo que é sério [...] a criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que a justo título podemos considerar sagrada. Mas sabe perfeitamente que o que está fazendo é um jogo”.

Imitação: interação e apropriação

Tradicionalmente, pouco consideramos a complexidade da ação imitativa da criança. Ela é tomada como atividade menor, passiva e não como estratégia de aprendizagem e interação social por um sujeito que a utiliza como ferramenta

de apreensão do mundo. A imitação é fundamental para internalização da realidade pela criança. Ela constitui uma ação simbólica, através da qual a criança busca, na repetição reconstrutora do ato adulto, apreender seu significado. A imitação não é a cópia da ação do adulto, mas sua apropriação, mediada pela imaginação. A criança institui um nexo entre o mundo adulto e o mundo infantil, num processo de reprodução interpretativa, como indica Corsaro (1997).

Se, por um lado, a imitação configura um mecanismo de aprendizagem e desenvolvimento, por outro, é uma forma de expressão intersubjetiva (Rivière, 1995). Através da imitação, a criança não apenas significa o mundo adulto, experimentando suas possibilidades no ato de imitar, mas também vivencia uma interação nesse ato. No jogo imitativo com o adulto, ela partilha o mundo social, constrói um universo comum de significações.

Cabe destacar, também, que a atividade imitativa, além de se dirigir ao outro, representante da cultura, ela o faz na interação com os artefatos culturais historicamente produzidos. A criança imita o adulto na sua ação sobre os objetos que a circulam, internalizando seu significado, apropriando-se de tal objeto e condensando, no ato de imitar, o processo histórico de sua fabricação e uso.

Outro aspecto a destacar-se na imitação é que a criança seleciona, no ato imitativo, aquilo que ela busca compreender. Ela não imita qualquer ato, de maneira mecânica, mas seleciona, no universo adulto, aquilo de que ela quer apropriar-se. Assim é que, por exemplo, ao imitar a mãe ao falar no telefone, a criança, por um lado, compreende os usos e significados desse objeto. Mas também, na imitação, estabelece uma interação com a mãe, ambas construindo e partilhando um universo comum nessa atividade imitativa. Ao imitar o adulto lendo o livro, a criança o faz de maneira ativa. Ela não reproduz a ação concreta da leitura adulta, mas a ressignifica, de acordo com sua compreensão do que seja o ato de ler e do seu conceito do objeto livro. Desse modo, ela lê as gravuras, lê de cabeça para baixo, experimenta diferentes formas de interação com esse objeto, a partir da imitação do ato adulto. Suas ações não são aleatórias, mas significam um diálogo com a cultura humana, materializada no artefato livro. Então, ela reconstrói, em nível individual, o processo histórico de produção do artefacto. Ela apropria-se de seu significado historicamente construído, expresso em sua materialidade.

O processo de apropriação foi analisado por Leontiev, que o entendia como o mecanismo individual de aprendizagem do repertório cultural, na interação com o adulto. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento individual da criança é necessariamente histórico, à medida que se dá na interação com artefatos historicamente produzidos. A imitação pode ser compreendida como estratégia cognitiva de apropriação da cultura humana. Como aponta Wartofsky (1999, p. 99),

A ação humana envolve principalmente a feitura e o uso de artefactos. Eles são, pela sua própria natureza, ou pela sua origem na produção e comunicação humana intencional, objetos teleológicos já providos de significado. Eles são as materializações da práxis cognitiva – isto é a atividade conscientemente intencio-

nada – e por isso esses artefactos ou construções humanas [...] são entes simbólicos ou representativos, entes que também servem como meios de cognição e protótipos de representação interna ou de pensamento imaginativo ou reflexivo.

Tal perspectiva permite-nos enriquecer a apreensão dos processos de desenvolvimento. Não apenas, como indicaram Vygotsky e Leontiev, constituem processos históricos mediados por interações sociais, mas também por artefatos, que materializam e potencializam a apropriação da cultura pelo indivíduo. Assim é que analisar o desenvolvimento da criança envolve também o estudo da relação que esta estabelece com a cultura material que a cerca¹³, apropriada através da imitação do uso dos artefatos pelos adultos.

A Imaginação: reprodução e criação

Logo mais se calam, de súbito,
E vão seguindo em fantasia
A viagem-sonho da heroína
No país de assombro e magia
Em alegre charla com os bichos
E creem um pouco na utopia (Caroll, 1982, p. 65).

No ato da brincadeira, buscando compreender o universo que a cerca através da imitação, a criança desenvolve uma função psíquica fundamental: a imaginação. A imaginação, ao lado da razão, constitui um mecanismo básico de construção de significados. Porém, nossa tradição cultural racionalista informou uma apreensão da imaginação como característica da criança ou do artista e não como processo humano inerente à compreensão do mundo.

Considera-se o recurso à imaginação pela criança como resultado de uma racionalidade pouco desenvolvida. Estabelece-se uma dicotomia na análise do processo de desenvolvimento que pressupõe a progressiva substituição da imaginação pela razão, característica do pensamento do adulto. Na verdade, a imaginação é tão importante no adulto como o uso da razão, ela permite explorar o novo, inventar, criar possibilidades para além do concreto e imediato.

Na história da educação fez-se dominante, principalmente a partir de uma perspectiva cientificista desenvolvida no século XIX, uma *menorização* da imaginação e mesmo a negação de sua importância na construção do conhecimento. Toda uma pedagogia foi edificada na crítica ao uso da imaginação no trabalho pedagógico com a criança, que impediria sua apreensão do real. Neste sentido, é interessante recuperar autores da tradição romântica da filosofia estética que, ao final do século XVIII¹⁴, anunciaram uma abordagem diferenciada, destacando a importância da imaginação na educação da criança. Assim é que poetas como Coleridge, Wordsworth e Goethe e filósofos e como Schiller (também poeta e teatrólogo) buscaram compreender as dimensões da imaginação, analisando seu significado na infância e idade adulta (na figura do artista).

Para Coleridge e Wordsworth a imaginação seria, entre outros aspectos, destacadamente, um processo psicológico que unificaria as experiências humanas, “[...] tornando manifesto o poder de nossas mentes [...] e permitindo o desenvolvimento de uma autonomia mental [...] por meio dos atos de unificação imaginativa, nos damos conta, na expressão de Dewey, que o mundo não só nos é dado, mas tomado” (Plotz, 1999, p. 199).

Na produção filosófica contemporânea, Bachelard (1984) desenvolve estudo sobre a imaginação, distingue-a da razão na construção do conhecimento do mundo. Para o autor, enquanto compreender, através do uso da razão, envolve um diálogo com o real, com as ideias socialmente construídas, a imaginação transcende o passado e a realidade imediata, ela nos liberta do concreto e nos lança nas diferentes possibilidades de significação do real. A imaginação permite o desenvolvimento do pensamento criativo, fundamental para inserção no mundo.

Mas o que é a imaginação? Grosso modo, é a capacidade de elaborar imagens, tanto evocando objetos e situações vividas, como formando novas imagens. A imaginação funda-se numa relação com o sensível, ao mesmo tempo em que rompe com ele, ao representá-lo através de imagens.

Para Bachelard (1984), ela carrega duas dimensões, também destacadas pelos românticos: a imaginação reprodutora, em que evocamos situações, acontecimentos, seres e pessoas, sendo referente ao vivido, e a imaginação criadora, que envolve a invenção, a combinação de ideias que se encontram além o real. Tais dimensões não são, portanto, privilégio da infância, mas também caracterizam o pensamento adulto. Na criança, entretanto, a imaginação toma uma dimensão mais central na relação cotidiana com o mundo. A criança brinca com o real, sabendo que as fantasias são dimensões diferenciadas da realidade. Mas, no ato de imaginar, em sua produção simbólica (usando desenhos, modelagem, jogos do faz de conta, no brinquedo etc.), ela compreende e ultrapassa essa realidade, reconstruindo-a na imaginação.

Afirma-se no recurso à imaginação, o que Lyotard chama de irracionalidade da infância, ou

[...] aquilo que resiste apesar de tudo [...] mas alguma coisa nunca será derrotada, ao menos enquanto os humanos nascerem bebês, infantes. Infância é a garantia de que continua a existir um enigma em nós, uma opacidade não facilmente comunicável- que resta alguma coisa que permanece, e que nós devemos dar testemunho dela (Lyotard, 1992, p. 416 apud Kennedy, 2000, p. 83).

Repetição como Significação

Sabemos que para a criança a repetição é a alma do jogo, nada alegria-a mais do que o mais uma vez [...] e de fato toda experiência mais profunda deseja insaciavelmente até o final das coisas, repetição e retorno (Benjamin, 1984, p. 74).

Outra característica da relação que a criança estabelece com o mundo é a repetição. Ao brincar, ou desenvolver uma atividade que lhe dá prazer, o sinal de sua satisfação é dizer: *de novo*, após o fim da ação. Segundo Benjamin, é a repetição que permite a criança compreender o mundo, experimentar suas emoções, elaborar suas experiências. Se o adulto o faz através da linguagem, narrando o vivido, a criança tem como estratégia a repetição. Ela precisa ouvir sempre a mesma história, contada com as mesmas palavras, reviver os mesmos filmes, cantar as mesmas músicas e repetir jogos que lhe deram prazer (ou provocaram angústia), exaustivamente. Até que seu interesse se desloca, quando compreende e assimila aquela atividade, substituindo-a pela repetição de uma nova. É como se através da repetição pudesse compreender e apropriar do novo, do angustiante, do prazeroso. Portanto, não é apenas o que lhe dá prazer que é repetido, mas aquilo que deseja experimentar e compreender. Através da repetição, a criança ordena suas emoções, disciplina seu mundo interno, apaziguando-o.

Freud, ao analisar o ato de uma criança que repetidamente brincava com um carretel, puxando-o para si, afastando-o, e, ao mesmo tempo, acompanhando-o por meio do som “fort-da”, indicou ali a repetição como elaboração do vivido, no caso a separação da mãe e seu retorno, demonstrando sua complexidade. Segundo Freud,

[...] no caso da brincadeira, parece que percebemos que as crianças repetem experiências desagradáveis pela razão adicional de poderem dominar uma impressão poderosa muito mais completamente de modo ativo do que poderiam fazê-lo simplesmente experimentando-a de modo passivo [...] nada disso contradiz o princípio do prazer: a repetição, a reexperiência de algo idêntico, é claramente, em si mesma, uma fonte de prazer (1976, p. 52).

Freud destaca, portanto, que o prazer se encontra não no motivo, no objeto da repetição, mas no ato de repetir, do refazer. Tal ato, Freud denomina de “compulsão à repetição”, elemento característico do brincar infantil. Essa repetição tem na criança uma temporalidade própria, diferenciada do tempo produtivo cronológico do adulto. Ela é ditada pelo inconsciente, que desconhece o tempo e espaço objetivos, e se exerce no brincar. Para Freud, posteriormente, o sentido da repetição desaparece. No adulto, “[...] a novidade é sempre condição de deleite” (Freud, 1976, p. 52), o que nos dificulta a apreensão do significado da repetição para a criança.

É importante destacar que a repetição não constitui a reprodução literal da mesma situação, marcada pela imobilidade. Nunes (2002, p. 82), num estudo sobre as crianças indígenas, destaca que, na perspectiva da criança, a repetição assume outro significado. Conforme a autora,

[...] a repetição permite uma crescente e renovada possibilidade de participação em função do registro anterior, uma vez que, a cada ano, as habilidades são outras e esse gesto e essa palavra, somados a outros gestos e outras palavras, sofisticam-se e ganham novos contornos e conteúdos, num ritmo muito veloz e em constante experiência. Por isso as crianças insistem em repetir tanto o que para nós parece sempre igual. Na verdade, para as crianças, nunca é igual.

A cada vez que o repetem, elas tentam novas possibilidades, enfrentam novos desafios, afirmam um novo saber.

A Dimensão Estética

As coisas sem importância são bem de poesia
Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma
E que você não pode vender no mercado
Como, por exemplo, o coração verde dos pássaros
Serve para poesia (Barros, 1998, p. 36).

Também é característica da atividade infantil sua forte dimensão estética. Através das atividades mais corriqueiras, como arrumar uma estante, vestir uma roupa, a criança procura expressar-se, produzir o belo, como um artista. Tais atividades superam sua dimensão prática, tendo um caráter expressivo da subjetividade e de sua compreensão da beleza. Para a criança, a utilidade da ação é secundária em relação ao seu caráter criativo e expressivo.

Essa necessidade de expressão estética irá traduzir-se numa farta produção artística, em que a criança lança mão das mais diferentes linguagens para significar o mundo. Ela pinta e desenha, canta, dança, representa. Seu fazer artístico torna-se dimensão fundamental de sua subjetividade. Nessa ação, ela transita pelas diferentes expressões estéticas, experimentando materiais, recursos e temáticas.

A riqueza das expressões plásticas infantis vem sendo há muito discutida. Numa perspectiva evolutiva, característica do olhar de grande parte das teorias psicológicas do desenvolvimento, o desenho infantil vem sendo sistematicamente abordado, à luz de um recorte etapista. Busca-se estabelecer parâmetros universais de análise da evolução dos desenhos infantis, normatizados em etapas, associadas ao desenvolvimento biológico da criança. Tal perspectiva desconsiderou o significado do desenho para a criança, reduzindo-o à expressão de sua evolução cognitiva.

Noutra perspectiva, Gardner (2002) vai falar da *IDADE DO OURO DO DESENHO*, localizada, cronologicamente, entre os 4 e 7 anos. Posteriormente, a complexidade plástica do desenho infantil sofreria uma atrofia, pois seria determinado pelo desenvolvimento de suas estruturas cognitivas lógicas. O desenho se transformaria em mera reprodução do real. Tendo isso em vista, o autor busca problematizar essa aparente involução do desenho infantil, tentando analisar a relação dos desenhos produzidos na “idade do ouro” com a produção artística do adulto, desenvolvendo uma análise semiótica dessa produção.

No dizer de Picasso, (s/data apud Abes, 2009, p. 6) “[...] levei 20 anos para pintar como Rafael e toda uma vida para pintar como criança”. O artista rompe aí com toda hierarquia infantilizante, apontando a complexidade plástica da pintura infantil, que se tornará referência estética para a arte moderna.

Porém, cabe considerar que, entre a criança e o artista, existe uma distinção. No dizer do pintor Paul Klee (apud Chemama, 1978, p.16),

[...] não comparem meus trabalhos aos das crianças [...] são mundos à parte [...] nunca esqueçam que uma criança não conhece nada de arte [...] o artista, pelo contrário, está preocupado com a composição formal de suas telas: a significação figurativa destas é desejada e se realiza graças às associações do inconsciente.

No mesmo sentido, para Malraux, “[...] embora a criança seja frequentemente artista, não é um artista, pois embora seu talento a possua, ela não o possui (apud Chemama, 1978, p. 17).

A produção plástica da criança não tem compromisso com o campo artístico, mas tem em vista uma imperiosa expressão de sua subjetividade. As produções plásticas infantis constituem domínio não apenas de representação do mundo, mas necessidade de uso de linguagens, ordenação do mundo interno, através do uso de signos pictóricos. Chemama (1978, p. 21), a partir de um viés psicanalítico, analisa o significado do desenho para a criança, destacando que

[...] o que faria para nós o valor de todo desenho é que, ao caos do mundo que nos cerca, até mesmo sua crueldade, o desenho opõe como que um limite, circunscrevendo o Outro terrificante que supomos, por engano, ou às vezes com razão, neste universo sem forma.

Nesse sentido, o desenho possibilitaria à criança organizar o mundo, apaziguando-o através de sua inscrição num pedaço de papel, como uma escrita à qual se opõe o caos.

Para Chemama, a criança, no ato do desenho (ato que deve ser objeto de análise mais do que o resultado de sua composição), deixa suas marcas no mundo. Segundo o autor, “[...] quando a criança pequena chega a desenhar pela primeira vez algo sobre uma folha, é o próprio fato de inscrever que parece ter um valor particular, como se evidenciasse a existência do próprio sujeito” (Chemama, 1978, p. 23).

Além da análise do desenho, cabe compreender o papel central que a produção artística exerce na construção da subjetividade e da cultura infantis, destacando a importância de uma educação estética, fundamental em um projeto de formação¹⁵ humana.

O Grupo de Pares

Outra característica a ser destacada na cultura infantil é seu caráter coletivo. A produção da criança dá-se a partir das interações com os pares. Ela precisa do outro: colegas, irmãos, adultos para se ancorar e desenvolver suas atividades, principalmente quando essas atividades envolvem o novo, o não-

sabido. A ação da criança sobre os objetos é sempre mediada pela interação com adultos, ou com os pares.

O caráter coletivo da produção infantil irá também se expressar numa sociabilidade própria: os grupos de pares. A criança necessita do grupo para se situar no mundo, estabelecendo uma relação diferenciada da que constrói com os adultos, com códigos próprios. Esse universo grupal infantil não é despojado de regras, mas, ao contrário, é carregado de normas, leis e punições que não reproduzem o universo social adulto, mas o ressignificam e o reconstróem.

Na medida em que está exposta a uma cultura adulta complexa, na qual muitas das informações ultrapassam sua capacidade de compreensão (Corsaro, 1997), a cultura de pares permite a criança a criação de um espaço de *proteção e resistência*, em relação ao mundo adulto, num grupo de iguais. Para Wartofsky (1999, p. 106),

As crianças são ativas na sua própria construção da infância, nas formas institucionais sociais fornecidas pela sociedade infantil, aquelas formas inventadas e variáveis de organização e interação de parceiros, quer sejam os jogos que as crianças brincam, quer a sociedade das esquina do bairro, ou os até hoje misteriosos e inexplorados modos de transmissão cultural do saber e do humor infantil.

Como é possível verificar, existem não apenas uma especificidade da ação infantil na busca de compreensão do mundo, mas também uma sociabilidade e estratégias de aprendizagem diferenciadas, a serem melhor compreendidas.

Corsaro vem falar não do grupo de pares, mas da cultura de pares das crianças (*childrens peer culture*), entendida por ele como “[...] um conjunto estável de atividades e rotinas, artefatos, valores que as crianças produzem e compartilham na interação entre pares” (1997, p. 95). O autor destaca que, coerente com seu caráter de produção cultural, ela é pública, coletiva e envolve performances sociais.

Essa cultura de pares funda-se em outras estratégias e recursos de aprendizagem, calcados não tanto na transmissão, mas na imersão na experiência, na ação coletiva. É através da participação nas atividades coletivas que a criança aprende suas regras, formas de realização, sem que isso seja, necessariamente, expresso verbalmente. A observação atenta das ações das demais crianças, o caráter assistemático da aprendizagem constituem as principais estratégias de aprendizagem das ações infantis.

Como afirma Sarmiento (2004), a interação infantil realiza-se tanto no plano sincrônico, quanto no plano diacrônico. Assim é que as crianças, nas interações intrageracionais, deixam seu legado de jogos e brincadeiras transmitidas aos mais novos que, dessa maneira, conservam-no através de sucessivas gerações, conformando um repertório de produções culturais próprias. Tal repertório tem como característica seu caráter de tradição, de conservação de uma cultura essencialmente oral.

Conclusão

Os fragmentos da cultura infantil, aqui apenas indicados, permitem-nos pensar a infância e sua produção cultural não como universos distintos do adulto, mas como elementos que historicamente foram associados à criança e que também estão presentes na cultura adulta. Tais fragmentos nos permitem ainda analisar a complexidade da vida psíquica infantil e de suas produções simbólicas, superando as hierarquias redutoras, referenciadas no mundo adulto, e compreendendo a infância como acontecimento irreduzível em sua complexidade. Por fim, indicam possibilidades de atuação junto à criança, uma vez que se pode entender suas manifestações como expressões da complexidade do humano, em suas infinitas formas de produção simbólica.

Se fomos formados numa tradição que entende os processos de desenvolvimento como aquisição de habilidades referidas ao mundo adulto, o conceito de alteridade enriquece-nos na apreensão da infância, provocando nossas certezas e permitindo uma desnaturalização dos referenciais epistêmicos dominantes. O avanço numa perspectiva interdisciplinar de estudo da infância é o grande desafio, na investigação do que Lyotard denomina o *enigma da infância*, provocando-nos quanto às possibilidades de sua decifração.

Talvez mais que conhecê-la, ou desvendá-la, possamos narrá-la, recuperando, ou melhor, revisitando aquilo que em nós se fez humano. Como nos indica Bartolomeu Queirós (1995, p. 10),

A infância brincava de boca de forno, chicotinho queimado, passar anel ou correr de cabra cega. Nossos pais, nesta hora preguiçosa liam o destino do tempo escrito no movimento das estrelas, na cor das nuvens, no tamanho da lua, na direção dos ventos. O mundo não estava dividido em dois, um para as pessoas grandes, outro para os miúdos. As emoções eram de todos.

Recebido em novembro de 2009 e aprovado em janeiro de 2010.

Notas

- 1 Para uma discussão mais aprofundada da etimologia da palavra *infans*, vide Kohan (2008), *Infância e filosofia*.
- 2 O termo “outro” toma, neste artigo, como referência seu sentido antropológico. Lacan, a partir de uma releitura da obra de Freud, irá analisar a relação entre linguagem e cultura (expressa no uso do termo “Outro”, com letra maiúscula) no processo de constituição da subjetividade humana. Tal subjetividade, na teoria psicanalítica, tem, como centro da vida psíquica, o inconsciente, indicando uma abordagem diferenciada do tema em relação àquela proposta por este artigo. A esse respeito, ver: Lacan (1978).
- 3 No século XIX, raça e cultura assumiram sentidos quase equivalentes na teoria antropológica. A esse respeito, ver: Laraia (1987) *Cultura: um sentido antropológico*.

- 4 A respeito dessa discussão, ver: Gould (2004), *A falsa medida do homem*.
- 5 Para uma reflexão mais sistemática do processo de constituição da antropologia e do conceito de cultura, ver Laraia, *Cultura: um sentido antropológico*.
- 6 Para um estudo mais aprofundado das críticas à teoria piagetiana, ver Archelard (1993), Matthews (1994) e Burman (1994). Archelard compreende que o ideal piagetiano de competência cognitiva do adulto seria uma peculiaridade do pensamento ocidental, enquanto Matthews considera que as crianças demonstram capacidades cognitivas as quais ultrapassam o modelo piagetiano. Burman, por sua vez, avalia que o sujeito piagetiano é percebido como despossuído de uma realidade social e histórica.
- 7 Cabe observar que as críticas feitas ao autor não anulam sua enorme contribuição para a construção de referenciais teóricos e metodológicos para o estudo da infância. O modelo de Piaget, como analisa Corsaro (1997) diferencia-se de outros modelos psicológicos de estudo do desenvolvimento ao demonstrar que a criança possui formas qualitativamente diferenciadas de significação do mundo.
- 8 A construção de um aparato teórico-conceitual tem sido expressiva nos diferentes campos.
- 9 Além do clássico trabalho de Ariès (1979), *História da criança e da família*, ver também: Kuhlmann, *Infância e educação infantil*; Gouvêa (2008), *A escrita da história da infância: periodização e fontes*.
- 10 Para um estudo da antropologia da infância, ver: Hardman; Charlot (1973/2001): *Can there be an anthropology of childhood?*; Gomes (2008), *Outras infâncias, outras culturas*.
- 11 Ver: Larrosa (2001), *Habitantes de Babel*. No campo da filosofia da infância vem sendo feito uma instigante análise à luz da teoria deleuziana a partir do conceito de devir-criança. Vide: Kohan, *Infância: entre educação e filosofia (2003) e Infância e filosofia (2008)*.
- 12 Existe, no entanto, uma distinção entre as metáforas infantis e as poéticas. Enquanto as metáforas infantis expressam ações cotidianas e prototípicas, as metáforas poéticas buscam recorrer a associações novas, que liberam nossa percepção dos objetos (Rivière, 1995).
- 13 A antropologia tem desenvolvido extenso estudo sobre a chamada cultura material. Caminhou-se historicamente de um inventário dos artefatos produzidos por diferentes grupamentos, para uma análise da dimensão simbólica de tal produção (Vide Laraia). No campo dos estudos vygotskianos, Tomasello (2003) desenvolve interessante estudo do papel dos instrumentos nos processos históricos de desenvolvimento humano.
- 14 No dizer de Plotz (1999, p. 161): “[...] durante o período romântico, aqueles anos transcorridos desde a Revolução Francesa até as Revoluções de 1848, escritores, artistas e filósofos criaram um conjunto de obras que reimaginaram tão convicentemente a índole do indivíduo e da sociedade que nós, românticos do século XX, ainda não esgotamos as possibilidades destas vívidas imagens do século XIX”.
- 15 O conceito de formação aqui se refere a *bildung*, termo alemão que, ao pensar a educação, remete ao desenvolvimento estético a partir da imersão na cultura, em oposição à mera instrução (vide Schiller).

Referências

- ABES, Giles Jean. **A Criatividade na Relação Artista-infância**. Anuário de Literatura, Santa Catarina, v. 14, n. 1, p. 6-14, 2009.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- ARCHELARD, David. **Children: rights and childhood**. London: Routledge, 1993.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- BACHELARD, Gaston. **Fragmentos de uma Poética do Fogo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BACHELARD, Gaston. A Poética do Espaço. In: BACHELARD, Gaston. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. P. 181-354.
- BANKS-LEITE, Lucy. As Questões Linguísticas na Obra de Jean Piaget: apontamentos para uma reflexão crítica. In: BANKS-LEITE, Lucy (Org.). **Percursos Piagetianos**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BARROS, Manoel de. **Retrato do Artista Quando Coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BRUNER, Jerome. **Realidade Metal, Mundos Possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BURMAN, Erica. **Deconstructing Developmental Psychology**. London: Routledge, 1994.
- CAROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: Summus, 1982.
- CHEMAMA, Roland. **A Arte de Desenhar**. Conferência. Centro de Estudos da Expressão. 1987/1988. Mimeo.
- CORSARO, William. **The Sociology of Childhood**. California: Pine Forge Press, 1997.
- DUFLO, Colas. **O Jogo: de Pascal a Schiller**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FERREIRA, Manuela. Do Avesso do Brincar ou... As relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem(ens) Social(ais) Instituinte(s) das Crianças no Jardim de Infância. In: SARMENTO, Manuel; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. P. 55-104.
- FREUD, Sigmund. Além do Princípio do Prazer. In: FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1920/1976. P. 48-89.
- GARDNER, Howard. **Arte, Mente e Cérebro**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- GIMENEZ, Fabian; TRAVERSO, Gabriela. Infância e Pós-modernidade. In: KOHAN, Walter; KENNEDY, David (Org.). **Filosofia e Infância**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GOMES, Ana Maria. Outras Crianças, Outras Infâncias? In: GOUVEA, Maria Cristina; SARMENTO, Manuel (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GOULD, Stephen Jay. **A Falsa Medida do Homem**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

- GOUVEA, Maria Cristina Soares. A Escrita da História da Infância: periodização e fontes. In: GOUVEA, Maria Cristina; SARMENTO, Manuel (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GOUVEA, Maria Cristina Soares. Infância, Sociedade e Cultura. In: SALLES, Fatima; CARVALHO, Alisson; GUIMARÃES, Marília (Org.). **Desenvolvimento e Aprendizagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2002. P. 5-36.
- GOUVEA, Maria Cristina Soares. A Criança e a Linguagem: entre palavras e coisas. In: PAIVA, Aparecida. **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 35-57.
- GRANGER, Hans. Piagetian Objective Permanent. **Animal Behavior**, New York, n. 24, 1976.
- HARDMAN, Charlotte. Can There be an Anthropology of Children? In: **Journal of Anthropological Society of Oxford**, v. 4 n. 2, p. 85-99, 1973.
- HOMING, Michael. How is the Child Constructed in Childhood Studies? In: QVROUTRUP, Jean; CORSARO, William (Org.). **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. London: Palgrave, 2009.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood**. London: Routledge, 1997.
- JAMES, Allison. **Key Concepts in Childhood Studies**. London: Routledge, 2003.
- KENNEDY, David. Notas sobre a Filosofia da Infância e a Política da Subjetividade. In: KOHAN, Walter; KENNEDY, David (Org.). **Filosofia e Infância**. Petrópolis: Vozes, 1999. P. 85-148.
- KOHAN, Walter. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autentica, 2003.
- KOHAN, Walter. Infância e Filosofia. In: GOUVEA, Maria Cristina; SARMENTO, Manuel (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. P. 40-61.
- KUHLMANN, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LACAN, Jacques. **Escritos**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- LARAIA, Roque. **Cultura: um sentido antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- LARROSA, Jorge. Dar a Palavra. Notas para uma Dialógica da Transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 281-296.
- LARROSA, Jorge. **Imagens do Outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, Alexis. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexis; VYGOTSKY, Lev. **Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1988.
- MATTHEWS, Charles. **The Philosophy of Childhood**. Cambridge: Harvard University Press, 1994.
- NUNES, Angela. No Tempo e no Espaço: brincadeiras das crianças Auwê-xavante. In: SILVA, Aracy; NUNES, Ângela (Org.). **Crianças Indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002, P. 64-99.

- PEREC, Georges. **W ou a Memória da Infância**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Barber. **Mental Imagery in the Child**. London: Routledge and Kegan, 1971.
- PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. São Paulo: Forense, 1991.
- PLOTZ, Judith. Romantismo, Infância e os Paradoxos do Desenvolvimento Humano. In: KOHAN, Walter; KENNEDY, David (Org.). **Filosofia e Infância**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- PROUST, Marcel. **O Tempo Redescoberto**. Porto Alegre: Globo, 1976.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Indez**. Belo Horizonte: Miguilim, 1995.
- QUENEAU, Raymond. **Zazie no Metrô**. São Paulo: Cosac Naif, 2008.
- QVOUTRUP, Jens; SGRITA, Giovanni. **Childhood Matters: social theory, practice and politics**. London: Avebury, 1994.
- QVROUTRUP, Jens. Childhood as a Structural Form. In: QVROUTRUP, Jens; CORSARO, William (Org.). **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. London: Palgrave, 2009.
- RIVIÈRE, Angel. Origem e Desenvolvimento da Função Simbólica na Criança. In: COLL, Cesar; PALACIOS, Jesus. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- SARMENTO, Manuel. As Culturas da Infância na Encruzilhada da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.
- SCHILLER, Friedrich. **Cartas para uma Educação Estética da Humanidade**. São Paulo: 1991.
- SOUZA, Solange Jobim. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papirus, 1994.
- WARTOFSKY, Marx. A Construção do Mundo da Criança e a Construção da Criança do Mundo. In: KOHAN, Walter; KENNEDY, David (Org.). **Filosofia e Infância**. Petrópolis: Vozes, 1999. P. 87-110.
- WHITE, Hayden. **Tópicos do Discurso: ensaios sobre a crítica da cultura**. São Paulo: Edusp, 1994.

Maria Cristina Soares Gouvêa é professora associada do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde atua no programa de Pós-Graduação. É pesquisadora do NEPEI/UFMG (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Infância) e do GEPHE/UFMG (Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação) e bolsista de produtividade 1-D do CNPq.
E-mail: crisoares43@yahoo.com.br



Sobre o Bem-estar na Revista Boa Forma: corpo, lazer, normalização

Beatriz Staimbach Albino
Priscila Daniela Hammes
Alexandre Fernandez Vaz

RESUMO – Sobre o Bem-estar na Revista Boa Forma: corpo, lazer, normalização. O trabalho trata de alguns lugares do discurso do lazer na revista Boa Forma, tomando como objeto as prescrições de bem-estar. Foram analisadas, a partir do conceito crítico de indústria cultural, a seção específica sobre o tema, a capa e os editoriais das edições de 2005 a 2007, e de set./fev. de 2001 a 2004. Os resultados apontam para: 1. uma interface entre embelezamento, bem-estar e lazer que tendo o corpo como objeto de investimento transforma-o, por meio de um labor que se escamoteia, em mercadoria; 2. a presença de promessas repetidas, mas não cumpridas, de reconciliação com a natureza pelo incentivo ao resgate de uma beleza que seria inata, um dom, e ao investimento no aparato espiritual que se vale de técnicas de autoajuda. Ao final, ressalta-se o caráter de obrigatoriedade e de instrumentalização do ideário do bem-estar, como vida plena, para normalização dos corpos e das condutas.

Palavras-chave: Corpo Feminino. Bem-estar. Lazer. Revista Boa Forma. Theodor W. Adorno.

ABSTRACT – On Wellness in Boa Forma Magazine: body, leisure, normalization. The aim of this paper is to analyze some elements of the discourse on leisure in Boa Forma magazine, focusing on its wellness prescriptions. Under the critical concept of cultural industry, a specific section of the magazine, as well as the cover and the editorials of issues from 2005 to 2007 and issues from September to February of 2001 and 2004 were analyzed. The results point to: 1. a link between beauty, wellness and leisure that takes body as object of investment and transforms it into a commodity through an underhand labor; 2. the presence of repeated but not fulfilled promises of reconciliation with nature by encouraging the restoration of an innate beauty, a gift, and the investment in mind through self-help techniques. At the end, it is underlined the obligatoriness and the instrumentalisation of the ideals of wellness, such as full life, aiming at normalization of bodies and habits.

Keywords: Female Body. Wellness. Leisure. Boa Forma Magazine. Theodor W. Adorno.

Introdução

Não há como duvidar da centralidade do *tempo livre* na configuração dos tempos contemporâneos. Fazendo girar a roda da sedução hedonista que move uma sociedade que tem o prazer individual e imediato como um bem inalienável, as práticas de entretenimento carregam a promessa de liberdade das agruras do trabalho e do alcance de uma satisfação que se insinua como sem precedentes.

Em meio a esse contexto que predica um valor extremo ao lazer – já que do trabalho nada mais se espera como realização da vida –, o corpo cumpre um papel fundamental. Como identidade encarnada, e por isso território privilegiado de investimentos, ele se apresenta como último reduto de uma *liberdade* a se expressar por formas belas, *saradas*, bronzeadas, sem olheiras. Saúde e beleza são fetichizadas, determinando pertencimentos e exclusões sociais, ao serem transformados em objetos de desejo e consumo, sobretudo por via das assertivas a respeito do *bem-estar*. Essa paródia conceitual, que pretende expressar vida plena, sucesso e felicidade, tem se tornado uma das premissas fundamentais da indústria do entretenimento e do espetáculo e, assim, um dos recursos essenciais na atualidade de gerenciamento da vida da população (Albino, 2009). Para tanto, a máxima que vigora é que o bem-estar seja conquistado a qualquer custo, e o seja assim feito, paradoxalmente, como forma de *lazer*.

Promovendo e reproduzindo o espírito de seu tempo, de obrigatoriedade do divertimento e de sua materialização num corpo determinado como belo, saudável, perfeito, o bem-estar é tema corrente nas revistas ilustradas para o público feminino. Dentre as existentes no mercado, destaca-se a *Boa Forma*, em circulação de modo ininterrupto há mais de duas décadas e uma das revistas dirigidas aos cuidados com o corpo feminino com maior tiragem no Brasil. Tendo como conteúdo central técnicas (dietas e séries de exercícios), produtos para a pele e o cabelo com fins de embelezamento e cuidados com a saúde, nela grande importância possuem as prescrições sobre bem-estar, sendo-lhes destinadas uma seção específica¹.

Na seção Bem-estar² encontra-se uma pedagogia própria àqueles momentos em que a mulher está *livre* do trabalho. Perspectiva que se delinea principalmente no relaxamento e descanso propagados, e pelas recomendações para a prática das técnicas em locais reconhecidos como de lazer: “[...] na praia, no sítio ou até mesmo na cidade, se não for viajar” (Lublinski, 2003, p. 82). A relação com o lazer também é evidente nas técnicas que a seção anuncia: terapias de relaxamento, realização de pequenos rituais de otimismo, medidas para conquistar determinação e autoestima, formulação de metas e mentalizações (cores, palavras, pensamentos positivos), recomendação de uso de plantas medicinais, realização de exercícios, consumo de alimentos saudáveis e informações sobre como ter uma postura corporal correta. São essas atividades que não podem prescindir da dedicação de um tempo específico para o cuidado de si; uma condição estimulada pela persuasão para que a própria mulher busque sentir-se bem – premissa para que então *viva melhor*, ou seja, do modo tido como adequado.

A pesquisa que aqui se apresenta³ teve como objetivo investigar alguns lugares do discurso do lazer na revista *Boa Forma*, tomando como objeto as prescrições de bem-estar, na sua configuração com o discurso sobre embelezamento. Para tanto, se ocupou de modo privilegiado da análise da seção e de reportagens que têm o bem-estar como tema e, para apreender mais amplamente a pedagogia do corpo feminino da revista, também foi objeto de investigação a capa – momento mais eloquente de *culto ao corpo* – e os editoriais – onde se expressa na revista uma doutrina sobre o consumo de corpos. O universo investigado foi formado pelas edições dos anos de 2005, 2006 e 2007 e as quatro últimas e as duas primeiras edições dos anos de 2001, 2002, 2003 e 2004 – estas compreendem a estação do verão e um período que o antecede, temporalidade que evidencia uma intensificação dos cuidados com a aparência.

Na parte seguinte será apresentado um breve comentário sobre conceitos que perpassam a questão do *tempo livre*, segundo a contribuição de Theodor W. Adorno, tais como a ambiguidade do trato do corpo e a presença do lazer em nossos dias como *democratização* do ideário do ócio por meio da *banalização* dos bens culturais. Logo após, procura-se mostrar como essas questões se expressam e se atualizam no próprio material analisado e, para isso, no terceiro item desse artigo oferece-se destaque à interface que embelezamento, bem-estar e entretenimento estabelecem entre si e com o tema do trabalho, já que um corpo *perfeito* – e, portanto, em *estado de bem-estar* – não se conquista sem esforço e disciplina. Expõe-se ainda a normalização das condutas frente a um padrão do que seja *estar bem* e dos mecanismos necessários para isso. O quarto item ocupa-se das promessas – que não se cumprem, mas que são sempre repetidas pelos veículos de entretenimento – de reconciliação com a natureza: seja por meio do resgate de uma beleza que seria inata, natural, aparecendo como *dom*, ou no incentivo ao investimento no aparato *espiritual* por via de técnicas de autoajuda. Ao fim do texto, ressalta-se o caráter de obrigatoriedade e de instrumentalização do bem-estar para a normalização do feminino.

Breves Comentários sobre o *Tempo Livre*, segundo Theodor W. Adorno

Tratado extensivamente em grande parte de sua obra, em especial naquela escrita em parceria com Horkheimer (Horkheimer; Adorno, 1985), e de modo bastante específico em um breve ensaio (Adorno, 1995), o tema do *tempo livre* compõe e expressa conceitos fundamentais da obra de Adorno. Dá-se destaque aqui à oposição que esse termo aparentemente institui com o trabalho, e como é possível alcançar, a partir dele, o tema do lugar social ambíguo do corpo, como expressão dialética do movimento entre liberdade e dominação.

Como explica Adorno (1995), a expressão tempo livre é de

[...] origem recente, aliás – antes se dizia ócio, e este era um privilégio de uma vida folgada e, portanto, algo qualitativamente distinto e muito mais grato,

mesmo desde o ponto de vista do conteúdo –, aponta a uma diferença específica que o distingue do tempo não livre, aquele que é preenchido pelo trabalho e, poderíamos acrescentar, na verdade, determinado desde fora. O tempo livre é acorrentado ao seu oposto (Adorno, 1995, p. 70).

Para o filósofo alemão (Adorno, 1995; Horkheimer; Adorno, 1985), essa modelação do tempo livre como o (pretensão)⁴ contrário do trabalho é imprescindível para a produção de um sentimento de liberdade que esse já não propicia ao indivíduo. Um logro, presente na valorização incessante do lazer, notável na própria separação entre trabalho e não-trabalho, que deixa ver a diferenciação (divisão) social entre um e outro. Todavia, enquanto no período aristocrático havia a exploração do corpo como instrumento pelos que precisavam se submeter, transfigurando-se o ócio (*uma vida folgada*, de gratuidade das ações) como o escárnio dos que não necessitavam vender sua força de trabalho por aqueles que assim o faziam⁵, em *tempos de lazer*, a diferenciação entre trabalho e não-trabalho é escamoteada pelo fetiche de usufruir o que fora um dia o ócio, por meio do consumo de determinadas práticas de entretenimento.

Dois temas caros ao legado adorniano emergem dessa problemática. Um deles é a condição do lazer como imitação malograda do ócio; o outro é a cisão entre natureza e cultura, manifesta primordialmente na relação que se forma com o corpo – o mais antigo *instrumento* do homem. O primeiro tema é o resultado de uma falsa *democratização* do ideário do ócio por meio da banalização dos bens culturais. A fetichização⁶ da arte – não mais por seu parentesco com a magia, mas com a forma mercadoria –, condição que a reduz a ser antes de tudo mercadoria sob os auspícios do que Adorno (1978) chamou, ironicamente, indústria cultural, eclipsa a condição de finalidade sem fim da obra, circunscrevendo-as na esfera da circulação, já desprovida de suas condições de fruição. Ao invés de diminuir as diferenças sociais, esse processo apenas escamoteia suas contradições, pois a própria separação entre trabalho e ócio, necessária para a produção da verdadeira arte, denuncia a contradição social – as tensões sobre as quais se funda a sociedade –, além de incentivar a adaptação (consumo), e não a recusa do existente, por metamorfosear a obra de arte na projeção do desejo individual de obter prestígio.

As práticas de lazer e entretenimento consumidas como bens culturais produzem o sentimento de usufruto de uma posição privilegiada, além da ilusória supressão da monotonia e da repressão do trabalho. Contudo, o lazer é somente uma paródia do ócio, já que as práticas não podem ser consideradas *gratuitas* quando padronizadas e predefinidas por oposição (pelo menos aparente) ao trabalho – de maneira que produtividade e entretenimento sejam obrigatoriamente excludentes um em relação ao outro: um imperativo a determinar que o lazer seja divertido, improdutivo, um entorpecente para as contradições sociais que necessitam ser esquecidas, assim como também deve ser quanto ao sofrimento requerido pela civilização.

O outro tema que perpassa a temática do tempo livre refere-se ao preço pago pela cultura para constituir-se como tal, ou seja, a saída imemorial do homem de sua condição de *pura naturalidade* para, ao dela distanciando-se, assumir a

posição de senhor, capaz de modificar a natureza em seu favor ao invés de estar vulnerável a ela. Conhecer – ato composto de alguma violência e do impulso à dominação – os mecanismos da natureza para então dominá-la, e assim fugir do medo que essa lhe causa, é o processo básico e irrenunciável da civilização; de maneira que o próprio corpo, suas pulsões e gratificação imediata, em benefício da vida social, tornam-se objeto de renúncia. Nesse processo, o corpo civilizado encontra seu momento reificador, tornando possível submetê-lo (ao trabalho, às normas de conduta etc.), mas sendo, simultaneamente, local em que se materializa o desejo de reconciliação com a natureza seccionada.

Para Horkheimer e Adorno (1985) essa relação com o corpo, que é de um *amor-ódio*, impregna toda a cultura moderna, nela “[...] o corpo se vê de novo escarnecido e repellido como algo inferior e escravizado, e, ao mesmo tempo, desejado como proibido, reificado, alienado” (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 217). De maneira perversa, a tentativa de reconciliação com a natureza cindida vai se dar pela exaltação do corpo como expressão encarnada do progresso e de liberdade – um corpo belo, saudável, atlético, capaz de superar *recordes*, de fazer coisas quase inimagináveis –, ou seja, sua transformação (reiterada) em aparato técnico, em operação.

A cisão entre cultura e natureza expressa-se na fruição banalizada dos bens culturais, na medida em que estes, transfigurados em práticas de entretenimento, carregam a promessa de uma reconciliação com o que foi separado do sujeito: sua condição de *pura natureza*, de prazer imediato e sem limites, porque isento de memória, de interditos, mas que é hodiernamente vivenciada de modo perverso, no gozo causado pelo consumo desses bens, e na própria transformação do corpo em capital simbólico e mercadoria. Não é sem motivo, portanto, que as prescrições ao consumo de práticas de lazer/entretenimento destinam-se ao embelezamento do corpo⁷, e que tenham o bem-estar como produto a ser almejado nesse processo, já que essa expressão carrega em si a promessa de encontro aconchegante entre sentimento e aparência. Como se verá em seguida, um corpo belo/saudável é associado a *estar bem* (e também o contrário), a ter a possibilidade distinta de fruir um sentimento de liberdade e felicidade que, devendo ser vividas como símbolo de prestígio social, transformam-se em produto no mercado das relações afetivas e sociais.

Nas próximas seções será apresentada a análise do discurso sobre o bem-estar na revista *Boa Forma*. A exposição privilegia como se expressam no material empírico as imbricadas relações teóricas vislumbradas – a partir do referencial adorniano – entre os conceitos de corpo, lazer, trabalho e natureza, brevemente descritos nesta seção.

Sobre o Embelezamento e o Bem-estar como Facetas do Trabalho: esquecimento, controle e responsabilização individual

Das prescrições, cuidados e imperativos que formam o discurso da *Boa Forma*, a sua maioria, ora mais ou menos explicitamente, destina-se à promoção do bem-estar. Tal recorrência legitima-se no argumento sobre o estresse que a vida

laboral produz, podendo-se ler nas páginas da revista, quase em tom de exigência, assertivas como a que segue: “O corre-corre obriga você a pensar em tudo ao mesmo tempo, menos em si mesma? Chega disso: o próximo fim de semana vai ser só para você” (Lublinski, 2003, p. 82). Aparentemente opondo-se à lógica *estressante* do trabalho, as técnicas de bem-estar predizem uma liberdade que se materializa plenamente nas formas expostas como belas, assépticas, saudáveis, perfeitas.

Uma imagem de beleza/saúde⁸, na revista *Boa Forma*, configura-se como a expressão oposta daquilo que seria um corpo castigado pela disciplina do trabalho, confundindo-se facilmente bem-estar e embelezamento, por se almejar que seja aquele o resultado deste. Esta é uma relação que se ilustra pela afirmação da editora da revista, que escreve a respeito da fotografia da apresentadora de televisão Sabrina Sato vestindo apenas um biquíni: “Olha só o sorriso da Sabrina. Ela sabe apreciar o que a vida lhe dá de bom!” (Reis, 2005a, p. 8). Nesse caso, presume-se que a editora esteja se referindo ao corpo de Sabrina, pois não há nada além disso à mostra. O que parece dar consistência à alegria (ou bem-estar) da apresentadora são as formas que conseguiu obter e conservar.

Compondo, mas na direção inversa, o discurso que prega o bem-estar como resultado das práticas de embelezamento a serem aplicadas sobre si, há na *Boa Forma* o incitamento a autoaceitação, o *sentir-se bem* consigo mesma, como via para se obter beleza/saúde. Tal estímulo se explica porque, no contexto discursivo da revista, a leitora deve atentar aos sentimentos de culpa e ansiedade perante às exigências quanto a adequar-se a um padrão de corpo – que a própria revista fomenta, mas que também nega –, frente ao risco desses culminarem em doenças e, conseqüentemente, na falta de beleza, devendo ser os próprios sentimentos experimentados como algo perigoso. Cumprem a função de autoajuda reportagens com dizeres do tipo: “Repita comigo: eu sou bacana” (Ribeiro, 2005, p. 124), ou ainda, “[...] está mais do que na hora de parar com as exigências sufocantes” (Lublinski, 2004, p. 114), dentre muitas outras. Embelezamento e bem-estar configuram-se como meio um do outro, sendo o objetivo de ambos a composição do corpo como uma mercadoria a ser meticulosa e constantemente reciclada, investigada, colocada na moda.

Apesar da força da presença do lazer, por meio da repetida promessa de liberdade (do trabalho ou da feiura) que o discurso sobre beleza/saúde/bem-estar expressa na *Boa Forma*, paulatinamente esse movimento mostra-se ilusório, pois os investimentos e cuidados sobre o corpo não estão distantes da dinâmica do trabalho, mas sim a reproduzem. Exemplares nesse sentido são as seguintes afirmativas a respeito da atriz Cláudia Raia, capa da edição de maio do ano 2006: “Cláudia Raia: 2 filhos, quase 40 anos e um corpão espetacular! Em 1,80m de altura (1,10m é só de pernas), a atriz exhibe coxas malhadas, barriga dura e braços torneados” (Biltoveni, 2006, p. 88). Na reportagem, a atriz, como uma espécie de testemunho religioso, conta às leitoras como conseguiu tal êxito: “[...] um corpo não se faz em um, dois, cinco anos... eu danço desde os 3 anos de idade, faço musculação há 20 anos. É um trabalho da vida inteira. Além disso, nunca fui de comer besteira, não tomo refrigerante nem bebida alcoólica e não fumo” (Biltoveni, 2006, p. 88).

É evidente que ser uma atriz famosa ajuda a legitimar a conquista, mas outras *meninas comuns*⁹ são frequentemente utilizadas como exemplos pela *Boa Forma*, e relatam, como em um diário pessoal, o esforço necessário para atingir o peso *ideal* e as sonhadas curvas. Esse tipo de estratégia tende a aproximar a revista de suas leitoras, ao ilustrar que o alcance das formas desejadas é algo possível também para elas, mulheres *comuns* – o que configura igualmente um imperativo a esse investimento –, já que tudo leva a crer que a beleza depende primordialmente da ação realizada sobre si¹⁰.

Não causa estranheza que a *Boa Forma* argumente sobre a conquista de contornos perfeitos por via de esforços individuais, no sentido de um incessante investimento no corpo pela prática de exercício físico e controle da alimentação. O corpo se tornou objeto de trabalho, de consumo, de lazer – imiscuídos num mesmo movimento que ganha materialidade nas linguagens utilizadas no cotidiano, direcionadas a uma responsabilização de cada mulher, tanto pelo seu estado de beleza/saúde, quanto, no outro extremo, de feiura/doença.

Nessa conjuntura, em que beleza/saúde/bem-estar são reconhecidos como escolha de vida e expressão de liberdade individual, apreende-se um dos mecanismos elementares com que operam estes manuais: o fomento da culpa. Como aponta Vigarello (2006), tudo parece ser direcionado à escolha individual, a fim de que esta se sobressaia até o fim, nada deve ser poupado para que a responsabilidade de cada uma, até mesmo o seu sentimento de fracasso, prevaleça em caso de embelezamento *limitado*. Logo, é responsabilidade da leitora o cuidado com a aparência, ficando evidente a inseparabilidade do mérito e da disciplina nesse processo de potencializar o corpo.

Para que o mérito não seja sacrifício, enquanto algo desgastante ou fastidioso, assim como lhe seria (de modo explícito) o trabalho, ou ainda para que o investimento no corpo seja suportável e visto como pretensamente possível e também prazeroso, é empregado pela *Boa Forma* um linguajar de amenização. A busca por um modelo corporal é proposta como fonte de gozo: “Parece brincadeira: 15 minutos na piscina e adeus gordurinhas!” (Boa..., 2007, capa). Além das técnicas de embelezamento se destinarem aos momentos em que se está livre do trabalho, para que se legitimem enquanto práticas de lazer/entretenimento elas são referidas como prazerosas por si mesmas, e asseveram prazer/bem-estar/felicidade/liberdade pelas formas corporais que se imagina alcançar. A tentativa de esquecimento do trabalho – que é parte constituinte das técnicas de embelezamento da revista – se evidencia na transformação do sacrifício em meio de ascese, e na promessa de liberdade que, no entanto, traz consigo o imperativo para o alcance do máximo rendimento do corpo. Tendo em conta essa relação entre as técnicas de beleza e entretenimento, cabe aqui aludir a um importante e atual comentário de Adorno (1995, p. 73): “[...] o tempo livre, provavelmente para que depois se possa trabalhar melhor, não [deve] lembrar em nada o trabalho. [...] Por baixo do pano, porém, são introduzidas, de contrabando, formas de comportamento próprias do trabalho, o qual não dá folga às pessoas”.

Na busca que propõe pelo corpo adequado, e do prometido bem-estar que lhe é considerado inerente, a revista oferece à mulher um *plano (fácil) para*

viver melhor. Nele, tudo o que a leitora deve ou não fazer, ocupando o seu tempo livre, está de antemão definido. O tempo livre transforma-se em um prolongamento da “não-liberdade” (Adorno, 1995, p. 71), um modo de gerenciamento da vida, quando o que deve ser *prazeroso* ao indivíduo, seu desejo, é previamente definido, organizado, nomeado como lazer.

Carmen Soares nos explica, em seu escrito sobre o bem-estar e as pedagogias totalitárias do corpo, que

[...] a palavra ‘*lazer*’ esvazia o conteúdo das sociabilidades que vão sendo, na longa duração, consideradas “perigosas”, [...] um mundo de prazeres “não regulamentados”, proibidos, passa a ser vigiado, excluído, para dar lugar ao *lazer* [...] [que se transforma] em *pedagogia de bem-estar* de massa em nossa sociedade (Soares, 2009, p. 8).

Na opinião da autora, aqui compartilhada, essa conjuntura é expressão de uma tecnologia de controle com viés fascista, que opera pela atenção exagerada ao corpo e suas fragilidades, no medo reforçado por mecanismos sociais, que estão sempre a atualizar perigos e a promover novas formas de prevenção, na vigilância estimulada contra os excessos, vícios e desregramentos próprios e alheios, e na constituição do corpo como local em que se revela um compromisso moral consigo mesmo (Courtine, 1995)¹¹, conformando por essas vias uma *vida ativa* – entenda-se de acordo com as diretrizes científicas e mercadológicas quanto à saúde da população –, uma vida controlada (Soares, 2009).

No discurso sobre bem-estar da *Boa Forma* observamos esse mecanismo de gerenciamento totalitário da vida, operante na definição sobre como o bem-estar (no sentido de sensação individual) deve ser vivido e alcançado, ignorando as diferenças individuais e organizando-as em torno de uma norma, uma forma *ideal* de se viver. Uma estratégia controladora instituída insidiosamente quando: não exercer um controle sobre a ansiedade, ter baixa autoestima, disciplina e energia, não estar suficientemente relaxada, nem saber lidar com doenças comuns do tempo presente, como prisão de ventre e dores nas costas e cabeça, entre outras muitas ações, coloca-se como algo inadmissível, pois acompanhadas de diversas variações pretensamente acessíveis a todas e com um caráter *otimista* que lhes conferem um tom de obrigatoriedade. De acordo com a revista, basta a aplicação correta das técnicas para se obter bem-estar/beleza/saúde. Seu oposto seria, portanto, uma atitude de descaso para consigo mesma, como deixa subentender a frase *estimuladora*: “[...] eu existo e vou marcar um encontro comigo mesma na minha agenda” (Cavalheiro, 2002, p. 111). Vale dizer que é comum a *Boa Forma* recomendar até mesmo os pensamentos de suas leitoras, prescrevendo-lhes o uso do tempo livre para pensar *positivo*, para mentalizar e repetir frases, como parte de uma terapia de autoajuda (não declarada, mas evidente): “Agradeça a Deus pelos seios pequenos, comemore o tamanho do seu quadril, aceite as coxas grossas” (Lublinski, 2004, p. 114). Visa assim fazer-se um mecanismo de controle total(itário).

Entre outros efeitos, o aspecto perverso dessa dinâmica de controle – mas que é complementar as demais estratégias citadas – está no fato de que, se por um lado as terapias de relaxamento promovem um alívio momentâneo de tensões, elas podem acabar, paradoxalmente, desencadeando sensações de frustração e ansiedade, pois atingir um *estado de bem-estar* é algo repetidamente prometido como resultado do consumo das diferentes e novas técnicas e produtos, mas esse, de modo verdadeiro, dificilmente é atingido, seja por muitas vezes não ser financeiramente acessível, ou por nem sempre produzir os efeitos propostos, mas, sobretudo, pelos inúmeros quesitos que categorizam o que é bem-estar: consumir alimentos saudáveis, ter pensamentos positivos, praticar exercícios físicos, acreditar em si mesma, realizar terapias relaxantes, desintoxicação, controle da respiração, entre outras diversas técnicas que vão sendo, edição após edição, acrescentadas pela *Boa Forma* (Svevo, 2003). A capacidade de controle vai se ampliando pelas facetas múltiplas, minimalistas, infinitas e ambíguas que adquire.

Nessa conjuntura, é válido ressaltar que trabalho e lazer se inter-relacionam incessantemente, na promessa de liberdade encarnada num corpo belo e saudável, em *estado de bem-estar*, mas que reproduz o modelo da maquinaria pela forma de investimento sobre esse corpo, na sua transformação em mais uma mercadoria, e no caráter de recuperação para o trabalho, e do anestesiamento daquela dinâmica pela tentativa de esquecimento da dor (cotidiana e imemorial), que no final das contas essas práticas exercem. O divertimento é um anestésico que, pela alienação e controle pormenorizado do *eu*, padroniza-o.

Promessas que não se Cumprem: da liberdade, ou aproximação com a natureza, por meio das práticas de lazer

No ideário de satisfação e liberdade inerente ao discurso de bem-estar da *Boa Forma*, é fundamental a relação estabelecida (ao menos ilusoriamente) com a ideia de natureza. Como oposto de tudo aquilo que lembra *civilização* – e consequentemente também trabalho: fastidioso, cansativo, penoso –, espaços pouco urbanos, como praia e campo, são comumente recomendados à aplicação das técnicas de embelezamento, assim como ilustram diversas reportagens da revista. Prevalece uma promessa de encontro, ou ainda de retorno à natureza, que se expressa nas paisagens veiculadas e recomendadas, mas igualmente no fetiche que envolve as técnicas de embelezamento, e na relação instituída com o corpo. A partir da análise do discurso do dom presente na revista, demonstrar-se-á como essa relação produz uma importante interface com o discurso do bem-estar.

De acordo com a *Boa Forma*, toda a mulher possui uma beleza que lhe teria sido intrínseca no momento de seu nascimento, ou seja, ela apresenta qualidades inatas, que fazem parte de sua *natureza*, um dom – em sentido distinto do que possuía essa expressão até, pelo menos, metade do século passado¹². Contemporaneamente, o que se encontra estampado nos manuais de embelezamento, como as revistas ilustradas e, em especial, a *Boa Forma*, é o que se pode chamar de

um conceito *secularizado* de dom, pois já não se refere a algo divino/mágico/mítico, mas sim que nasce com a mulher, tal como se lê em um de seus editoriais: “A conquista de Fabiana é bem do jeito que a gente gosta. Ela não queria virar outra pessoa, mas conseguir isso sim, ficar o mais bacana possível dentro do corpo que Deus lhe deu. Ser bonita ao seu estilo” (Reis, 2006, p. 10). A expressão “dentro do corpo que Deus lhe deu” remete a um sentido figurado, que é o de que Fabiana – uma *menina comum* – possui uma beleza desde que nasceu.

Se na *Boa Forma* as mulheres possuem uma beleza que é inata, essa precisa, porém, ser reconhecida e potencializada pela própria leitora. Apreende-se aí uma pedagogia que visa a atingir o maior número possível de mulheres: ao afirmar que todas possuem algo de belo, reforçam implicitamente que todas poderão ficar mais bonitas, contanto que haja o investimento necessário. O trecho abaixo permite analisar mais aprofundadamente tal questão:

Aprendeu a olhar no espelho, encarar a própria figura e inventou o seu jeito de ser bonita. [...] ela criou um estilo, explorando seus pontos fortes e suavizando os que não são tão perfeitos. Ela adora a pele bronzeada, o corpo esguio, enxuto, o cabelo loiro, muito bem cuidado, a maquiagem feita só para dar um realce, nada de exageros no jeito de vestir, seios pequenos, sem silicone, por que não? (Reis, 2005, p. 7).

De acordo com o editorial, a modelo Adriane Galisteu, que é de quem se trata no trecho citado, sempre foi “linda”, mas “aos 32 anos está com certeza muito mais bonita que aos 20” (Reis, 2005, p. 7). Isto é, por meio de uma série de recursos e investimentos maciços no corpo, ela potencializa a beleza, a perfeição, que já possui naturalmente. Assertivas desse tipo são possíveis, porque, como se observou na presente investigação, junto à produção de um padrão único e ideal de corpo, há concomitantemente na pedagogia da *Boa Forma* um discurso que elogia os diferentes *tipos* de beleza, sendo esses legitimados, em sua base, pela noção de dom. São aceitáveis variações ao padrão hegemônico das modelos que ilustram a revista, podendo a mulher ser “esportista”, “supersensível”, “sereia” (Garcia, 2003, p. 62-63). Uma maleabilidade quanto a um padrão de corpo que encontra complementaridade em dizeres de autoajuda, como os que seguem:

[...] na ânsia de se enquadrar num modelo de beleza, muitas de nós passamos a vida insatisfeitas ou, então, corremos atrás de fórmulas mágicas (e, muitas vezes, perigosas e ineficientes) que demandam altas doses de sacrifício para atingir uma perfeição que foge da nossa realidade (Lublinski, 2004, p. 115).

Se por um lado há uma (pseudo) valorização da individualidade, aparentando por isso ser esse um discurso menos incisivo e controlador, as assertivas de autoaceitação e não-culpabilização da *Boa Forma*, como já mostraram Albino e Vaz (2008), ajudam a compor um dispositivo de controle de massas que opera de modo sutil e positivo, assim como a disposição de *tipos* de beleza é apenas um recurso que, “[...] na verdade, só mostra que tudo deve ser estandardizado, uma

vez que cada uma das belezas diferenciadas, delimitadas pela própria revista, irá receber recomendações específicas de embelezamento” (Albino; Vaz, 2008, p. 209). Essa estratégia de incitamento à valorização do que há de belo em cada mulher – dom, sua natureza –, imbrica-se, como se observa, intimamente à questão da meritocracia da beleza, ou seja, uma tendência focalizada no que deve ser conquistado por meio dos esforços pessoais. Nesse caso, o encontro e a valorização do que há de natural em cada mulher deve acontecer pelo trabalho sobre o corpo – como já apontado na seção anterior deste texto –, e visando a atingir uma variação (determinada) do padrão hegemônico de beleza.

Fazendo-se ambígua, e assim abrindo a possibilidade de abarcar diferentes públicos, ou ainda as próprias contradições sociais (ascetismo e hedonismo), a revista insiste não na exaltação incessante do trabalho sobre o corpo para o alcance da beleza, mas no escamoteamento do elemento de sofrimento e, entre outros, na valorização do que seja – ou pareça ser – natural no corpo da mulher, e que deve ser (re) encontrado (o dom) por ela. Notável nesse sentido é o incentivo à construção de um corpo belo e *sarado* sem a utilização de intervenções cirúrgicas, que o afastariam de sua (pretensa) *natureza*: “Esculpir o corpo, ganhar um bocão, detonar as gordurinhas: tudo sem cirurgia!” (Boa..., 2005, capa).

Trata-se, no entanto, de discurso composto de alguns nuances, como se vê no estímulo à aproximação, por meio de técnicas embelezadoras, dos efeitos produzidos pela cirurgia: “De 149 Kg a manequim 38: sem cirurgia!” (Boa..., 2006, capa). Nessas situações, porém, o apelo é para a construção de um *parecer natural*, seja pelo resultado obtido, seja pelo meio utilizado, possuindo as técnicas da medicina estética, no discurso geral da revista, maior positividade do que o uso de recursos *invasivos*, como implantes injetáveis, por exemplo; ainda que esses também sejam prescritos – um indicativo sobre a preocupação da revista em oferecer um produto mais rapidamente consumível à leitora.

Fundamental é que o uso de recursos mais ou menos *naturais*, ao final, é indiferente, pois qualquer método tem como objetivo uma normalização do corpo e do que seja beleza. Utilizar qualquer forma de artifício – a prática de exercícios físicos, o uso de produtos e cosméticos embelezadores, dietas e cuidados com a alimentação etc. – é fazer com que o corpo se construa, renunciando, evidentemente, a ser apenas natureza. É pelo trabalho sobre o corpo, sua potencialização, que se recomenda a valorização do dom, o reencontro malogrado com a beleza natural/própria de cada mulher, como se esse fosse um reduto em que ela pode encontrar algo de bom e verdadeiro, um *eu que é seu*, mas que somente pode ser acessado pelo consumo de técnicas padronizadas, e por um corpo também padronizado – esfacelando-se a promessa de reconciliação consigo.

Esse desejo de harmonia com o *eu*, do encontro de um sentimento de satisfação pessoal, de bem-estar, pelo investimento sobre o corpo (a partir ou não do ideário do dom), é incentivado ainda nas repetidas recomendações da *Boa Forma* para que a mulher cuide do seu *interior* pelo consumo de técnicas de auto-ajuda – dentre elas está o frequente apelo ao exercício de *pensamentos positivos*, como se fez referência na seção anterior. Esse tipo de conteúdo mostrou ocupar uma função

lapidar no incentivo à disciplina, para que a leitora se mantenha resistente na sessão de exercícios físicos e na dieta, pois, como ensina a revista, para alcançar um corpo belo é fundamental “estar de bem consigo mesma”, ter “força de vontade”, sentir-se feliz e estabelecer uma harmonia com o “seu interior”. Torna-se evidente que um corpo mais “tranquilizado” reage melhor diante de situações que possam lhe causar sofrimento, denotando que há uma interdependência (de controle) entre o interior e o efeito exterior: “Pense magro: 7 passos para você mudar a sua cabeça e perder peso agora!” (Boa..., 2005a, capa). Trabalhar no que há de subjetivo é, de certa maneira, buscar uma referência que determinaria uma melhor atitude diante da estética.

Nessa relação entre interior e exterior (sentimento e aparência, bem-estar e beleza/saúde), assim como no processo de embelezamento em seu todo, é preciso que o corpo seja visto como *outro* a ser dominado. Como já descrito na segunda seção deste texto, para Horkheimer e Adorno (1985) esse trato com o corpo não é propriamente recente nos termos históricos, mas sim imemorial, inerente ao processo de gênese do sujeito e da civilização, tendo como resultante uma relação de amor-ódio com ele¹³.

A promessa de reconciliação com a natureza é substituída pela transformação de si em objeto fungível quando um corpo perfeito, enquanto ícone de liberdade e sucesso, ou, por outra, um corpo em *estado de bem-estar*, não deve deixar ver as marcas do sofrimento/trabalho necessário para lapidá-lo, controlando assim o indivíduo pelo esquecimento da dor e por pseudo-gratificações, ao se produzir um ciclo de aspiração e frustração infinito do qual esse não ousa sair, devido ao risco de que a sensação de logro seja insuportável.

Mais Alguns Comentários sobre o Bem-estar

Adjetivadas como prazerosas e prometedoras de sensações de liberdade e felicidade, ao serem fetichizadas e colocadas em aparente oposição às extenuantes exigências do trabalho, as técnicas de bem-estar da revista *Boa Forma* ganham caráter de obrigatoriedade ao vincularem, de modo sutil e positivo, aparência e cuidado de si à identidade; e ao venderem o investimento no corpo, para o alcance do bem-estar, como necessário e possível a todas, bastando apenas que sua cartilha seja seguida.

Nessa conjuntura, beleza/saúde/bem-estar são expressões indissociáveis umas das outras. *Externo* e *interno* instituem uma dependência recíproca e instrumental entre si, sendo imprescindível à mulher ter cuidados com a estética a fim de sentir-se *de bem consigo mesma* e, por conseguinte, estar *feliz*, assim como estar ciente de que esse sentimento reflete-se sobre sua aparência, devendo por isso cultivá-lo a todo custo e em todos os âmbitos e momentos de sua existência. Para isso, a presença massiva de recursos de autoajuda, sobretudo mentalizações de frases positivas e pensamentos de aceitação de si e autoconhecimento a serem constantemente repetidas, numa construção mecânica da suposta satisfação, e que mostra que uma peda-

gogia do bem-estar é, portanto, uma pedagogia que pretende abarcar o corpo e a mente, mas que mantém e reforça a dicotomia que promete suspender por meio de suas técnicas. Indica ser seu resultado o prolongamento para o psíquico dos ideais higienistas, a partir da *limpeza* exigida quanto aos pensamentos ruins e a baixa-estima – expressão de desleixo para consigo mesma –, perante a exigência de uma *felicidade instrumental*. “Qual o seu truque de alegria?” (Lublinski, 2004a, p. 90), pergunta a revista *Boa Forma* – como se todas as mulheres devessem ter algum.

Da maneira como o discurso do bem-estar é organizado na revista *Boa Forma*, todas as ações e possibilidades parecem estar disponíveis à leitora, para que seu corpo, suas condutas e pensamentos sejam, por ela mesma, adequados às normas do mercado. Essa estratégia de controle permite a instauração de uma vigilância sobre si, e que pode ser estendida às outras por meio da averiguação sobre as insuficiências dos resultados, os deslizes do processo de embelezamento, as ansiedades que precisam ser tratadas. Com tantos quesitos, a pergunta sobre se a leitora está ou não em *estado de bem-estar* deve ser repetida sem cessar.

Expresso como algo que se consome a partir de práticas e técnicas específicas, o bem-estar é objeto de desejo das massas porque carrega a promessa de satisfação do impulso de reconciliação com o corpo, por meio do fetiche que o entretenimento produz quanto à possibilidade de liberdade do sofrimento do trabalho e do sentimento de ser *o outro* – marginal, sem prestígio, singularidade, beleza –, a partir do escamoteamento das contradições sociais, e no que essa culmina: a transformação do sujeito em mercadoria, que em sua aparência – como uma senha eletrônica – define pertencimentos ou exclusões.

Vale dizer, por fim, que bem-estar/felicidade/liberdade talvez sejam encontrados quando se tiver a consciência de que eles não estão à venda, e que sua experiência depende da força do sujeito em determinar-se, em escapar às estratégias de manipulação do desejo e do medo que o diluem na coletividade. Nos termos de Adorno (1995, p. 82), “[...] se vislumbra aí uma chance de emancipação que poderia, enfim, contribuir algum dia com a sua parte para o que o tempo livre [*Freizeit*] se transforme em liberdade [*Freiheit*]”.

Recebido em março de 2010 e aprovado em julho de 2010.

Notas

1 Na época da pesquisa, a revista *Boa Forma* organizava-se nas seguintes seções: 1. Fitness; 2. Beleza; 3. Dieta e nutrição; 4. Bem-estar e 5. Especial. Em determinadas edições essas apresentam nomenclaturas diferenciadas, adquirindo em algumas delas um tom bastante imperativo: 1. Mexa-se; 2. Fique mais bonita; 3. Acerte sua alimentação; 4. Viva melhor. Cabe destacar que em certas situações os conteúdos específicos de cada seção misturavam-se com os de outras.

2 Essa seção, localizada normalmente no final da revista, é composta em sua maioria por duas ou três reportagens, contendo, cada uma, de três a quatro páginas; podendo

- sofrer variações dependendo da edição. É comum o sumário da revista apresentar certas matérias como integrantes da seção Bem-estar, mas, no interior da Boa Forma, elas serem classificadas como reportagens sobre saúde, nutrição, beleza ou outros.
- 3 O trabalho é resultado parcial do projeto Teoria Crítica, Racionalidades e Educação III, financiado pelo CNPq (Auxílio pesquisa, bolsa de produtividade em pesquisa, bolsa de apoio técnico, bolsas de iniciação científica, PIBIC e PIBIC-EM).
 - 4 Sobre o caráter apenas aparente de oposição entre trabalho e lazer, ver seção 3 desse texto.
 - 5 Vale aqui citar diretamente os escritos de Horkheimer e Adorno (1985): “A divisão do trabalho, onde o desfrute foi para um lado e o trabalho para o outro, proscreveu a força bruta. Quanto menos os senhores podiam dispensar o trabalho dos outros, mais desprezível ele se tornava a seus olhos. [...] O corpo explorado devia representar para os inferiores o que é mau e o espírito, para o qual os outros tinham o ócio necessário, devia representar o sumo bem” (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 216).
 - 6 Como diagnosticam os frankfurtianos, “[...] tudo só tem valor na medida em que se pode trocá-lo, não na medida em que é algo em si mesmo. O valor de uso da arte, seu ser, é considerado como um fetiche, e o fetiche, a avaliação social que é erroneamente entendida como hierarquia das obras de arte – torna-se seu único valor de uso, a única qualidade que elas desfrutam” (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 148).
 - 7 Sobre a sinonímia composta por embelezamento e potencialização do corpo, ver os trabalhos de Albino e Vaz (2008) e Vaz (1999).
 - 8 De modo geral, o que prevalece no projeto da Boa Forma é a promessa de beleza como um estímulo à realização de cuidados com a saúde, sendo beleza e saúde, em muitos momentos, adjetivos sinônimos. Utiliza-se nesse texto a expressão conjunta beleza/saúde quando não houver distinção de sentido entre essas palavras.
 - 9 A expressão menina-comum significa, neste contexto, uma mulher que não seja atriz, modelo, cantora, ou qualquer tipo de personagem produzida pelo cinema, televisão ou outros meios de comunicação (Albino; Silva; Vaz, 2004).
 - 10 De acordo com estudos realizados a respeito das prescrições de embelezamento nos anos 1950, percebe-se que esta perspectiva não é nova. Para Sant’anna (1995), a beleza parece ter se tornado um direito inalienável de toda mulher, algo que depende unicamente dela. Por conseguinte, “recusar o embelezamento denota uma negligência feminina que deve ser combatida” (Sant’anna, 1995, p. 129).
 - 11 Em seu estudo sobre as práticas do body-builders, Courtine (1995) argumenta que a cultura do corpo na sociedade americana, apesar de fortemente calcada no consumo e em um ideário que remete ao hedonismo, é um desdobramento das contradições da ética protestante. Tais corpos configuram-se assim como a prova viva do pensamento puritano, da concretização da ordem da exatidão, da disciplina, a se expressar, porém, como fonte de gozo frente à transformação do corpo em espetáculo e em representante da personalidade.
 - 12 Em estudo de Sant’Anna (1995), até esse período era comum a ideia de que a verdadeira beleza é fornecida por Deus, de modo que nos anos de 1940 considera-se que a “[...] beleza física é uma ‘obra da Natureza divina’, expressão, aliás, [já] bastante utilizada nos manuais e conselhos de beleza dos anos 20 e 30” (Sant’anna, 1995, p. 125). Na Europa, por sua vez, essa premissa sobre beleza e dom também foi corrente, porém predominante apenas até o século XVI (Vigarello, 2006).

13 Este processo se atualiza não apenas na busca pelo embelezamento, como aqui tratado, ou como o faz Sabino (2000), mesmo que em registro teórico-metodológico distinto do nosso, mas também no culto à técnica no embaralhamento entre meios de fins (Vaz, 2009; Bassani; Vaz, 2008), na publicidade (Severiano, 2001; Zuin, 2003).

Referências

- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Tempo livre. In: ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Palavras e Sinais**: modelos críticos. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. P. 70-82.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. A Indústria Cultural. In: COHN, Gabriel (Org.). **Comunicação e Indústria Cultural**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978. P. 287-295.
- ALBINO, Beatriz Staimbach. **A Indústria Cultural como Dispositivo Biopolítico**: aproximações teóricas e empíricas sobre o diagnóstico do presente e os mecanismos de subjetivação em Theodor W. Adorno e Michel Foucault. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- ALBINO, Beatriz Staimbach; VAZ, Alexandre Fernandez. O Corpo e as Técnicas sobre Ele, no Sentido do Embelezamento: sobre os esquemas da indústria cultural na revista Boa Forma. **Revista Movimento**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 14, n. 1, p. 199-223, jan./abr. 2008.
- ALBINO, Beatriz Staimbach; SILVA, Aline Scotti da; VAZ, Alexandre Fernandez. **Meninas-Modelos & Meninas “Comuns”**: indústria cultural, educação e culto do corpo. Relatório de Pesquisa – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- BASSANI, Jaison José; VAZ, Alexandre Fernandez. Técnica, Corpo e Coisificação: notas de trabalho sobre o tema da técnica em Theodor W. Adorno. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 102, p. 99-118, jan./abr. 2008.
- BILTOVENI, Christina. Cláudia Raia: um exagero de mulher. **Boa Forma**, São Paulo, Abril, v. 21, n. 5, p. 88-93, maio 2006.
- BOA Forma, São Paulo, Abril, v. 21, n. 10, out. 2006.
- BOA Forma, São Paulo, Abril, v. 20, n. 5, maio 2005.
- BOA Forma, São Paulo, Abril, v. 20, n. 5, mar. 2005a.
- BOA Forma, São Paulo, Abril, v. 22, n. 1, jan. 2007.
- CAVALHEIRO, Thais. Dá para Ser Feliz. **Boa Forma**, São Paulo, Abril, v. 17, n. 11, p. 110-112, nov. 2002.
- COURTINE, Jean-Jacques. Os Stakanovistas do Narcisismo. In: SANT’ANNA, Denise Bernuzzi de (Org.). **Políticas do Corpo**. São Paulo: Estação da Liberdade, 1995. P. 81-114.
- GARCIA, Deise. O Sol Nasce para Todas. **Boa Forma**, São Paulo, Abril, v. 18, n. 12, p. 62-63, dez. 2003.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LUBLINSKI, Débora. 2 Dias para Relaxar o Corpo e Alma. **Boa Forma**, São Paulo, Abril, v. 18, n. 12, p. 82-85, dez. 2003.

LUBLINSKI, Débora. De Bem com o seu Corpo. **Boa Forma**, São Paulo, Abril, v. 19, n. 12, p. 114-117, dez. 2004.

LUBLINSKI, Débora. Dez Maneiras de Fazer o seu Dia Nascer Feliz. **Boa Forma**, São Paulo, Abril, v. 20, n. 1, p. 90, jan. 2004a.

REIS, Cecília. Vida Nova. **Boa Forma**, São Paulo, Abril, v. 21, n. 3, p. 10, mar. 2006.

REIS, Cecília. Diante do Espelho. **Boa Forma**, São Paulo, Abril, v. 20, n. 6, p. 07, jun. 2005.

REIS, Cecília. Sorria, Você é Feliz. **Boa Forma**, São Paulo, Abril, v. 20, n. 2, p. 08, fev. 2005a.

RIBEIRO, Denise. O Ministério da Saúde Adverte: ser diferente é legal! **Boa Forma**, São Paulo, v. 20, n. 10, p. 124-128, out. 2005.

SABINO, César. Musculação: Expansão e Manutenção da Masculinidade. In: GOLDENBERG, Mirian (Org.). **Os Novos Desejos**: das academias de musculação às agências de encontros. Rio de Janeiro: Record, 2000. P. 61-103.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Cuidados de Si e Embelezamento Feminino. In: SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de (Org.). **Políticas do Corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. P. 121-139.

SEVERIANO, Maria de Fátima Vieira. **Narcisismo e Publicidade**: uma análise psicossocial dos ideais de consumo na contemporaneidade. São Paulo: Anablume, 2001.

SOARES, Carmen Lúcia. Escultura da Carne: o *bem-estar* e as pedagogias totalitárias do corpo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Para uma Vida Não-Fascista**. Belo Horizonte: Autentica, 2009. P. 63-81.

SVEVO, Célia. O Mês da Virada. **Boa Forma**, São Paulo, Abril, v. 18, n. 11, p. 93-95, nov. 2003.

VAZ, Alexandre Fernandez. Técnica, Esporte, Rendimento. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo. **Esporte de Rendimento e Esporte na Escola**. Campinas: Autores Associados, 2009. P. 135-156.

VIGARELLO, George. **História da Beleza**: o corpo e a arte de se embelezar, do renascimento aos dias de hoje. Tradução de Léo Schlafman. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. O Corpo como Publicidade Ambulante. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 39-53, jan./jun. 2003.

Beatriz Staimbach Albino é doutoranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista CAPES.

E-mail: bia_ufsc@yahoo.com.br

Priscila Daniela Hammes é licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde foi bolsista do Programa PIBIC/UFSC/CNPq.

E-mail: prizinha_bahiviva@hotmail.com

Alexandre Fernandez Vaz é doutor pela Universidade de Hannover; professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (CED/UFSC/CNPq). Pesquisador CNPq – Fundamentos da Educação.
E-mail: alexfvaz@uol.com.br



O Trote Universitário como Violência Espetacular

Antonio Alvaro Soares Zuin

RESUMO – O Trote Universitário como Violência Espetacular. As origens dos trotes são tão antigas quanto à própria universidade. As barbáries cometidas pelos veteranos em seus calouros, por ocasião do ingresso na vida universitária, podem ser observadas desde as primeiras universidades europeias. Esse artigo tem como principal objetivo investigar as determinações históricas do trote universitário e argumentar que, diante da chamada sociedade do espetáculo, o trote encontra, nas novas tecnologias, um espaço bastante profícuo não só para ser divulgado, como também para reforçar o seu recrudescimento. Nessa sociedade, somente as imagens de barbáries mais cruéis, incluindo as dos trotes, é que se destacarão frente às demais e, assim, conquistarão a atenção dos seus consumidores que se tornam ávidos pelo contato com estímulos audiovisuais cada vez mais chocantes e agressivos.

Palavras-chave: Trote. Universidade. Sociedade do Espetáculo. Teoria Crítica. Indústria Cultural.

ABSTRACT – The University Hazing as Spectacular Violence. The origins of hazing are as old as the origins of the university itself. Barbarism as committed by older students against younger students in the beginning of their university lives can be observed since the first European universities. The main objective of this article is to investigate the historic determinations of hazing and to argue that, in front of the so called spectacular society, this practice finds in the new technologies a very productive space not only to be spread but also to reinforce its growth. In this society, only the cruelest images, including hazing, stand out from the others and thus get the attention of the consumers, who become avid for contact with increasingly shocking and aggressive audiovisual stimuli.

Keywords: Hazing. University. Society of the Spectacle. Critical Theory. Cultural Industry.

Introdução

As barbáries cometidas nos trotes universitários parecem não encontrar limites para a renovação dos requintes de crueldade que tanto as caracterizam. Em fevereiro de 2009, um calouro de medicina veterinária entrou em coma alcohólico após ter sido chicoteado por seus veteranos¹. A realização de tal atrocidade permite rememorar os lamentos do pai cujo filho foi encontrado morto na piscina do clube da faculdade de medicina, depois de ter recebido o trote de seus veteranos na recepção dos candidatos aprovados no curso de medicina da Universidade de São Paulo em fevereiro de 1999.

Os ecos do desespero do senhor Feng Ming Hsueh, diante da morte de seu filho Edison Tsung-Chi Hsueh, são revitalizados a cada ano que passa e corroboram a decepção desse senhor em relação ao meio universitário, pois, na época, ele mesmo mencionou uma lógica matemática que lhe parecia inquestionável: a violência sempre combina com ignorância, uma vez que pessoas aparentemente cultas teriam que necessariamente ser mais humanas². Mas, então, se a equação entre a moral e a cultura parece ser tão evidente, como explicar que alunos cultos e civilizados poderiam cometer atos tão inacreditavelmente violentos? Essa deveria ser uma prerrogativa daqueles que não tiveram condições de ter uma boa formação cultural, pelos mais variados motivos. Ou seja, os excluídos do processo educacional/formativo é que deveriam ter sido os responsáveis pela morte de Edison, pois, dessa forma, a tragédia poderia adquirir imediatamente sentido. A justificativa do ato criminoso, novamente, aduziria ao ódio daquele que se sentiria marginalizado diante do aluno bem sucedido e, portanto, não teria nada a perder, arriscando-se a cometer um crime, já que não teria mais a perspectiva de uma vida futura mais digna. Mas foram alunos muito bem alimentados, tanto física quanto espiritualmente, os responsáveis pelo crime. Como é possível compreender tamanha inversão?

A incompreensão, o inconformismo e, porque não dizer, a frustração, do senhor Feng Ming Hsueh, que talvez até encontrasse algum consolo apaziguador caso seu filho tivesse sido morto em um assalto nas ruas de São Paulo, mesclam-se à sua perplexidade frente às violências praticadas no solo universitário. Mas os estilhaços das imagens universitárias quebradas, para se fazer uso de uma expressão de Miguel Arroyo (2007), atingem tanto o senhor Hsueh quanto aqueles que se esforçam em se manter aferrados à ilusão de que o espaço universitário deveria ser localizado dentro de uma espécie de esfera de cristal, que os apartariam das atrocidades cometidas na e pela sociedade. É como se a esfera universitária estivesse alheia às diversas formas de violência que pululam em outras instituições sociais, justamente porque se trataria de um espaço consagrado à produção e à disseminação do conhecimento.

Na verdade, o preço que se paga pela manutenção de tal ilusão tem se revelado muito alto, haja vista o fato de que seu custo não pode ser relacionado à contabilidade de um determinado valor, mas, sim, se refere às várias vidas que foram ceifadas, ou, então, violentadas física e psicologicamente, durante toda

a trajetória de aplicação das barbáries cometidas em nome da conservação das tradições do trote universitário.

Este artigo tem como principal objetivo investigar as determinações históricas do trote. Além disso, pretende-se argumentar que, diante da chamada sociedade do espetáculo, a banalização da violência do trote encontra, nas novas tecnologias, um *espaço* bastante profícuo, tanto para ser divulgada, quanto para reforçar o seu recrudescimento, pois, somente, as imagens das barbáries mais cruéis, incluindo as do trote, é que se destacarão frente às demais e, assim, conquistarão a atenção de seus consumidores.

Percursos Históricos do Trote na Vida Universitária

O início das práticas do trote se confunde com as origens da própria universidade. Já nas primeiras universidades europeias pode-se observar a presença de rituais de iniciação na vida universitária, alicerçados na prática de violências físicas e psicológicas em relação aos calouros. Na universidade de Paris, em 1342, foi registrado o primeiro trote aplicado entre alunos franceses e alemães. Além da organização dos mestres e dos estudantes de acordo com as características específicas de cada uma das quatro faculdades, a saber, Teologia, Direito ou Decreto, Medicina e Artes Liberais, tais agentes educacionais se agrupavam conforme suas respectivas nacionalidades e afinidades étnicas e linguísticas. De acordo com Durkheim, as nações tinham a seguinte configuração: “[...] à França estavam ligados todos os países de língua latina; à Inglaterra, todos os países germânicos, de maneira que por meados do século XV, a palavra Germânia substituiu a de Inglaterra; à Picardia, os países baixos” (Durkheim, 2002, p. 97).

De fato, os estudantes de origens francesa e germânica frequentavam as mesmas salas e procuravam demarcar o narcisismo de suas pequenas diferenças, humilhando e agredindo fisicamente aqueles que não eram oriundos de suas respectivas nações. Ou seja, o primeiro registro de trote na história fundamentou-se na necessidade dos alunos franceses e alemães não se identificarem como alunos, pois consolidaram, para fazer uso do conceito freudiano, suas posturas narcísicas por meio do acirramento de suas pequenas diferenças (Freud, 1997). A igualdade da condição de estudante teria que ser negada pela pretensa afirmação de uma ontologia francesa ou germânica. De todo modo, já estavam alinhavadas as condições para que os alunos delimitassem as linhas divisórias das ações dos que já estavam integrados na vida universitária, os chamados veteranos, e os estudantes que estavam em processo de integração, os denominados calouros.

Não se pode desconsiderar o fato de que, em algumas universidades, os candidatos – palavra que deriva do latim *candidus*, ou seja, branco, puro – permaneciam nas antessalas, os chamados vestibulos, que continham as roupas dos seus veteranos, e que as roupas dos novatos eram queimadas e seus

cabelos raspados, pois temia-se que doenças pudessem se propagar, caso tais cuidados não fossem tomados. As medidas profiláticas, que demarcaram a preocupação dos mestres e dos alunos veteranos com seus calouros, também já portavam consigo os sinais de diferenciação qualitativa entre os que, anos mais tarde, seriam identificados como veteranos já civilizados e aqueles que seriam aculturados por meio da repetição de práticas ritualísticas³, cujo cumprimento de todas as etapas os distinguiriam diante da massa de candidatos de cabelos raspados e roupas queimadas.

As demarcações violentas das identidades dos calouros e de seus veteranos adquiriram cada vez mais força com o passar do tempo. Em 1491, os veteranos alemães da universidade de Heidelberg rotulavam o calouro como um animal que precisaria passar por uma série de provações para poder ser considerado civilizado e ter, portanto, o direito de participar da vida universitária. Beber uma taça de vinho com urina, comer salsichas temperadas com fezes de animais, ou mesmo praticar felação e/ou masturbar os veteranos foram algumas de tais provações. No final das etapas desse rito de iniciação, os novatos juravam, diante de seus veteranos, que renovariam o rito em seus calouros no próximo ano. É importante observar, nos trotes cometidos em Heidelberg, a identificação dos calouros com a condição de animais irracionais, que precisariam ser domesticados por seus veteranos, considerados os portadores da cultura.

Não por acaso, etimologicamente a palavra trote, que pode ser observada em alguns idiomas tais como o espanhol *trote*, o italiano *trotto*, o francês *trot* e o alemão *trotten*, remete o pensamento para o sentido do ato de se domesticar, uma vez que a palavra trote alude ao passo que o cavalo aprende a fazer, uma espécie de andar intermediário situado entre o galope e o seu passo habitual. Ou seja, para poder trotar o cavalo necessita ser domesticado. No caso da vida universitária, o veterano da universidade de Heidelberg considerava como sua a missão de domesticar seus novatos, pois se julgava o portador do pensamento e dos atos civilizados. A sua função *humanitária* seria a de propiciar o processo de aculturação do animal calouro, nem que fosse por meio de atos de barbárie. A caracterização do calouro como um animal irracional serviria de justificativa para a aplicação de tais atos bárbaros em nome da edificação de um doloroso, mas eficaz, processo civilizatório. Ao lembrar ao calouro de sua condição de animal, haveria a possibilidade de a razão triunfar, não sem antes degustar do prazer de sadicamente se afirmar diante do sofrimento do calouro, que teria de masoquistamente se resignar, em silêncio, frente às atrocidades impostas. Este seria o preço a pagar para que ele, na condição de veterano no ano seguinte, pudesse adquirir o direito de se vingar, nos próximos novatos, da dor que tivera que suportar.

A necessidade de distinção entre os atos civilizados e os considerados bárbaros se espalha com força, na transição do feudalismo para o capitalismo, e gradativamente, torna-se objeto de reflexão filosófico-pedagógica. No seu conhecido: *Emílio, ou da educação*, Rousseau criticou enfaticamente os hábitos considerados civilizados que afastavam as crianças do contato racional com

suas disposições naturais, a ponto de desfigurar tais disposições. Certas mães parisienses, um dos alvos preferidos de Rousseau, não hesitavam em entregar seus filhos aos cuidados das amas de leite, produzindo, assim, um clima propício para o arrefecimento da disposição natural concernente à capacidade de amar.

Para Rousseau, “[...] o filho deve amar a mãe antes de saber se o deve. Se a voz do sangue não for fortalecida pelo hábito e pelos cuidados, ela se extinguirá nos primeiros anos, e o coração morrerá” (Rousseau, 1992, p. 22). Assim, se a disposição natural de amar da criança não fosse reforçada pelo hábito correto, daí a importância da educação, ela se extinguiria ou, então, seria transferida para outras pessoas, no caso as amas de leite. Mas, em tempos de hegemonia da chamada aparência da moralidade, não era incomum o conluio de mães parisienses com os médicos, para poderem fingir que amamentavam seus filhos (Rousseau, 1992). Alguns anos depois da publicação do *Emílio*, Kant também criticou tal aparência de moralidade no seu livro: *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*:

Mediante a arte e a ciência, nós somos *cultivados* em alto grau. Nós somos *civilizados* até a saturação por toda espécie de boas maneiras e decoro sociais. Mas ainda falta muito para nos considerarmos *moralizados*. Se, com efeito, a ideia de moralidade pertence à cultura, o uso, no entanto, dessa ideia, que não vai além de uma aparência de moralidade (*Sittenähnliche*) no amor à honra e no decoro exterior, constitui apenas a civilização (Kant, 1986, p. 19).

Influenciado pelas reflexões de Rousseau sobre o processo de construção das leis morais, Kant, também, se destacou como um crítico contumaz da chamada aparência de moralidade, pois ilustrou a discrepância entre os comportamentos e os costumes considerados civilizados e a realização efetiva da moral. Ou seja, por detrás do verniz de civilidade, cujo brilho exaltava as boas maneiras e o decoro sociais, havia comportamentos que negavam completamente o desejo kantiano de que a dignidade e a sublimidade se afirmassem pela intervenção do sujeito na elaboração das leis morais (Kant, 1995). O desejo de uma aproximação mais verdadeira, entre a moralidade e as formas de comportamentos consideradas civilizadas, se fundamentava na esperança kantiana de que os interesses mesquinhos seriam solapados, mediante a participação do sujeito na edificação de leis morais benéficas não só para ele, como também para a própria coletividade. Daí a crítica de Kant ao predomínio da aparência de moralidade que se balizava na visibilidade dos chamados bons costumes, os quais, na verdade, seriam bons para satisfazer os escopos egoístas daqueles que dissimulavam ser sujeitos altruístas, mas que, na realidade, estavam longe de sê-lo.

Ora, Kant escreveu tais textos no final do século 18, ou seja, em um período histórico de grandes esperanças, sobretudo a esperança de que a cidadania se tornaria universal pela primeira vez na história da humanidade. Para que a cidadania se universalizasse, seria fundamental que os indivíduos fossem verdadeiramente letrados. Em abril de 1792, Condorcet apresentou à Assembleia nacional francesa seu *Relatório e projeto de decreto sobre a organização*

geral da instrução pública, documento este que continha sua proposta de que o Estado assumisse a responsabilidade de garantir tanto a gratuidade, quanto o acesso universal às escolas. A ideia central de tal documento foi a de que o indivíduo alfabetizado teria muito mais condições de discernir os limites entre a realização de seus direitos e cumprimento de seus deveres, na medida em que se transformasse efetivamente num cidadão (Condorcet, 2008).

A expectativa era de que tal discernimento recrudesceria gradativamente, desde os primeiros níveis de ensino até a universidade. Historicamente, podemos notar como a veracidade dos conteúdos ideológicos da liberdade, igualdade e fraternidade foram concretamente desmentidos, na mesma proporção em que aumentava a distância do fosso social entre os dominantes e os dominados. Seguindo essa linha de raciocínio, a universidade não poderia se tornar alheia ao progresso histórico das forças produtivas que precisou – e precisa – da reprodução da miserabilidade material e espiritual para poder impulsionar seu desenvolvimento. Por mais que nos aferirmos à ilusão de que a universidade compreende muito mais a mansidão do éter à linguagem dos homens, para fazer uso do poema de Hölderlin (1994), não há como evitar a dolorosa constatação de que a produção do conhecimento, nas mais variadas áreas, se faz à custa do emprego de violências psicológicas e, em alguns casos, físicas, que teimam em remover o verniz da aparência de moralidade da própria instituição. É nesse contexto que uma questão concernente ao trote se diferencia diante das demais, a saber: Com quem os veteranos aprenderam a se considerar os verdadeiros portadores da cultura, a ponto de se sentirem no direito de domesticar seus calouros, não por acaso chamados de bichos? A análise da história do trote parece corroborar, em termos psicossociais, a relevância do conceito: identificação com o agressor, elaborado por Anna Freud da seguinte maneira:

[...] uma criança introjeta uma certa característica de um objeto causador de ansiedade e, assim, assimila uma experiência de ansiedade que acabou de ser sofrida. Neste caso, o mecanismo de identificação ou introjeção combina-se com um segundo e importante mecanismo. Ao personificar o agressor, ao assumir os seus atributos ou imitar a sua agressão, a criança transforma-se de pessoa ameaçada na pessoa que ameaça (Freud, 1986, p. 96).

Se Anna Freud observou a personificação do agressor como condição fulcral para a realização da chamada identificação com o agressor, talvez não fosse um equívoco asseverar que esse processo pode também ser notado no relacionamento estabelecido entre o aluno universitário e seus professores. As humilhações sofridas, durante o cotidiano das aulas na universidade, – quer sejam elas explícitas, como no caso do professor que chama o aluno de idiota por não saber resolver um problema –, quer sejam um pouco mais dissimuladas, tal como quando o professor escreve na prova do aluno a seguinte indagação: você pensa? – são dolorosa e masoquistamente assimiladas em silêncio.

Cria-se, portanto, um terreno propício para que o ressentimento viceje com todo seu poder, pois a vingança tem que ser adiada em função do medo de uma

possível retaliação do professor. Mas a psicanálise já observara que o ressentimento tende a alimentar cada vez mais o ódio, principalmente quando é reprimido em decorrência de determinadas circunstâncias. Assim, tacitamente o binômio sadomasoquismo também encontra possibilidades de se desenvolver (Freud, 1997). No caso do trote, a vingança finalmente se concretiza, pois, o aluno ameaçado, ao personificar seu agressor, tem a possibilidade de se transformar naquele que ameaça, ao ter seu comportamento sádico legitimado socialmente em nome da existência do trote como uma tradição que precisa ser perpetuada.

Esse processo de integração sadomasoquista na vida universitária é notoriamente ilustrado pelo exemplo da aula-trote, na qual, não por acaso, um veterano representa o papel de professor perante seus calouros e lhes faz exigências descabidas, tais como ler e escrever textos em seis idiomas. Os alunos apavorados – diante do comportamento autoritário do veterano-professor que grita, para que eles fiquem em silêncio e cumpram todas as suas exigências – são, após algum tempo, avisados pelos demais veteranos, até então, escondidos do lado de fora da classe, de que se trata de uma aula-trote. No meio do choro de vários calouros, os veteranos os abraçam e dizem que também passaram por isso. O abraço, nesse caso, é decorrente de uma identificação masoquista, pois os alunos mais velhos, também já, digamos, navegaram no mesmo barco. Só que o sofrimento tem data marcada para ser descontado: no próximo ano, esses mesmos calouros, já na condição de veteranos, terão o direito de se vingar sadicamente da dor que tiveram que masoquistamente suportar.

A análise da aula-trote desvela um aparente paradoxo: ao invés de ser um engodo, ela é, na verdade, uma cifra caricatural das tensas relações, por vezes, estabelecidas entre os alunos e os professores no transcorrer da vida universitária. As palavras de ordem autoritárias do veterano-professor reproduzem as queixas dos alunos concernentes ao professor-veterano, pois cotidianamente os alunos reclamam, por exemplo, da ausência de diálogo entre os professores, a ponto de cada um deles considerar os textos de sua disciplina como os mais importantes do curso e, portanto, como únicos dignos de serem lidos.

A catarse regressiva que resulta da aula-trote, regressiva porque destituída de reflexão sobre esse processo que mescla sadomasoquismo e soberba professoral, antecipa aos calouros alguns dos problemas de relacionamento entre alunos e professores, que acontecerão no cotidiano da vida universitária. E quando a análise do trote envereda para a constatação de tal catarse, torna-se relevante compreender seus rumos na sociedade, cuja dependência do consumo de imagens espetaculares se transforma numa espécie de vício.

O Trote e sua Aplicação na Sociedade do Espetáculo

A realização da aula-trote, e de vários outros tipos de violências psicológicas – tal como obrigar o calouro a pendurar um cartaz de papel-cartolina com o apelido recebido na ocasião do trote e desfilar com tal adereço durante várias

semanas –, consubstancia os trotes cujas consequências resultaram tanto em danos psicológicos, quanto físicos, em centenas de calouros. De fato, a história do trote no nosso país é marcada pela presença de mutilações, de assassinatos e de traumas psicológicos. O primeiro trote, de que se tem notícia no Brasil, foi o aplicado em um estudante da faculdade de direito de Olinda em 1831. Esse estudante reagiu à aplicação do trote e foi morto por um dos seus veteranos. (Mattoso, 1985). De lá para cá, foram muitas as aplicações de trotes tanto em instituições públicas, quanto em instituições privadas, que resultaram em mortes e em humilhações bárbaras. Em março de 1980, o aluno Carlos Alberto de Souza não resistiu aos socos recebidos na cabeça, após ter contrariado seus veteranos, pois não queria que seus cabelos fossem raspados. Em fevereiro de 1994, o aluno G.J.M.B., de 17 anos, foi internado no hospital, após ter sido obrigado pelos seus veteranos a ingerir bebida alcoólica e comer grama com fezes de animais.

Na Escola Superior de Agricultura Luiz de Queirós (ESALQ), em Piracicaba, durante a semana da matrícula, o calouro recebe um chapéu, conforme o seu curso, no qual é gravado o seu apelido. Até bem pouco tempo atrás, o calouro recebia um diploma do centro acadêmico, cujos dizeres eram os seguintes: “O calouro x, apelido y, zootecnicamente classificado como uma “besta” e tendo completado seu ciclo biológico, recebe esse diploma que lhe confere o título de *homo sapiens per omnia at semper*” (Almeida; Queda, 2003, p. 37). Nesse caso do trote na ESALQ, não foram veteranos isolados que o praticaram, mas, sim, os veteranos do Centro Acadêmico Luiz de Queiroz, ou seja, uma entidade estudantil que legítima, por meio do *diploma*, o papel do veterano como responsável pelo processo de aculturação dos calouros. Considerados verdadeiras bestas, os novatos obtêm o direito de se transformar em seres humanos para todo o sempre, após o período de provação das barbáries às quais são submetidos, ou mesmo se submetem. Tal servidão voluntária ocorre, porque os calouros, muitas vezes, temem ser rotulados como os estraga-prazeres – principalmente os prazeres derivados da realização de desejos sádicos de seus veteranos – que não consentiram em participar das *brincadeiras* do trote.

Assim, ao invés de terem que suportar tais rótulos até o final do curso, os novatos preferem ser humilhados até serem *libertados*, sintomaticamente, no dia 13 de maio, data da abolição da escravidão. É interessante observar que, em 2003, foi montada na ESALQ uma comissão de recepção dos calouros com o intuito de coibir práticas trotistas, dentre as quais se destacava o uso do chapéu, mas vários alunos protestaram contra as medidas propostas pela comissão de recepção e continuaram a utilizar tal chapéu. Tal como em outras ocasiões, muitos alunos justificaram o uso desse adereço como parte de uma tradição que deveria ser mantida, como se o trote se transformasse numa espécie de imperativo categórico imutável. A absolutização do trote desconsidera que as mesmas pessoas podem criar novas tradições de recepção aos calouros na vida universitária, tradições essas que não sejam pautadas no atual processo de integração sadomasoquista representado pelo trote. Questionamentos como esses auferiram mais forças, sobretudo após a morte do estudante Edison Tsung-Chi Hsueh, fato

esse que provocou uma discussão coletiva sobre o trote, estimulando a promulgação da lei estadual 10.454/99, que proibiu a realização dos trotes nas universidades estaduais. Os artigos foram estabelecidos da seguinte forma:

Artigo 1º. - É vedada a realização de trote aos calouros de escolas superiores e de universidades estaduais, quando promovido sob coação, agressão física, moral ou qualquer outra forma de constrangimento que possa acarretar risco à saúde ou à integridade física dos alunos.

Artigo 2º. - Compete à direção das instituições públicas de ensino superior:

I – adotar iniciativas preventivas para impedir a prática de trote aos novos alunos, segundo disposto no artigo 1º e respondendo a mesma por sua omissão e condescendência;

II – aplicar penalidades administrativas aos universitários que infringirem a presente lei, incluindo expulsão da escola, sem prejuízo das sanções penais e civis cabíveis (Brasil, 1999, p. 109)⁴.

A promulgação dessa lei foi uma medida importante, principalmente pelo fato de que as autoridades universitárias não poderiam mais negar a existência das barbáries cometidas durante as recepções dos calouros. Foi também criado um ramal telefônico específico, chamado disque-denúncia, por meio do qual o calouro poderia denunciar às autoridades universitárias os sofrimentos físicos e psicológicos que lhe foram imputados nos trotes. A justificativa de tal serviço se baseou no argumento de que os calouros que se sentissem agredidos física e psicologicamente poderiam denunciar seus veteranos, sem que corressem o risco de serem identificados e, portanto, marcados pelos alunos mais velhos, pois, se não fosse assim, poderiam se tornar alvo de represálias. Mas, o uso de tais medidas possibilitou observar uma mudança significativa na realização dos trotes no solo universitário: ao invés dos veteranos aplicarem os trotes de frente aos prédios de seus respectivos cursos, na ocasião da matrícula dos calouros, eles os transferiram, em grande medida, para as chamadas repúblicas, ou seja, para o interior de suas casas.

Atenta para o fato, a reitoria da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo estendeu a proibição do trote às repúblicas estudantis⁵. Tal iniciativa não dirimiu a realização dos trotes nos interiores das repúblicas. Provavelmente, os veteranos devem ter imaginado que, na intimidade de seus lares, poderiam fazer o que bem entendessem com seus calouros, leia-se, realizar qualquer tipo de barbárie física ou psicológica, uma vez que teriam o direito de fazer o que bem entendessem, pois estavam em suas casas, além de que seriam salvaguardados por conta de um suposto anonimato. Mas há um fato que, aparentemente, contradiz esse desejo de anonimato, e nos conduz a refletir sobre a atualidade do trote como um fenômeno de violência espetacular: muitos estudantes filmam os trotes realizados e enviam suas imagens para o *Youtube*, ou, então, os comentam detalhadamente nas comunidades virtuais dos sítios de relacionamento, tais como o *Facebook* e o *Orkut*.

Dessa forma, o anonimato do trote cometido na república é solapado pela sua *res publica*, ou seja, pela publicização de tais imagens e depoimentos em escala univer-

sal por meio da internet, fato esse que conduz o raciocínio para a análise das atuais formas de socialização engendradas por meio do contato com as denominadas novas tecnologias. É notório o modo como o campo de uso do computador não se limita mais a ser uma espécie de máquina de escrever aperfeiçoada, tal como foi caracterizado no seu início, por aqueles que relutavam em não mais fazer uso das máquinas de escrever.

O emprego do computador permite realizar operações de trabalho, de processamento e de transmissão de dados, de televisão, de diversão e, principalmente, ser ou não ser percebido. E esse dilema da ausência ou da presença da própria percepção produz uma ontologia paradoxal, na medida em que “[...] uma existência sem a presença eletrônica é um *aqui e agora* sem um *aí*, ou seja, trata-se de uma não existência viva” (Türkce, 2002, p. 64). Em tempos de internet, nota-se o modo como determinados tabus são rompidos. Atualmente, o caso do trote ostenta a característica de ser mais uma das formas como o aluno rompe o tabu de desafiar seus educadores, pois o desejo de projetar a sua imagem, ou seus depoimentos, em escala universal torna-se muito maior que o medo de sofrer possíveis punições das autoridades universitárias. O desejo de ser midiaticamente percebido, por meio dos mais variados canais de comunicação, é mais forte do que o medo de sofrer algum tipo de punição. Nesse sentido, ocorre uma inversão da lógica do tabu, lógica essa que foi destacada por Freud no seu livro: *Totem e Tabu*. Para o fundador da psicanálise,

[...] mas uma coisa certamente decorreria da persistência do tabu, a saber, que o desejo original de fazer a coisa proibida deve persistir ainda entre as tribos em causa. Elas devem, portanto, ter uma atitude ambivalente para com os seus tabus. Em seu consciente não existe nada mais que gostassem de fazê-lo do que violá-los, mas temem fazê-lo; temem precisamente porque gostariam, e o medo é mais forte que o desejo [...] A base do tabu é uma ação proibida, para cuja realização existe forte inclinação do inconsciente (Freud, 1999, p. 41).

Nas chamadas tribos primitivas, o medo da retaliação dos deuses fazia com que o desejo de violar as regras contratuais do tabu fosse reprimido. Não por acaso, o membro da tribo, que ousasse realizar o desejo proibido, acreditava que seria punido por meio de alguma vendeta divina e morria, porque simplesmente deixava de se alimentar, por exemplo. Mas como pensar essa relação entre desejo, medo e tabu na atual sociedade? E mais: quais são os desdobramentos dessa relação, quando o trote universitário é focado como objeto de análise? Para que tais questões possam ser respondidas, tornam-se necessárias algumas ponderações sobre o significado da imagem numa sociedade que tende a espetacularizar todas as ações e os comportamentos humanos.

Na atual sociedade, dificilmente nos recordamos da advertência de Debord de que “[...] o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (Debord, 1997, p. 14). A dificuldade de tal lembrança muito se deve ao sortilégio das imagens, as quais seduzem não só nosso aparato sensorio-perceptivo, como também traçam os contornos de nossas fantasias. Essa observação de Debord precisa ser continuamente lembrada,

sobretudo na sociedade cujas relações de produção impingem a necessidade vital de que as imagens de certas mercadorias se tornem mais atraentes do que outras, e assim tenham a chance de ser também mais consumidas, na medida em que se transformam numa espécie de estilo de vida⁶. A recusa ou aceite do fetiche imagético não pode ser imputado exclusivamente ao exercício do suposto livre arbítrio do indivíduo, pois a universalização da lógica da espetacularização da vida é determinada pelo modo como os seres humanos produzem a sua própria existência nessa sociedade do capitalismo transnacional. De acordo com Debord,

[...] considerado em sua totalidade, o espetáculo é ao mesmo tempo resultado e o projeto do modo de produção existente. Não é um suplemento do mundo real, uma decoração que lhe é acrescentada. É o âmago do irrealismo da sociedade real. Sob todas as suas formas particulares – informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto de divertimentos – o espetáculo constitui o *modelo* atual da vida dominante na sociedade (Debord, 1997, p. 14).

No caso específico do trote universitário, é interessante observar o modo como sua realização gradativamente vai se subordinando ao imperativo de se tornar cada vez mais espetacular. Não se pode desconsiderar o fato de que não só os calouros, como também muitos de seus pais, exigem dos veteranos a raspagem ou pintura dos cabelos, como sinal de reconhecimento da aprovação no vestibular. Afinal, o rígido tirocínio do estudante, que teve que se concentrar para aprender conteúdos com os quais dificilmente sentira prazer, deveria ser (re)compensado de alguma forma.

Não é fortuita a constatação de que os trotes mais violentos são realizados nos cursos que exigiram dos estudantes maior capacidade de concentração, e isso numa sociedade tal como a nossa na qual a concentração tende a ser pulverizada em decorrência do contato com os convidativos estímulos audiovisuais propagados pelos atuais meios de comunicação de massa. Todavia, era preciso mostrar para todos os vizinhos e parentes que aquelas horas de doloroso sacrifício diante dos livros e apostilas tinham valido a pena. Assim, a expressão *valer a pena* não é, aqui, casualmente empregada, pois a memorização de conteúdos muitas vezes desprazerosos, sobretudo quando aprendidos à revelia, exigiu um nível de disciplinarização do corpo e do espírito que talvez surpreendesse até mesmo Foucault, o autor do capítulo: *Os corpos dóceis*, do livro: *Vigiar e Punir* (Foucault, 1997).

Seguindo essa linha de raciocínio, os sinais da aprovação deveriam ser vistos pelo maior número possível de pessoas. E se tal aprovação no vestibular se referisse a um curso de uma universidade e de uma profissão socialmente valorizadas, tal como medicina, seria o êxtase total. Caso não fosse assim, o regozijo não seria tão prazeroso e, portanto, o desejo de se expor publicamente os sinais da aprovação seria arrefecido. Não por acaso, há alguns atrás os alunos que eram aprovados em cursos e universidades não tão valorizados dificilmente faziam o chamado pedágio⁷ nas esquinas das ruas de suas cidades. Da mesma forma, os dizeres: *Bixo burro* eram geralmente escritos nas testas dos calouros das universidades estaduais ou federais, e não nas testas dos calouros de universidades ou de faculdades particulares, com exceção de algumas confessionais, tais como a Pontifícia Universidade Católica e a Universidade Metodista.

Já na atual sociedade, o desejo de reconhecimento não parece estar tão atrelado ao fato de se ter sido aprovado num curso de uma universidade pública ou particular. Ao acessar o *Youtube*, os vídeos dos trotes aplicados, durante a chamada semana do calouro, se referem tanto aos cursos de universidades públicas quanto particulares. O que chama a atenção na análise de tais vídeos é a forma como as imagens parecem competir entre si com o escopo de conquistar a atenção e, portanto, de serem vistas. Nessa luta titânica, aquelas imagens que são vistas, e vencem tal duelo, são as que mais chocam e as que possuem, portanto, o maior número de visitas. São cenas de tortura, justificadas como brincadeiras inocentes, que fazem parte de uma tradição que não pode ser abandonada, porque é tautologicamente justificada como uma tradição: 1) O calouro, trajando somente um calção, é amarrado numa cadeira, recebe água gelada nos ouvidos e na cabeça e tem que gritar para os seus veteranos que é um bicho⁸; 2) Já em outra república, os veteranos jogam cerveja no chão e obrigam os calouros a bebê-la, ao mesmo tempo em que estes são xingados⁹; 3) Os veteranos agarram o calouro à força e alguns deles aplicam, provavelmente, desodorante aerossol no pênis do novato desesperado que implora para que parem com isso¹⁰.

Essas são descrições de apenas alguns dos trotes aplicados nas repúblicas cujas imagens estão disponíveis, como *res publica*, como coisa pública, a todos que as acessarem. O que mais estarrece é o modo como tais cenas são substituídas por outras, cujas violências física e psicológica precisam ser recrudescidas, caso o contrário correm o risco de não mais serem vistas. Para que o espectador se sensibilize diante da cena de tortura faz-se, cada vez mais, necessário o incremento da agressividade de tais estímulos, o que engendra, paradoxalmente, uma nova forma de dessensibilização, pois os trilhos gastos da consciência precisam de novos lubrificantes violentos, para que possam funcionar novamente. Ou seja, quanto mais se sensibiliza por meio do contato com imagens chocantes, mais se produz a dessensibilização que, por sua vez, é reativada sensivelmente através do consumo de imagens ainda mais impactantes.

Diante de tal processo, nos deparamos com uma espécie de revitalização do mecanismo sadomasoquista da chamada educação por meio da dureza, tal como foi denominada por Theodor W. Adorno no texto: *Educação após Auschwitz*, ou seja, o aluno que não consegue externalizar sua insatisfação com algum professor, em decorrência da possibilidade de sofrer algum tipo de retaliação, internaliza a dor em silêncio para poder, num futuro não muito distante, se vingar desse sofrimento que outrora não pôde manifestar (Adorno, 1971). Daí o caráter sadomasoquista de tal processo *educacional*, pois a dor masoquistamente internalizada poderá ser sadicamente descontada em outros alunos. No artigo: *Sobre a Psicologia da Relação entre Professores e Alunos*, Adorno afirma que:

[...] como se sabe, toda pressão estimula uma contrapressão e o aluno se torna desperto para a resistência [...] Num primeiro momento, o ódio se faz presente em sua forma mais primitiva, ou seja, na resistência simples e imediata diante das influências externas e sobejamente mais fortes. Depois prevalecem outras

de suas derivações, tais como a inveja, o ressentimento e, principalmente, o impulso para a representação, para um jogo de cena (Adorno, 1986, p. 723).

Tal como pôde ser observado anteriormente, há situações nas quais esse jogo de cena se torna mais explícito, ainda que se situe na esfera da representação dos conflitos existentes entre alunos e professores: na aula-trote, o aluno-veterano representa um professor se regozija diante do olhar apavorado dos calouros, frente ao rigor das exigências impostas. Mas, nos dias de hoje, são outras as cenas que mais chamam a atenção, ou seja, a cenas que mais se evidenciam são aquelas cujas violências espetaculares não mais representam simbolicamente as agressões sofridas durante o cotidiano das relações entre professores e alunos nas universidades. No nosso atual contexto, o enfraquecimento da dimensão simbólica¹¹ ocorre na mesma proporção em que aumentam as barbáries reais cometidas nos trotes difundidos via *Youtube*.

Ao consumirmos as imagens de tais cenas estarrecedoras, temos a sensação, nem que seja pelo tempo de poucos segundos, de que se tratam de imagens montadas, frutos de uma representação, mas, na verdade, são cenas reais. É difícil dissimular o desconforto diante de tais atrocidades, mesmo que tenhamos diante de nós a proteção da tela do computador e o conforto de nossas casas. Na atual educação pela dureza, nossa dessensibilização dificilmente é amainada por meio do raciocínio crítico de que o espetáculo das imagens bárbaras dos trotes difundidos no *Youtube* é, na verdade, expressão de um determinado conjunto de relações sociais.

A sedução da violência, presente no trote como fetiche audiovisual, raramente possibilita ao telespectador se interessar pela compreensão da história do trote na universidade. Uma história muitas vezes marcada pelo exercício da soberba intelectual, por parte do professor, bem como do sofrimento contido dos veteranos que, gradativamente, perceberam que poderiam se vingar das humilhações impostas por seus professores, caso se tornassem uma espécie de mestre que teria a prerrogativa de, literalmente, domesticar o calouro, não por acaso chamado de bicho.

Na sociedade em que ser é ser percebido, não interessa conhecer tal história, fato esse que poderia suscitar questionamentos a respeito da pretensa imutabilidade das tradições trotistas. O mais importante é poder exhibir compulsivamente as imagens dos calouros, humilhados e violentados das mais variadas formas, e de ser identificado, e se identificar, como aquele que teve a coragem de emitir tais imagens pela internet. A imperiosa necessidade de impressionar, com o objetivo de ter a confirmação da existência por si mesmo e pelos outros, torna-se a chave de leitura da sociedade do espetáculo hodierna, de tal modo que, também, o trote e seus praticantes se transformam numa espécie de propagandas de si mesmos. Caso não procedam dessa forma, ou seja, se não emitirem as imagens dos maus tratos com os calouros, correrão o risco de não se diferenciarem diante da massa dos alunos-veteranos. Num outro contexto, esse dilema ontoestético foi observado por Türcke na sua reflexão sobre o fascínio exercido pelos cartazes publicitários da Benetton:

O cartaz da Benetton, que mostra uma roupa suja de sangue de sérvios fuzilados por soldados bósnios, teve apenas um objetivo: impressionar. Sua violação do tabu representou, antes de tudo, uma rigorosa obediência às leis do mercado [...] quando aquilo que impressiona é considerado bom, pois se torna necessário para a sobrevivência, então o que é impressionável não pode ser ruim. Dessa forma, o bem e o mal se transformam em categorias estéticas; e o estético se transforma no ontológico, na possibilidade de ser ou não ser (Türcke, 1995, p. 217).

Na busca contínua de evidência diante da miríade de veteranos que disponibilizam as imagens dos trotes aplicados nas repúblicas estudantis, o veterano que escreve uma frase explicativa do trote cometido, a qual se torna o subtítulo da imagem postada no *Youtube*, luta para se tornar uma propaganda mais impressionante do que aquelas com as quais concorre. O número de visitas, que é registrado logo abaixo da imagem do trote, serve também como indicativo do sucesso ou do fracasso que tal veterano obteve, ao registrar e divulgar tais imagens pela internet. Na realidade, para ele, pouco importa as consequências legais ou morais de seus atos.

Com efeito, a conversão do bem e do mal em categorias estéticas resulta da subsunção da reflexão moral ao imperativo categórico do impressionar a qualquer custo, nem que seja necessário destacar-se à custa da propagação de mutilações físicas e psicológicas. Ocorre que, atualmente, a difusão de tais horrores não pode se limitar ao círculo de conhecidos, sejam eles familiares, sejam os alunos dos respectivos cursos. As cenas chocantes precisam ser relatadas e visualizadas nas comunidades virtuais e nas imagens do *Youtube*.

Conclusão

É nessa sociedade, cujos produtos da indústria cultural precisam se tornar cada vez mais violentamente espetaculares, para poderem ser consumidos, que faz sentido pensar na inversão da equação freudiana, citada anteriormente, quanto às configurações sociais das relações-tabus: se o membro da tribo primitiva, apesar de desejar intensamente, temia romper o tabu de tocar um objeto proibido, pois o medo era mais forte que o desejo, já na atual sociedade do espetáculo o desejo de ser reconhecido como autor do trote violento suplanta o medo de ser descoberto e sofrer algum tipo de retaliação, principalmente por parte dos representantes das instâncias universitárias.

Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se, nesse momento, compreender a razão pela qual os trotes, que são aplicados nas repúblicas estudantis, terem suas imagens filmadas pelas câmeras dos celulares dos veteranos e divulgadas na internet. A princípio, não faria sentido tal exposição imagética, principalmente diante do propósito da aplicação do trote no refúgio silencioso das moradias estudantis e, portanto, distante do solo universitário e das possíveis aplicações de sanções, já previstas por lei, contra as violências físicas e psicológicas cometidas pelos veteranos em seus calouros. Porém, se as atuais aplicações

dos trotes forem consideradas como uma das formas de expressão do dilema ontoestético de que ser se torna cada vez mais ser percebido, então faz sentido a situação *nonsense* de que o desejo de emitir tais imagens chocantes supera o medo de sofrer qualquer tipo de punição das autoridades universitárias.

De todo modo, o sortilégio, que as imagens violentas do trote proporcionam, não pode ser tão hegemônico, a ponto de arrefecer a autocritica da própria universidade sobre a forma como sua estrutura burocrática flerta, em muitas ocasiões, com posturas autoritárias manifestadas também nas relações estabelecidas entre alunos e professores. Tal como foi observado, a aspiração de se querer dominar e controlar a vontade alheia, a ponto de tal soberba ser exposta no intento de domesticar o novato na vida universitária, esteve presente já nas primeiras universidades europeias.

Contudo, hoje tal pretensão de ser identificado como o portador dos meios, que proporcionarão o processo de aculturação do calouro, não pode se delimitar apenas ao espaço da universidade ou das repúblicas. Ela precisa se vislumbrar principalmente no espaço virtual, o que engendra novas configurações para o trote entendido como processo de integração sadomasoquista na universidade. Assim, a aparência de moralidade, tão criticada por Rousseau e Kant no século dezoito, adquire uma outra tonalidade, na medida em que atualmente prevalece a metamorfose da moralidade em categorias estéticas. É nesse contexto atual, que a transformação do bem e do mal em categorias estéticas se nutre do enfraquecimento da capacidade de simbolização, haja vista o fato de que, no caso dos trotes, as representações das agressões entre alunos e professores na aula-trote são substituídas pelo recrudescimento das barbáries reais, cometidas contra os calouros e postadas nos arquivos eletrônicos do *Youtube*. A realização do silogismo, de que se aquilo que impressiona é considerado bom, pois se torna necessário para a sobrevivência, então o que é impressionável não pode ser ruim, cobra um preço muito alto no caso do trote universitário, a saber: a propagação de violações físicas e psicológicas que são usufruídas na forma de fetiches audiovisuais cada vez mais agressivos.

Apesar da potência de todos os meios de comunicação de massa que propagandeiam o quanto nos tornamos civilizados – o que inclui também a promessa de felicidade de construção de uma vida mais próspera e humana, em virtude da realização de um curso universitário – ainda falta muito para nos considerarmos moralizados, ao menos no sentido que Kant empregou para a palavra moral. Mas, enquanto as palavras do senhor Feng Ming Hsueh, referentes ao seu inconformismo diante do fato de que seu filho foi morto na universidade e não na rua, ecoarem também através desses mesmos meios de comunicação, talvez ainda haja espaço para alguma esperança; a esperança de que a universidade e seus agentes se sintam estimulados a fazer autocritica da forma como propagam essa violência no transcorrer das relações estabelecidas no cotidiano da vida universitária.

Recebido em maio de 2010 e aprovado em junho de 2010.

Notas

- 1 Nessa data, um calouro do curso de medicina veterinária da universidade Anhanguera Educacional, em Leme, foi internado em coma alcoólico após receber um trote. Seus veteranos o obrigaram a entrar numa lona que continha restos de animais em decomposição, fezes e esterco. Logo após foi submetido a uma sessão de chicotadas feita por um grupo de veteranos (Simionato, 2010).
- 2 O desapontamento de Feng Ming Hsueh em relação à universidade foi exposto da seguinte forma: “Sabia, sim, que jovem sem instrução é violento, não tem cabeça. Mas pensava que estudante de medicina, aluno da USP conhece o certo e o errado. Se estudou mais, deve ser mais humano, mais educado, mais familiar. É uma lógica matemática. Não sabia que na faculdade meu filho ia encontrar mesmo perigo da rua” (Almeida; Queda, 2010).
- 3 O ato de compartilhar um mundo de significados e papéis, por meio da repetição de determinados atos, a ponto de delimitar as características identitárias do particular e do coletivo foi denominado como rito por Cazeneuve, sendo que tal cerimonial, “[...] nas instituições modernas, marca a abertura de uma assembleia parlamentar ou a sessão inaugural do ano universitário” (Cazeneuve, 1957, p. 12).
- 4 Esta lei, de autoria do deputado estadual Faria Júnior (PMDB), foi publicada no Diário Oficial do Estado.
- 5 Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/arquivo/cidades/2001/not20010205p16807.htm>>.
- 6 No livro: Sem Logo, Naomi Klein destaca a intenção dos publicitários da marca Nike de que ela não mais apenas representasse uma marca de artigos esportivos, mas, sim, se transformasse na própria definição do que seria praticar esporte (Klein, 2003).
- 7 Durante a prática do pedágio, o calouro espera aparecer o sinal vermelho dos semáforos e depois pede aos motoristas uma contribuição em dinheiro, que geralmente é entregue para seus veteranos como parte do trote sofrido.
- 8 Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=u_FrV4Dku8U>.
- 9 Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=48peH4o6CVI&NR=1>>.
- 10 Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=A1o9Bc90e8E&feature=related>>.
- 11 Sobre o enfraquecimento da dimensão simbólica no contexto das redes de relacionamento virtuais e do Youtube, conferir o terceiro capítulo do livro de Zuin (2008). Tal enfraquecimento também foi observado por Postman como consequência do esfacelamento da linha divisória entre a infância e a fase adulta no livro: O Desaparecimento da Infância (Postman, 2005).

Referências

- ADORNO, Theodor Wisengrund. *Erziehung nach Auschwitz*. In: ADORNO, Theodor Wisengrund. **Erziehung zur Mündigkeit**. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1971. P. 88-105.
- ADORNO, Theodor Wisengrund. *Zur Psychologie des Verhältnisses von Lehrer und Schüler*. In: ADORNO, Theodor Wisengrund. **Gesammelte Schriften**. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1986. P. 715-729.

- ALMEIDA, Antonio; QUEDA, Oriovaldo. **Trote na ESALQ**. Piracicaba: ESALQ/USP, 2003.
- ALMEIDA, Antonio; QUEDA, Oriovaldo. **Depoimento de Feng Ming**. 1. ed.: São Paulo: 2010. 1 página. Disponível em: <<http://www.antitrote.org/depoimentos/?id=3>>. Acesso em: 2 abr. 2010.
- ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BRASIL. Lei 10.454, de 20 de dezembro de 1999. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, Poder Executivo, Seção 1, 109 (240), 21 dez. 1999.
- CAZENEUVE, Jean. **Sociologia do Rito**. Porto: Rés-editora, 1957.
- CONDORCET, Jean Antoine-Nicolas de Caritat. **Cinco Memórias sobre a Instrução Pública**. São Paulo: Unesp, 2008.
- DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DURKHEIM, Emile. **A Evolução Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FREUD, Anna. **O Ego e os Mecanismos de Defesa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- FREUD, Sigmund. **O Mal-Estar na Civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- FREUD, Sigmund. **Totem e Tabu**. Rio de Janeiro: Imago, 1999.
- HÖLDERLIN, Friedrich. **Canto do Destino e Outros Cantos**. São Paulo: Iluminuras, 1994.
- KANT, Immanuel. **Ideia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Porto: Porto, 1995.
- KLEIN, Naomi. **Sem Logo**: a tirania da marcas em um planeta vendido. Rio de Janeiro/ São Paulo: Record, 2003.
- MATTOSO, Glaucio. **O Calvário dos Carecas**: história do trote estudantil. São Paulo: EMW, 1985.
- POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2005.
- SIMIONATO, Maurício. **Aluno Diz que Foi Chicoteado Durante Trote em Leme (SP)**. 1. ed. São Paulo: 2010, 1 página. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u502182.shtml>>. Acesso em: 28 abr. 2010.
- TÜRCKE, Christoph. Sensationsgesellschaft: ästhetisierung des daseinkampfs. In: SCHWEPPENHÄUSER, Gerard; WISCHKE, Mirko. **Impuls und Negativität**: ethik und ästhetik bei Adorno. Hamburg: Argument Verlag, 1995. P. 215-227.
- TÜRCKE, Christoph. **Erregte Gesellschaft**: Philosophie der Sensation. München: C. H. Beck, 2002.
- ZUIN, Alvaro A. S. **Adoro Odiar Meu Professor**: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 2008.

Antonio Alvaro Soares Zuin é professor associado do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. É pesquisador 1C do CNPq e assessor da FAPESP. Coordena o grupo de pesquisa: *Teoria Crítica e Educação – UFSCar*.
E-mail: dazu@ufscar.br



O Impacto Financeiro da Ampliação da Obrigatoriedade Escolar no Contexto do FUNDEB

José Marcelino de Rezende Pinto
Thiago Alves

RESUMO – O Impacto Financeiro da Ampliação da Obrigatoriedade Escolar no Contexto do FUNDEB. O artigo analisa o impacto financeiro da ampliação da obrigatoriedade do ensino da faixa etária de 6 a 14 para 4 a 17 anos, estabelecido pela Emenda Constitucional 59/2009. A análise foi realizada a partir dos dados da PNAD e dos valores previstos para o FUNDEB. Verificou-se que deverão ser matriculados 3,9 milhões de novos alunos para atingir as metas da Emenda 59 até 2016, tendo por referência a população de 2008, e que a ampliação do atendimento significará uma redução do recurso disponibilizado por aluno praticado pelo FUNDEB, caso não haja o aporte de novos recursos para o fundo, da ordem de R\$ 7,9 bilhões. Os dados mostraram que a ampliação é importante, sobretudo porque a parcela da população que ainda não teve acesso ao ensino é composta, em maior proporção, por crianças e jovens afrodescendentes, de famílias pobres, cujos pais tiveram pouco acesso ao ensino formal.

Palavras-chave: Ampliação da Obrigatoriedade do Ensino. FUNDEB. Gasto por Aluno. Acesso ao Ensino.

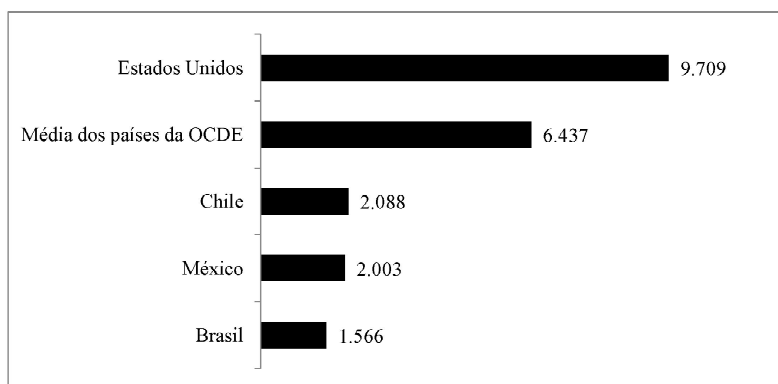
ABSTRACT – The Financial Impact of the Extension of Compulsory Education in the Context of FUNDEB. The article analyzes the financial impact of the extension of compulsory education from the age group 6 to 14 to the age group 4 to 17 years old, established by the Constitutional Amendment 59/2009. The analysis was conducted based on PNAD data and on foreseen values to FUNDEB. We verified that 3,9 million new students must be enrolled in order to achieve the goals set by the Amendment 59 until 2016, and that the extension of attendance might mean a reduction in FUNDEB's cost per student, in case the contribution of R\$ 7,9 billion in new resources to the Fund does not happen. The data showed that the extension is important, especially because the portion of the population which has not had access to education yet is compounded mostly afro-descendant children and young people from poor families whose parents had little access to formal education.

Keywords: Compulsory Education Extension. FUNDEB. Cost per Student. Access to Education.

Um dos tabus que ainda persistem na discussão sobre o financiamento da educação no Brasil, embora sem a força de outrora, refere-se à afirmação de que o país não gasta pouco com a educação pública, mas gasta mal. Esse preceito, que foi a palavra de ordem da gestão de Paulo Renato frente ao Ministério da Educação (MEC), foi reverberado acriticamente pela mídia e quase se consolidou como uma verdade incontestável, mesmo no âmbito do senso comum. Até porque não são poucos os exemplos de má utilização dos recursos públicos no Brasil, em suas diferentes áreas de aplicação.

Essa será, então, a primeira questão que enfrentaremos neste trabalho: os recursos disponíveis para a escola pública no Brasil são adequados? Começaremos respondendo a questão através de uma rápida comparação do gasto/aluno em diferentes países. No Gráfico 1 apresentamos os gastos por aluno no ensino primário (séries iniciais do Ensino Fundamental, no caso do Brasil) comparados com um conjunto selecionado de países.

Gráfico 1 – Gasto por Aluno no Ensino Fundamental em 2006 (em US\$ ppp)



Fonte: Elaborado a partir dos dados de OECD (2009).

Os dados apresentados no Gráfico 1 indicam, de forma evidente, que o padrão de gastos do país está muito aquém daquele praticado pelos países ricos e mesmo de nossos vizinhos latino-americanos. Para dar mais clareza sobre as diferenças entre os países podemos afirmar que, em US\$ PPP (cuja cotação entre os países leva em conta o respectivo poder de compra da moeda, e que é diferente do câmbio comercial), os valores gastos em um ano para um estudante da rede pública nos EUA correspondem ao gasto feito durante seis anos com seu colega brasileiro!¹

Ora, pode-se argumentar que não é possível comparar um país de renda *per capita* média como o Brasil, com os países ricos. Esse argumento é verdadeiro, em parte, porém, historicamente são os defensores da tese de que *o problema não é falta de dinheiro* que comparavam os gastos totais em relação ao PIB do

Brasil com os países ricos para mostrar que esses índices eram próximos, ocultando a gigantesca diferença no PIB desses países. Além disso, em um mundo sem fronteiras para o capital, é legítimo comparar a distância entre o que cada país gasta com seus alunos.

Um argumento que surge, às vezes, nos embates que ocorrem na mídia sobre o tema atribui o menor valor/aluno na educação básica aos elevados gastos com educação superior praticado pela rede federal de ensino. Sua fundamentação encontra-se em estudos do Banco Mundial (BM), os quais focam sua análise apenas no gasto da União. Contudo, este nível de governo responde por menos de $\frac{1}{4}$ do gasto público com educação no país, e é natural que seus gastos sejam predominantemente com educação superior visto que ela responde pela maioria das matrículas públicas neste nível. Entretanto, quando se considera o conjunto das fontes que garantem o financiamento da educação pública no país, constata-se que os gastos com educação superior respondem por cerca de 20% do total gasto com educação, um valor compatível com o resto do mundo. Isso significa que se fosse extinta a rede pública de educação superior (o que seria uma catástrofe para sua autonomia científica e tecnológica) poder-se-iam ampliar os gastos com educação básica em apenas 25%, o que nos manteria ainda em patamares abaixo do Chile e da Argentina.

De toda forma, para aqueles leitores que acham que não devemos nos pautar pelo que ocorre fora de nossas fronteiras, vamos comparar o contexto brasileiro com ele mesmo. Tendo por base o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que hoje é parâmetro nacional de recursos disponíveis por aluno para as diferentes redes públicas do Brasil, é preciso lembrar que, embora o fundo não corresponda ao total dos recursos vinculados para a educação, considerável parcela das escolas estaduais e municipais conta basicamente com ele para custeio e investimentos. A exceção são as escolas situadas em municípios com economia ativa, sobretudo no setor de serviços, e que conseguem uma boa arrecadação de impostos de sua competência tributária (principalmente IPTU, ISS e ITBI)². A respeito disso, para se ter uma ideia da importância do FUNDEB para a educação municipal no país, dados dos balanços financeiros de 5.050 municípios do ano de 2008 mostram que os impostos arrecadados pela fazenda municipal representam menos de 5% da receita total do orçamento das prefeituras em 65% dos municípios brasileiros e menos de 10% do total dos recursos auferidos pelo tesouro municipal em 87% deles (STN, 2008).

Além da pequena arrecadação de impostos próprios na maior parte dos municípios, há um crescente número de instituições estaduais de ensino superior que competem com os recursos vinculados do erário estadual. Portanto, é bastante razoável tomar como referência de recursos disponíveis para a educação básica aqueles disponibilizados pelo FUNDEB. E aqui já encontramos um problema, pois o MEC disponibiliza em seu sítio apenas os valores estimados, sem apresentar ao final do ano, ou no início do ano seguinte, os valores que foram efetivamente auferidos e movimentados pelo fundo. Assim, há sempre o

risco de superestimar os valores, como ocorreu em 2009, quando o Executivo, em agosto, fez uma revisão dos valores inicialmente indicados, o que representou uma queda de 10% no menor valor disponível por aluno. O pior é que o Ministério da Fazenda também não indica mais qual foi o valor efetivamente praticado no fundo ao final de cada ano, como fazia com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Neste ponto, aqueles que defendem que os problemas da educação brasileira se devem apenas à gestão e não à falta de recursos deveriam considerar que a falta de transparência quanto aos valores realizados pelos fundos, que é um obstáculo para o acompanhamento, avaliação e planejamento do dinheiro da educação (ou seja, funções de gestão) como mais um problema de gestão. Porém, neste caso o problema não seria por parte das secretarias estaduais e municipais ou das escolas (como muitas vezes atribuído), mas por parte de dois dos maiores ministérios do governo federal.

Pelos dados estimados para 2010, indicados na Tabela 1, observa-se uma variação entre um mínimo de R\$ 118/mês (AL, AM, BA, CE, MA, PA, PB, PE e PI) até um máximo de R\$ 222/mês (RR). O dado de Roraima, contudo, deve ser olhado com precaução, pois em virtude da pequena e dispersa população, ele não indica a capacidade real de investimento do estado. Entendemos que o melhor valor de patamar superior do FUNDEB pode ser representado por São Paulo, por ser o estado mais rico da federação, com um valor disponível de R\$ 193/mês, enquanto Minas Gerais, com R\$ 136/mês, está próximo da média nacional. Comparemos agora esses valores com as mensalidades de escolas privadas frequentadas pela classe média. Dados publicados pelo jornal Folha de São Paulo (Pinho; Góis; Takahashi, 2010) apontam valores acima de R\$ 1.750/mês para as escolas de elite de São Paulo. O Colégio Vértice, cujos alunos ocuparam o primeiro lugar no ranking do ENEM de 2009, cobra uma mensalidade de R\$ 2.756; valor praticamente igual ao que será disponibilizado por ano pelo FUNDEB para o ensino médio no estado de São Paulo em 2010. Assim, o valor de uma mensalidade em uma escola de elite de São Paulo, corresponde ao que se gasta durante 12 meses com uma criança que frequenta uma escola da rede pública deste estado. Considerando as mensalidades privadas médias, a diferença é de, pelo menos, três vezes. E esse tipo de comparação pode ser feito para qualquer estado da federação que o resultado não será diferente. E cabe ressaltar que, em termos de custos, é mais barato ensinar uma criança da classe média, uma vez que ela possui em casa muitos recursos (computador, acesso à internet, assinatura de jornais e revistas etc.) que auxiliam no processo de ensino; enquanto, no caso das crianças oriundas das famílias mais pobres, a escola é o único local onde elas poderiam deles usufruir.

**Tabela 1 – Valor/Aluno Estimado para o FUNDEB em 2010
(Valores Mensais)**

Valor/aluno disponível	Estados
R\$ 118 (mínimo)	AL, AM, BA, CE, MA, PA, PB, PE e PI
Acima de 118 até 150	GO, MG, MT, PR, RJ, RN, RO, SE
Acima de 150 até 194	SP, SC, TO, RS, MS, ES, DF, AP, AC
R\$ 222 (maior valor)	RR

Fonte: Portaria Interministerial n. 1.227 (Brasil, 2009a).

Cabe também dizer que os valores estimados do FUNDEB não significam valores efetivos que chegam às escolas, pois em muitos estados esses recursos são utilizados para pagar aposentadorias de trabalhadores da educação, sem falar nos desvios de recursos que atingem principalmente as obras e compras de equipamento. A desigualdade do montante de recursos financeiros distribuídos entre as próprias escolas públicas é outro tópico importante. Há um distanciamento entre o valor/aluno transferido pelo FUNDEB às secretarias estaduais e municipais e o valor/aluno realmente gasto para financiar as despesas em cada unidade escolar. Também é razoável considerar que a igualdade do valor/aluno praticado pelo fundo em cada estado mascara as disparidades que ocorrem na distribuição dos recursos entre escolas de mesmo porte e contexto de oferta. E, no geral, as secretarias não utilizam mecanismos administrativos para apurar as possíveis disparidades e corrigi-las. Como se não bastassem os efeitos negativos imediatos, quando as disparidades persistem ao longo do tempo, elas causam significativas diferenças no padrão de atendimento entre as escolas da mesma rede. Devido a isso, não raro, há escolas na mesma cidade (ou no mesmo bairro) administradas pelo mesmo ente federativo com notórias diferenças nas condições de oferta: existência de dependências físicas necessárias ao ensino (biblioteca, laboratórios, quadras etc.), nível de conservação do prédio da escola e gastos com folha de pagamento dos professores³. Estudos sobre financiamento da educação básica nos Estados Unidos, há mais de 30 anos, vêm se dedicando à análise e avaliação da equidade do nível do gasto em educação e, conseqüentemente, no valor/aluno efetivamente praticado nos distritos escolares (Baker; Green, 2008; Downes; Stiefel, 2008).

Se não há mecanismos administrativos que visem distribuir os recursos entre as escolas de forma equitativa, tampouco há dispositivos legais para regular o valor a ser investido por escola com base no valor praticado no FUNDEB em cada estado. A análise de custos por unidade escolar possibilitaria o controle social e a fiscalização dos tribunais de conta da distribuição das verbas da educação. A apuração e a publicidade do valor/aluno efetivamente

praticado em cada escola possibilitariam também a comparação dos valores entre as escolas, a partir do que, quaisquer discrepâncias não justificadas entre escolas de mesmo porte (número de alunos) e contexto de oferta (localização – urbana/rural, características socioeconômica dos alunos etc.) deveriam ser apuradas e corrigidas. Além disso, esta prática seria útil para: (a) dar maior transparência quanto à proporção de recursos aplicados nas atividades administrativas realizadas pelos órgãos administrativos da secretaria (atividades meio) e nas escolas (atividades fim) e no dimensionamento da proporção dos gastos entre estas atividades; (b) combater os desvios de recursos que diminuem o valor/aluno efetivo nas escolas e (c) diminuir as desigualdades das condições de oferta percebidas entre as redes de ensino ou entre escolas de uma mesma rede, sobretudo, no contexto de uma sociedade muito desigual.

Portanto, podemos sintetizar essa parte inicial do trabalho ressaltando o baixo patamar do recurso disponível por aluno da educação básica na rede pública do país, associado a problemas de gestão que implicam grandes disparidades nos recursos disponíveis por aluno nas diferentes regiões do país e entre as escolas de cada rede pública de ensino.

A Ampliação do Ensino Obrigatório

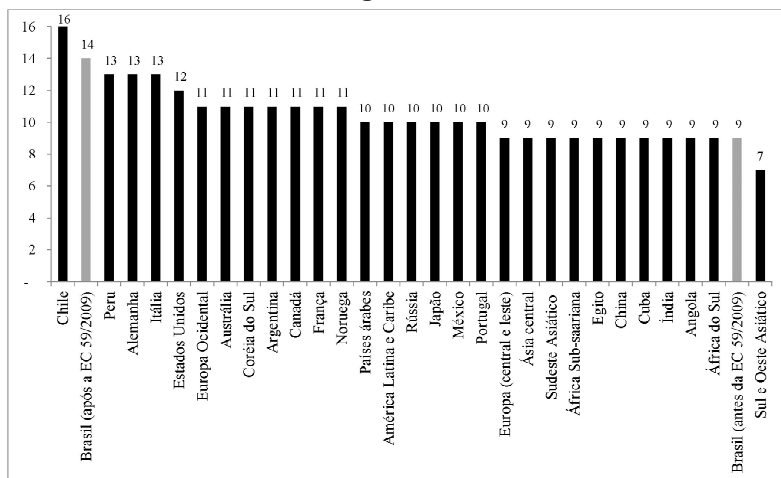
As mudanças ocorridas na Constituição Federal, por meio da Emenda Constitucional n. 59 de 11/11/2009 (EC 59) (Brasil, 2009b), ao ampliar a obrigatoriedade do ensino para a população de 4 a 17 anos (14 anos de estudo), com prazo final até 2016 para sua integral implementação, lança um novo paradigma no ordenamento jurídico brasileiro sobre o tema. Isso porque, desde a Constituição Federal de 1967, a qual ampliou a faixa de obrigatoriedade de 7 a 11 anos de idade, para 7 a 14 anos, o país convive com os oito anos de obrigatoriedade de estudos. Cabe dizer que a CF de 1967 definiu a faixa etária obrigatória sem definir a etapa de ensino correspondente. Somente com a lei nº 5.692/71 que houve a correspondente ampliação do então ensino primário, que passou a se chamar de 1º grau, sendo obrigatório e com oito anos de duração. A CF de 1988, em sua versão original, estabeleceu como obrigatório o ensino fundamental (que continuou com oito anos de duração) para todos os brasileiros, independentemente da idade. A mesma Constituição estabelecia a progressiva extensão da obrigatoriedade do ensino médio; uma redação bastante vaga, por sinal, por não definir prazos em suas disposições transitórias. Estabelecia-se, assim, a vinculação entre a obrigatoriedade e a etapa de ensino a ser acessada. Contudo, nos anos do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), com a aprovação da EC 14/96, que cria o FUNDEF quando predomina a focalização dos gastos no ensino fundamental regular, a obrigatoriedade é retirada para aqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental *na idade própria*, ficando, portanto, restrita à faixa etária de 7 a 14 anos. Quanto ao ensino médio, aponta-se apenas para sua universalização, retirando-se a referência à obrigatoriedade

constante no texto original da Carta Magna. Contudo, em 2006, uma mudança no art. 32 da LDB, através da lei 11.274, amplia o ensino fundamental e, logo, a obrigatoriedade para nove anos de duração, com seu início aos seis anos de idade. O prazo para entrada em vigor da nova obrigatoriedade foi fixado para 2010, um ano após a aprovação da EC 59/2009 que discutimos neste artigo.

Feita essa breve recapitulação histórica, cabe comentar que, em certo sentido, a EC 59 recupera a lógica instituída pela CF de 1967, segundo a qual a obrigatoriedade era definida pela faixa etária das crianças e jovens, e não pela etapa de ensino a ser frequentada. Esse princípio, como vimos, foi alterado pela CF de 1988, em sua versão original, mas de certa forma, foi recuperado pela EC 14/96. Portanto, cabe realçar que, com exceção da pré-escola, que abriga a faixa etária de 4 e 5 anos, que passa ser obrigatória, tanto o ensino fundamental como o ensino médio só serão obrigatórios para aquelas crianças e jovens de 6 a 17 anos. Para aqueles que frequentarem estas etapas da educação básica, mas com idade acima deste limite constitucional, é assegurado o direito ao acesso gratuito e o dever do Estado em fornecer as condições de oferta gratuita, mas não se trata de uma obrigação do jovem ou do adulto concluir essas etapas. Assim, como cerca da metade dos jovens de 15 a 17 anos que frequentam a escola o faz no ensino fundamental, principalmente em virtude da reprovação, é possível antever que o novo dispositivo constitucional não assegura, necessariamente, que boa parte dos jovens brasileiros concluirá o ensino médio. Não obstante, como veremos a seguir, trata-se de um inegável avanço no que se refere ao direito à educação.

Desta forma, para uma contextualização mundial sobre o significado da ampliação estabelecida pela EC 59, o Gráfico 2 compara o número de anos de estudo obrigatório entre alguns países e a média de todas as regiões do planeta.

Gráfico 2 – Anos de Estudo Obrigatório em Alguns Países e nas Regiões do Mundo



Fonte: Elaborado a partir dos dados de UNESCO (2010).

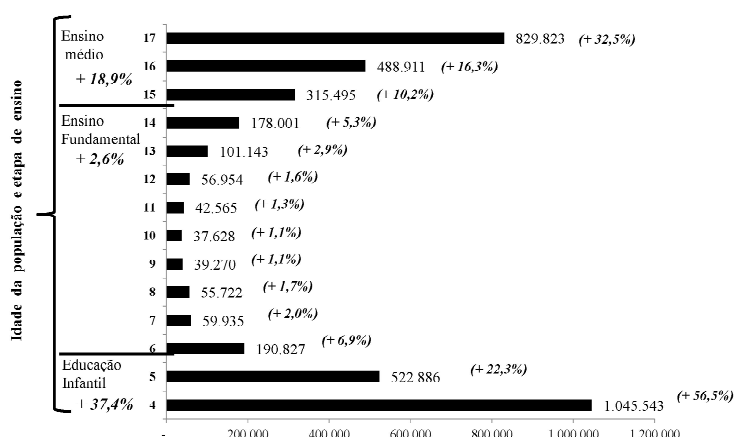
Os dados apresentados no Gráfico 2 mostram que o Brasil ficará bem melhor posicionado após a EC 59, pois, ao estabelecer 14 anos de ensino obrigatório, passou a ser o segundo país do mundo neste quesito, atrás somente do Chile cujo ensino obrigatório abrange a faixa etária de 5 a 21 anos. Antes, com apenas nove anos de ensino obrigatório (na verdade oito anos, passando a nove apenas em 2010), o Brasil estava abaixo da média de todas as regiões do mundo, exceto o Sul e o Oeste Asiático (Afeganistão, Bangladesh, Irã etc.), e era um dos últimos em relação aos vizinhos da América Latina ao lado de Cuba e à frente apenas de Honduras e Bolívia (com oito anos), Jamaica, Trinidad e Tobago (ambos com sete anos), Haiti, Nicarágua e Suriname (com seis anos de ensino obrigatório).

Embora a existência de uma norma constitucional que disponha sobre o número de anos obrigatório de estudos, por si, não significa uma garantia de acesso a um ensino de qualidade ou vivência de oportunidades educacionais relevantes. O Gráfico 2 mostra que nenhum país desenvolvido cujo sistema educacional seja considerado de qualidade estabeleceu menos de dez anos de estudo obrigatório. Assim, a ampliação é inegavelmente um importante avanço no que se refere ao direito à educação.

Obviamente, essa importante decisão no âmbito da ampliação do direito à educação terá impacto nos gastos com os alunos e a intensidade desse impacto será diferente em cada estado e em município dependendo da taxa de atendimento alcançada até a sanção da Emenda e da capacidade tributária dos respectivos governos. Esta é a questão a ser focalizada a partir deste ponto.

O Gráfico 3, elaborado a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2008 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), analisa o esforço que essa ampliação da obrigatoriedade representará por idade e etapas de ensino.

Gráfico 3 – Necessidade de Expansão de Matrículas por Idade na População de 4 a 17 Anos para Atender a Ampliação da Obrigatoriedade



Fonte: Microdados da PNAD 2008.

Para universalizar a educação básica para a população compreendida na faixa etária de quatro a 17 anos estima-se um adicional de 3,96 milhões de alunos em todo o país. Os esforços devem ser maiores nas etapas e idades que estavam fora da faixa etária do ensino obrigatório anterior e por isso o esforço da educação infantil será maior (37,4%), seguido pelo ensino médio (18,9%) e o ensino fundamental (2,6%). As idades que estavam fora da faixa etária obrigatória correspondem a quase 81% das matrículas a expandir ou 3,2 milhões de matrículas. Ora, considerando que a população tem distribuição quase uniforme na nova faixa etária obrigatória, talvez este seja um indicativo da importância de estabelecer e ampliar um período de escolarização obrigatória em uma sociedade onde o valor da educação, principalmente em termos de aplicação dos recursos públicos para sua oferta adequada ao cumprimento de seus objetivos, não é muito claro.

O fato de o desafio da expansão ser maior para a população de 4, 5, 16 e 17 anos é muito relevante para o planejamento das redes no que se refere à demanda de matrículas por série. Quanto a isso, as redes deverão ser capazes de projetar o fluxo de matrículas ao longo das 14 séries até que se conclua a universalização considerando (a) a taxa de inclusão da população que está fora do sistema (que poderá ser maior a princípio em séries relativas às idades cujo déficit de atendimento é maior e depois voltar a um nível regular com variações em função apenas de fenômenos demográficos próprios da localidade tais como crescimento e migração da população) e (b) a progressão dos alunos no sistema, ou seja, as taxas de conclusão, repetência e evasão.

Ademais, estas questões de planejamento serão mais graves para as redes que terão maior nível de expansão (como veremos adiante), uma vez que não seria eficiente, do ponto de vista do uso de recursos públicos, a constituição de uma infraestrutura (prédios, equipamentos, docentes e funcionários) para atender uma demanda maior de matrículas em um primeiro momento para o Estado permanecer com uma capacidade instalada ociosa quando o fluxo de matrículas for normalizado (neste ponto também é preciso considerar a impossibilidade de descolar a demanda não atendida num município para outro com capacidade de atendimento ociosa). O Gráfico 3 mostra que há uma demanda não atendida, em torno de 1,6 milhões de matrículas, tanto na educação infantil (cuja atribuição prioritária é das redes municipais) quanto no ensino médio (cuja atribuição prioritária é das redes estaduais). Embora a intensidade de inclusão nas etapas com maior déficit seja um fenômeno com contornos peculiares em cada unidade federativa, isso demandará um planejamento conjunto das redes municipais e estaduais para atender os dispositivos da EC 59 até 2016 devido ao arranjo do federalismo educacional brasileiro que prevê a colaboração entre os entes federativos para a oferta da educação básica (art. 211 da Constituição). Dessa forma, o impacto da inclusão da parcela da população que não está exercendo o direito à educação exigirá uma coordenação de esforços entre entes federativos que muitas vezes não tem sido observada em outras questões educacionais. Como, por exemplo, o transporte escolar. Esta é uma dificuldade recorrente no sistema educacional brasileiro que não tem observado, na prática, um regime de colaboração muito *colaborativo*, principalmente em localidades onde há ausência de correlação ou há correlações político-partidárias contrárias entre governos municipais e estaduais. Nestas locali-

dades, a garantia do direito à educação, como parte da finalidade precípua do Estado que deveria ser garantido através de soluções pertinentes (atendendo aos critérios da razoabilidade e racionalidade) muitas vezes é subjugada por interesses político-partidários imediatos que deslocam o status de cidadão da criança ou adolescente para a figura de *aluno do prefeito* ou *aluno do governador*.

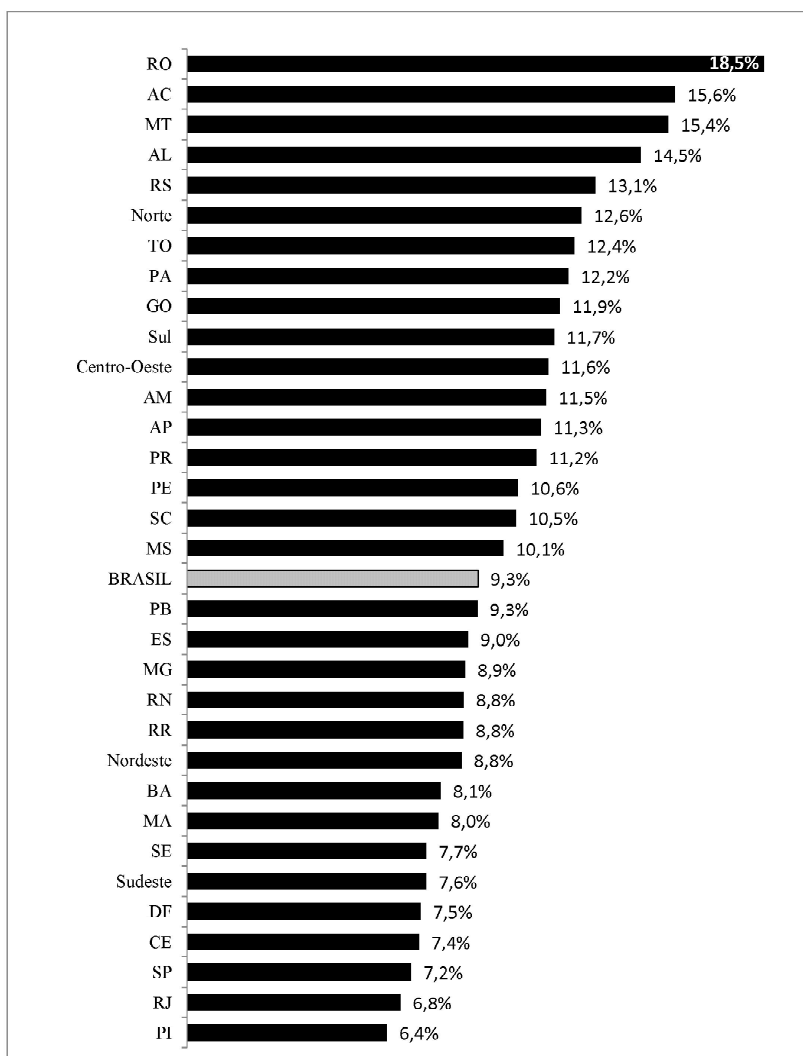
Evidentemente este problema seria minimizado caso houvesse apenas uma rede pública de ensino em que todos os entes federativos se responsabilizassem financeiramente e operacionalmente de acordo com regras preacordadas para constituição de um arranjo institucional que possibilitasse a manutenção da oferta de ensino em rede pública única. Havendo apenas uma rede pública, em tese, não haveria como os governos *empurrarem* os problemas para outro ente federativo enquanto a população sofre com a exclusão do acesso ou com acesso ao serviço educacional insuficiente. Entretanto, embora pareça pertinente à equalização do desafio imposto pela EC 59/2009, o debate sobre rede pública única de ensino é mais amplo e extrapolaria o limite deste texto. Voltemos às questões-chaves relativas ao impacto da expansão do sistema em decorrência da emenda em questão.

O fato dos maiores déficits se concentrarem nas idades relativas à educação infantil e ensino médio é apenas um dos efeitos colaterais do período de escolarização obrigatório anterior à EC 59. A ênfase na faixa de 7 a 14 anos impôs grandes dificuldades às demais etapas que compõem a educação básica atual uma vez que estas foram preteridas da pauta central das políticas educacionais a partir da década de 1960 (e talvez na história) em detrimento ao ensino fundamental. Por isso, somente após a Carta de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado em 1990 e a LDB de 1996, as etapas não obrigatórias começaram a ocupar maior espaço na agenda das políticas educacionais.

Neste contexto, surgem algumas questões importantes para a expansão da educação infantil e do ensino médio: (a) a necessidade de melhorar a infraestrutura da educação infantil na rede pública através de financiamento adequado; (b) o questionamento sobre a eficácia da atual configuração do regime de colaboração para enfrentar o desafio da expansão da educação infantil; (c) a maior definição dos propósitos do ensino médio tanto no que se refere à preparação para a continuidade dos estudos em nível superior quanto para o mundo do trabalho⁴.

Passemos à análise do esforço da expansão que deverá ocorrer em cada região e unidade federativa com base nos dados da PNAD 2008 apresentados no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Expansão de Matrículas por Região e UF para População de 4 a 17 anos



Fonte: Microdados da PNAD 2008.

O Gráfico 4 mostra que será necessário um crescimento médio de 9,3% nas matrículas em todo o país. Porém, há grandes variações regionais. A maior expansão relativa deverá ocorrer na região Norte, com 12,6%. Em Rondônia a ampliação do atendimento deve ficar na ordem 18,5%. O Acre, o Tocantins, o Pará e o Amapá terão que ampliar suas redes em mais de 12%. As regiões Sul e Centro-Oeste também deverão expandir o atendimento acima da média nacional. No Sul se destaca a necessidade de expansão no Rio Grande do Sul em 13,1%. No Centro-Oeste os maiores esforços se darão nos estados do Mato Grosso e Goiás, ambos acima de 11%.

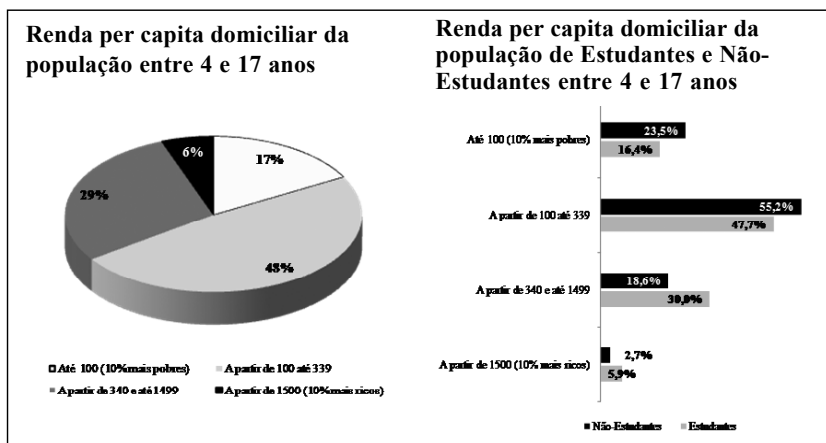
Cabe alertar, contudo, que, como uma parte significativa dos alunos que ingressarão no sistema levará um tempo de percurso escolar superior ao ideal, o índice real de crescimento tende a ser maior que os 8,5% indicados. De toda forma, trata-se de uma primeira aproximação.

Após a análise do impacto quantitativo da ampliação do ensino obrigatório, passaremos à caracterização dessa parcela da população que deverá ingressar no sistema educacional até 2016, uma vez que estas características são importantes para o planejamento da expansão das redes de ensino.

Quem são os Alunos que Ingressarão na Educação Básica?

A característica socioeconômica da população que deve ingressar no sistema educacional é a primeira tentativa de identificar quem são os novos alunos. Para isso, inicialmente, fez-se uma análise da renda *per capita* domiciliar mensal de toda a população brasileira com base no levantamento da PNAD em 2008. Nesta análise verificou-se que a mediana da renda *per capita* domiciliar mensal do brasileiro, em 2008, era de R\$ 340, ou seja, a metade da população dispunha de até R\$ 340 por mês por pessoa para custear suas despesas. Verificou-se também que 10% das famílias mais pobres vivem com até R\$ 100 mensais por pessoa e 10% das famílias mais ricas com renda superior a R\$ 1.500 por pessoa. Este dado mostra a existência de um grande fosso entre o nível de renda dos mais ricos e mais pobres (distância de 15 vezes) corroborada por estudos, tais como Sen e Kliksberg (2010), que apontam a América Latina como a região mais desigual do planeta e o Brasil como integrante do *pelotão de elite* da desigualdade social no mundo. A partir desses dados iniciais sobre a renda das famílias brasileiras em geral foi possível analisar o contexto socioeconômico da população que compreende a faixa etária do ensino obrigatório. Veja os gráficos registrados na Figura 1.

Figura 1 – Brasil 2008: nível de renda *per capita* (em R\$) da população de estudantes e de não-estudantes na faixa etária de 4 a 17 anos



Fonte: Microdados da PNAD 2008.

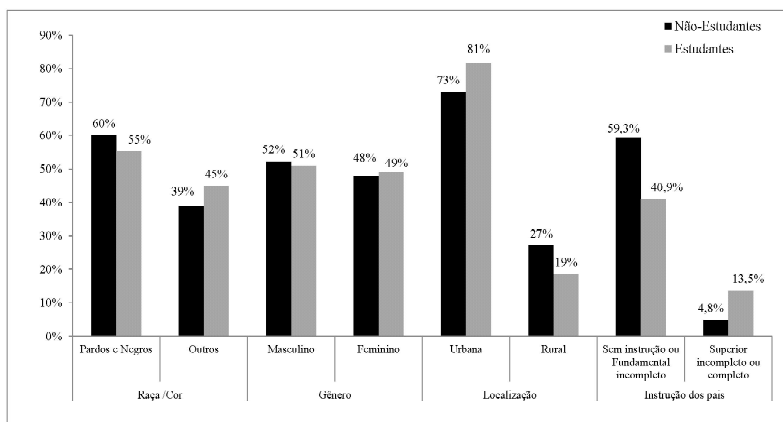
Na Figura 1, o gráfico de área do lado esquerdo mostra a distribuição da população de 4 a 17 anos, estimada em 46,5 milhões, por nível de renda *per capita* domiciliar mensal. Depreende-se do gráfico que 17% da população em idade escolar faz parte do estrato dos 10% mais pobres e apenas 6% pertence ao estrato dos 10% mais ricos. Ou seja, as famílias com filhos nessa faixa etária são proporcionalmente mais pobres que o conjunto das famílias brasileiras. O outro gráfico da Figura 1 é uma tentativa de comparar a renda *per capita* domiciliar entre as populações de *estudantes* e de *não-estudantes*, ou seja, entre a população de 4 a 17 anos que atualmente frequente a escola e aquela que ainda não frequenta e deverá ser incluída no sistema de ensino até 2016. O gráfico de barra mostra que a população de *não estudantes* é oriunda de famílias cuja participação nos menores níveis de renda *per capita* domiciliar é proporcionalmente maior. O gráfico aponta também que há uma inversão a partir da renda *per capita* de R\$ 340 mensais. A partir deste nível é possível perceber que as famílias dos *estudantes* são, proporcionalmente, maiores do que as de *não-estudantes*. Em suma, o gráfico de barras indica que a parcela da população que deve ser inserida do sistema educacional tem origem socioeconômica proporcionalmente mais desfavorável do que aqueles que já frequentam as escolas. Vale ressaltar que o cenário de iniquidade social e desvantagem de acesso à educação dos mais pobres, apresentado na Figura 1, pode ser ainda pior quando analisadas as regiões separadamente.

Esta análise do cenário socioeconômico mostra que a preocupação referente ao impacto da expansão das matrículas no financiamento das redes públicas de ensino é legítima, pois, embora o maior ingresso de alunos deva ocorrer em etapas de ensino que atualmente contam com a maior presença relativa das escolas privadas, não há dúvida que somente a rede pública poderá garantir o acesso à educação a esta parcela da população que está fora do sistema de ensino. Essa também

é a importância da obrigatoriedade, pois os dados indicam que, enquanto estamos apenas no campo do direito à educação, esse direito acaba negado aos mais pobres. Somente a obrigatoriedade da frequência à escola por parte do aluno pode obrigar, de fato, o Estado a garantir a oferta, em especial aos mais pobres.

Ainda num esforço para caracterizar os *potenciais novos alunos* da educação básica, o Gráfico 5, a seguir, compara o gênero, a localização do domicílio, a característica étnica e o nível de instrução dos pais da população estudante e não-estudante.

Gráfico 5 – Brasil 2008: características demográficas da população estudante e não-estudante na faixa etária de 4 a 17 anos



Fonte: Microdados da PNAD 2008.

Quanto às características étnicas, o Gráfico 5 mostra que há uma proporção maior de afrodescendentes entre a população que está fora das salas de aulas. Assim, 60% daqueles que ainda não tiveram acesso à escolarização em idade escolar são negros ou pardos, o que supera em 5% a proporção esperada (pois é preciso considerar que 55% da população nesta idade é afrodescendente), enquanto para os demais grupos étnicos a proporção está 6% abaixo do que seria esperado de acordo com a distribuição étnica dos alunos da educação básica. Estes números, em desfavor da população negra, mostram que a universalização da educação básica também é uma forma de enfrentar uma questão histórica que marcou profundamente a construção da sociedade brasileira e que ainda permanece nos dias atuais: a diferença de oportunidades entre brancos e negros. Isso remete ao que Joaquim Nabuco entendia como a *obra da escravidão*, ou, como afirma Weffort (2006), o corolário da estratificação social de 300 anos de escravidão cujos efeitos não foram estancados em 1888, após longo período de despotismo, superstição e ignorância. Quanto ao gênero, o equilíbrio entre os sexos na população de estudantes não é percebido quando é analisada a população de não-estudantes. Conforme mostra o Gráfico, o grupo de não-estudan-

tes é composto por 52% de meninos e 48% de meninas, o que em um total de quase quatro milhões de crianças e jovens não pode ser considerado tão insignificante. O Gráfico também mostra que há desvantagem de acesso aos alunos que moram na zona rural. A proporção de não estudantes que mora no campo supera em quase 8% a população que mora nas cidades. Isso quer dizer que quase 1,1 milhões dos novos alunos moram na zona rural, o que é um dado significativo para o planejamento das redes de ensino no que se refere às características da oferta das novas matrículas devido às especificidades da educação da população do campo (tamanho dos prédios, lotação de professores, descolamento de alunos e/ou professores etc.).

Por último, o Gráfico 5 mostra que os filhos de pais com menor nível de instrução são maioria na parcela da população de 4 a 17 anos que está fora das escolas. É certo que a população na faixa etária de interesse, no geral, tem pais com baixo nível de escolarização, uma vez que 42% deles não receberam instrução formal ou não completaram o ensino fundamental, 45% cursaram o ensino fundamental ou médio e apenas 13% tiveram acesso ao ensino superior. No entanto, o Gráfico evidencia que, quando os grupos de estudantes e não-estudantes são analisados separadamente, os filhos daqueles que tiveram pouco acesso à educação compõem 59,3% do segundo grupo, contra apenas 4,8% do primeiro. Estes dados juntamente com aqueles apresentados da Figura 1, que mostram que a maior parte da população não-estudante tem origem mais pobre, compõem um preocupante quadro captado em estudos, como Barros et al. (2001), que mostram como o grau de pobreza de um indivíduo está fortemente determinado por seu nível educacional. Neste sentido, a ampliação da escolaridade obrigatória e a inclusão dos quase quatro milhões de crianças e jovens que, em sua maioria, têm origem socioeconômica desfavorecida e pais que tiveram pouco acesso à educação, pode ser um importante *antídoto* contra o fenômeno da *transmissão intergeracional da pobreza*, pois, segundo Barros et al. (2001), as famílias pobres de hoje que não têm acesso à educação têm maior probabilidade de verem seus filhos e netos continuarem nas mesmas condições socioeconômicas no futuro.

Impacto das Novas Matrículas no Valor Disponível por Aluno no FUNDEB

É evidente que esse número adicional de alunos produzirá um impacto no valor disponível por aluno no FUNDEB uma vez que, a princípio, não há ingresso de novos recursos no fundo. Pretende-se identificar, então, considerando os valores estimados para 2010, qual seria o impacto no valor aluno do FUNDEB, caso toda a população de 4 a 17 anos já estivesse incluída na educação básica. Busca-se também aquilatar a dimensão dos recursos adicionais que deveriam ser aportados ao fundo de forma que o já diminuto valor/aluno do fundo não fique ainda menor.

Os dados apresentados na terceira coluna da tabela 2 (*variação no valor/aluno*) indicam uma queda média de 9% no valor aluno em relação à situação de 2010, com uma maior variação negativa em Rondônia (queda de 14,4%), ficando Piauí e São Paulo, com, respectivamente, 5,5 e 6,9%, com a menor variação negativa. Quando

olhamos, contudo, os recursos adicionais necessários para restaurar o patamar anterior de valor/aluno (última coluna da tabela), observamos que o maior esforço caberá a São Paulo, com um adicional superior a R\$ 1,5 bilhão, seguido por Minas Gerais (R\$ 732 milhões), Rio Grande do Sul (R\$ 651 milhões) e Bahia (R\$ 476 milhões). Seriam necessários R\$ 7,9 bilhões para o país como um todo. Um valor significativo, superior inclusive à complementação da União em 2010 para o fundo (6,8 bilhões).

Tabela 2 - Impacto da Expansão de Matrículas no FUNDEB

UF	Matrículas Adicionais	Variação no valor/aluno	Valor adicional para soma zero
AC	28.949	-11,7%	65.427.769,06
AL	118.305	-12,5%	191.499.947,50
AM	111.713	-10,1%	182.963.025,57
AP	19.475	-9,2%	47.298.266,39
BA	289.745	-7,7%	476.219.551,01
CE	157.611	-7,4%	256.937.325,94
DF	42.043	-8,4%	105.236.025,73
ES	67.226	-8,5%	166.875.694,59
GO	155.702	-12,1%	305.614.799,25
MA	147.553	-7,2%	242.068.384,32
MG	385.037	-8,9%	732.338.227,74
MS	55.107	-9,1%	133.273.272,42
MT	104.254	-12,7%	216.960.576,74
PA	243.903	-10,3%	398.232.453,07
PB	83.760	-9,0%	138.541.829,03
PE	225.954	-10,3%	368.724.341,47
PI	48.846	-5,5%	79.825.554,03
PR	257.347	-10,5%	472.667.608,03
RJ	203.565	-6,9%	404.796.476,49
RN	65.541	-8,3%	110.937.708,78
RO	66.857	-14,4%	131.634.826,84
RR	10.465	-8,2%	31.443.448,04
RS	277.538	-12,5%	651.583.399,64
SC	128.985	-9,5%	271.320.774,67
SE	37.853	-7,4%	71.549.493,26
SP	590.069	-6,9%	1.588.866.144,80
TO	41.300	-10,4%	92.555.346,60
BRASIL	3.964.703		7.935.392.271

Fonte: Portaria Interministerial nº 538-A (Brasil, 2010) e Microdados da PNAD 2008.

Mas poderíamos argumentar que juntamente com a ampliação da obrigatoriedade, a EC 59 também estabeleceu a extinção gradual (até 2011) da Desvinculação das Receitas da União (DRU) sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), logo, o legislador previu os recursos necessários para viabilizar a ampliação de matrículas sem comprometer ainda mais o recurso disponível por aluno. Trata-se, contudo, de uma meia verdade, visto que os recursos adicionais advindos da extinção da DRU irão para os cofres da União, enquanto os encargos com a ampliação das matrículas recairão sobre os estados e municípios. Além disso, a União terá encargos adicionais significativos com a expansão de sua rede de ensino técnico e profissional e da educação superior. Além disso, há que se ter certa cautela com os recursos adicionais advindos com a extinção da DRU. Tomando por base os dados de 2009, disponibilizados pela Secretaria do Tesouro Nacional (STN, 2010), naquele ano, a DRU correspondeu a R\$ 30,5 bilhões, o que indicaria um potencial adicional para a educação de R\$ 5,5 bilhões (18% daquele montante). Contudo, segundo o mesmo relatório, em 2009, a União, já aplicou R\$ 3,3 bilhões acima do mínimo constitucional. Logo, a se confiar nos dados da STN, o potencial de novos recursos com a extinção da DRU, em valores de 2009, seria de R\$ 2,2 bilhões, um valor significativo, mas muito aquém das necessidades decorrentes da expansão da própria rede federal e correspondente a somente 28% da demanda de novos recursos para simplesmente manter estável o valor/aluno previsto para o FUNDEB em 2010 com a inclusão dos novos alunos.

Considerações Finais

As simulações apresentadas neste trabalho indicam os desafios que se colocam para o financiamento na educação pública no curto prazo. União, estados e municípios deverão fazer um esforço adicional nos próximos cinco anos da ordem de 0,3% do PIB, tão somente para garantir que os valores por aluno disponibilizados pelo FUNDEB não sofram uma redução. Contudo, é evidente que não basta impedir uma redução no valor/aluno do FUNDEB; é preciso que o país avance para um padrão de financiamento que assegure uma qualidade aceitável para as escolas públicas. Não há justificativa plausível para a distância entre os valores gastos com os alunos que frequentam as escolas privadas de classe média e aqueles praticados pela rede pública. Assim como são inaceitáveis as grandes discrepâncias regionais no gasto aluno da rede pública, que foram minoradas com o FUNDEB, mas que ainda são significativas.

Um passo importante no sentido de assegurar um padrão mínimo de qualidade do ensino e de redução das disparidades regionais foi dado com a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), através do Parecer CNE/CEB Nº8/2010, de 5 de maio de 2010 que teve Mozart Ramos Neves como relator. Fruto de uma luta iniciada em 2002 e coordenada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação⁵, o CAQi busca defi-

nir os insumos básicos que devem ser assegurados a todos os estudantes do país, nas diferentes etapas e modalidades de ensino, atribuindo-se um valor monetário indexado ao PIB *per capita*. Os levantamentos iniciais, feitos considerando a matrícula atualmente atendida pelo FUNDEB, indicam uma demanda adicional de recursos da ordem de 1% do PIB para o cumprimento dos novos patamares de custo/aluno definidos no CAQi.

Portanto, o país tem pela frente dois grandes desafios: a ampliação da escolaridade obrigatória e a garantia de um padrão mínimo de qualidade de ensino através do CAQi. A viabilização dos recursos financeiros para a efetivação destas duas conquistas dependerá de um esforço conjunto dos entes federados e, principalmente, de uma grande capacidade de mobilização da sociedade civil. Um passo importante nesse sentido já foi dado com as diretrizes e metas aprovadas na Conferência Nacional de Educação (CONAE), que aconteceu de 28 de março a 1º de abril de 2010. Dentre essas, a mais importante para o tema aqui discutido é a que fixa a meta de um gasto público com educação de 10% do PIB até 2014. Resta agora garantir que as medidas aprovadas pela CONAE sejam incorporadas ao novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) a ser discutido e votado no Congresso Nacional. E, mais do que isso, cabe lutar pela sua concretização no dia a dia das escolas.

Recebido em agosto de 2010 e aprovado em outubro de 2010.

Notas

- 1 Com relação aos EUA, para se ter ideia da distância do gasto em educação que aquele país está em relação ao Brasil (sem esquecer a diferença de tamanho da economia entre os países e a taxa de conversão da moeda) é interessante observar que as despesas de todos os níveis de governo no sistema público de educação básica no ano letivo de 2005-2006 daquele país somaram US\$ 461,2 bilhões, enquanto as despesas dos governos brasileiros em 2006 foram cerca de R\$ 95,4 bilhões. E vale ressaltar que, apesar dos EUA terem uma população consideravelmente maior, a diferença entre o valor do investimento em educação não pode ser justificada pela diferença no número de matrículas, uma vez que em 2007 os EUA contavam 49,3 milhões e o Brasil 46,6 milhões de alunos matriculados nas escolas públicas de educação básica (Brasil, 2009 e NCES, 2010).
- 2 Embora haja municípios pequenos cuja arrecadação de impostos seja expressiva quando comparada a receita total (acima de 20% até 50% do total da receita), os impostos são mais representativos na receita dos municípios de maior porte, aqueles com população acima de 100 mil habitantes. Contudo, vale frisar que do universo de 5.564 municípios brasileiros, 40% possuem até dez mil habitantes, 71% têm até 20 mil e apenas 4,8% abrigam uma população com mais de 100 mil habitantes (Brasil, 2007).
- 3 Embora os professores da mesma rede percebam salários com base no plano de carreira ou regras planificadas para todo o quadro docente da rede, a concentração de professores com melhor nível de formação e/ou maior tempo de serviço em algumas

escolas pode causar significativas diferenças no valor/aluno efetivamente praticado nas escolas.

4 Para uma discussão ampliada sobre os desafios atuais das políticas educacionais relativas à educação infantil ver Kramer (2006), Kramer e Nunes (2007) e ao ensino médio ver Zibas (2005).

5 Disponível em: <www.campanhaeducacao.org.br>.

Referências

BAKER, Bruce D.; GREEN, Preston C. Conceptions of Equity and Adequacy in School Finance. In: LADD, Helen F.; FISKE, Edward B. **Handbook of Research in Education Finance and Policy**. New York: Routledge, 2008. P. 203-221.

BARROS, Ricardo Paes et al. Uma Análise dos Determinantes do Desempenho Educacional no Brasil. **Texto para Discussão**, Rio de Janeiro, n. 834, p. 1-33, 2001.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. **Portal Legislação do Senado Federal**. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=260049>>. Acesso em: 24 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica: censo escolar 2007**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial n. 538-A**, de 26 de abril de 2010. Retifica e divulga os parâmetros anuais de operacionalização do FUNDEB para o exercício de 2010: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/index.php/arq-fundeb/4613-porministerialn53826042010/download>>. Acesso em: 24 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Secretaria do Tesouro Nacional. **Demonstrativo das receitas e Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino: janeiro a dezembro de 2009/bimestre novembro-dezembro. 2010**. Disponível em: <http://www.stn.gov.br/contabilidade_governamental/execucao_orcamentaria_do_GF/MDE.xls>. Acesso em: 07 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Secretaria do Tesouro Nacional. **Finanças do Brasil: dados contábeis dos municípios - 2008**. Disponível em: <http://www.stn.gov.br/estados_muicipios/financas/Finbra2008v1.exe>. Acesso em: 07 jul. 2010.

BRASIL. Ministério do Planejamento. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contagem da População 2007 e Estimativas da População 2007. 2007**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/default.shtm>>. Acesso em: 07 jul. 2010.

BRASIL. **Portaria Interministerial n. 1.227**, de 28 de dezembro de 2009a. Define e divulga os parâmetros anuais de operacionalização do FUNDEB para o exercício de 2010: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/index.php/arq-fundeb/4064-porministerialn122728122009/download>>. Acesso em: 24 jul. 2010.

DOWNES, Thomas A.; STIEFEL, Leanna. Measuring Equity and Adequacy in School Finance. In: LADD, Helen F.; FISKE, Edward B. **Handbook of Research in Education Finance and Policy**. New York: Routledge, 2008. P. 222-237.

KRAMER, Sonia. As Crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão Pública, Formação e Identidade de Profissionais de Educação Infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 423-454, ago. 2007.

NCES. **Actual and Projected Public School Enrollment in Grades Prekindergarten (Prek) Through 12, by Grade Level and Region**: selected school years, 1970–71 through 2019-20. 2010. Disponível em: <<http://nces.ed.gov/programs/coe/2010/section1/table-enl-1.asp>>. Acesso em: 27 maio 2010.

OCDE. **Education at a Glance 2009**: OECD indicators, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/664234230084>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

PINHO, Ângela; GÓIS, Antônio; TAKAHASHI, Fábio. Vértice, de SP, é melhor do país pela 1ª vez. **Folha de São Paulo**, São Paulo, Especial Educação, p. 8, 19 jul. 2010.

SEN, Amartya; KLIKSBURG, Bernardo. **As Pessoas em Primeiro Lugar**: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado. Tradutores Carlos Eduardo Lins da Silva, Bernardo Ajzenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

UNESCO. **Access to Primary Education**, 2010. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/gmr2008/statistics/table4.xls>>. Acesso em: 27 maio 2010.

WEFFORT, Francisco Correia. **Formação do Pensamento Político Brasileiro**: ideias e personagens. São Paulo: Ática, 2006.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. A Reforma do Ensino Médio nos Anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-36, jan./abr. 2005.

José Marcelino de Rezende Pinto é doutor em Educação e professor da Faculdade de Filosofia, Ciências de Letras da Universidade de São Paulo – USP, Campus de Ribeirão Preto.

E-mail: jmrpinto@ffclrp.usp.br

Thiago Alves é doutorando em Administração pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP). Gestor Governamental de Finanças e Controle do Estado de Goiás.

E-mail: thiagoalves@usp.br



Saturação

Malvina do Amaral Dorneles

RESENHA CRÍTICA

MAFFESOLI, Michel. **Saturação**. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2010.

Pode-se dizer que o politeísmo teórico que caracteriza a Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é referência da diversidade de pontos de vista que podem ser compartilhados numa instituição educativa e apresentam-se como múltiplos portais de mundos e possibilidades do conhecimento. Mostra uma vocação institucional de pensar, o fazer e o pensar, do fazer pedagógico em espaços escolares e não escolares referidos às complexidades do estar-junto nas diferentes dimensões que compõem as *socialidades* dos seres humanos. Uma incomensurável ancestralidade intelectual mostra-se e adquire carne e consubstancia-se nas mentes, nos corpos e nos espíritos daqueles que os estudam, os debatem, os acolhem, em seus estudos e pesquisas, em suas atitudes, em suas manifestações do viver e conviver. É nesse banquete pagão que Michel Maffesoli, nela presente em diversos estudos e pesquisas em educação, pode ser devidamente, e confortavelmente, apresentado.

Esse pensador francês é conhecido e respeitado pelos seus estudos sobre a Pós-Modernidade, o Imaginário, a Cultura, no contexto da Sociologia do Cotidiano, da qual pode ser considerado um dos maiores entre os seus fundadores. É professor da *Université de Paris-Descartes – Sorbonne*, secretário geral do *Centre de Recherche Sur L'Imaginaire*, vice-presidente do *Institut International de Sociologie (IIS)*, membro do *Institut Universitaire de France*

(IUF), autor de algumas dezenas de livros traduzidos em várias línguas, grande parte disponível na língua portuguesa.

Nesse cerimonial delicado, o de decifrar a dizibilidade de um livro, a publicação de 2010, pela Editora Iluminuras Ltda., de São Paulo, e o Observatório Itaú Cultural, traduzida por Ana Goldberger, pode encarnar um *apresentar-se* de Michel Maffesoli aos leitores iniciados e não iniciados. Intitulado *Saturação*, o livro junta dois textos, editados originalmente pela CNRS Éditions, na forma de dois livros, cada um com título próprio: *Apocalypse* e *Matrimoniun: pequeno tratado de ecosofia*. O primeiro foi publicado, também em 2010, pela Editora Sulina, de Porto Alegre, sob o título *Apocalypse: Opinião Pública e Opinião Publicada*. A iniciativa brasileira de reunir os textos foi acolhida pelo autor, que lhe conferiu o título *Saturação* e acrescentou um *Prefácio à Edição Brasileira*. Neste, explica o significado da palavra título: “[...] processo, quase químico, que dá conta da desestruturação de um dado corpo e que é seguida pela reestruturação desse corpo com os mesmos elementos daquilo que foi desconstruído [...] vida e morte ligadas numa combinação íntima e infinita” (Maffesoli, 2010, p. 12).

Autor polêmico, inovador, provocador, revolve com elegância a etimologia, adentra sem pudor pela semântica, criando neologismos instigantes, profundos, abissais, que compõem, com lirismo e leveza, uma cosmovisão paradoxal da tragédia de seres humanos *sem qualidades*, comuns, *ordinários*, que criam, pela ética da pertença, a estética do viver *societário*. Sua forma singular de pensar o Cotidiano, a Cultura, apresenta como fundamento uma disposição de ver o mundo *assim como ele é* e não a partir de um julgamento “daquilo que existe em função do que deveria ser” (p. 48). Sem ser otimista, mostra um olhar generoso, que aprecia o que está sendo vivido; que privilegia a dimensão trágica do dizer *sim à vida*, ao que existe, ao estar-junto ético-estético-afetual-emocional; que “substitui a perfeição pela completude” na “aceitação do claro-escuro da existência” (p. 63). Tudo isso num tempo paradoxal, desconcertante, *tribal*, em que os fenômenos para existir *precisam apresentar-se*, rompendo com as “costumeiras representações filosóficas” (p. 90). Daí a prevalência, nas suas obras, da *apresentação* das coisas sobre a sua representação, da sua *mostração* sobre a demonstração. No entanto, “[...] retornar ao simples, àquilo que é simplesmente a vida, necessita uma forma de conversão do espírito” (p. 97). Para Maffesoli, nada mais, nada menos, do que *deixar de odiar o presente*, abandonar o ressentimento, o desprezo e a hostilidade por aqueles que negam *este* mundo, por achá-lo imundo, infame, por recusá-lo assim como existe.

A palavra *Apocalypse*, de origem grega *kalíptō* (cobrir, encobrir, ocultar) e *apó* (descobrir, desvendar, revelar), toma o sentido de *revelação*. É esse entendimento que conduz todo o seu argumento. Ao afirmar que, “quando uma *civilização* já deu o melhor de si mesma, ela sente a necessidade de retornar a sua origem” e que, “invertida, ela se transforma em *cultura*” (p. 21), ele mostra o *design* da sua reflexão: é como se fosse um bordar em ponto cheio. Ao mesmo tempo em que introduz a agulha com linha (a da crítica) no tecido (quando, por exemplo, afirma (p. 14) que as “[...] fundações arquitetônicas do mundo ociden-

tal – Indivíduo, Razão, Economia, Progresso – estão saturadas”), puxa a mesma agulha com seu fio de linha, compondo uma trama, bordando o argumento para esse “misterioso ectoplasma que é a crise” (p. 21), apresentando um novo ponto de vista para *este* mundo que aí está. Crise esta que “[...] acontece nos momentos em que, em seguida a uma aceleração ou mesmo intensificação da energia, o corpo (físico, social, individual, místico) alcança seu apogeu”, e que, “por um curioso paradoxo, inverte-se em hipogeu”, ou seja, “retorno ao subterrâneo, retorno ao tûmulo, símbolos de uma reconstrução futura” (p. 21). Por isso, “[...] nos períodos de mudança é urgente encontrar palavras, [...] que, pouco a pouco, (re)transformam-se em palavras fundadoras, ou seja, garantem a instalação do estar-junto que está emergindo” (p. 19).

Essa crise apocalíptica decorre da saturação de três dimensões sociopolíticas preciosas à Modernidade: a *opinião pública*, a *sociedade* e o *contrato social*. Para o autor, “[...] a economia da salvação, depois a economia *stricto sensu*, a história da salvação, depois a história consolidada em si mesma, terminando, nesse esquema, na primazia do Político” (p. 30), resultou numa *opinião pública* confundida com opinião publicada. Esta, “[...] não deixa de ser uma opinião, mas pretende ser um saber, uma competência, até mesmo uma ciência” (p. 20). Ao mesmo tempo, a *opinião pública*, enquanto tal, “tem consciência da sua fragilidade, de sua versatilidade, em suma, de sua humanidade” (p. 20). É uma nova *opinião pública* emergente, cuja vitalidade irreprimível *transfigura o político* através de uma *ética da estética*, onde “o jogo das paixões, a importância das emoções, a pregnância dos sonhos” (p. 28) constituem o *cimento coletivo*. A primazia da estética “é tão evidente que a própria política teatralizou-se” (p. 31).

Sua afirmação de que “a época trocou de pele” (p. 26) é uma provocação aos sistemas de interpretação, cujas evidências intelectuais se ressentem de saudades onípresentes, sejam as de um paraíso perdido, sejam as de um paraíso futuro. Para o autor, evidente é o fato de que o estar-junto em curso “neste mundo e não num outro porvir” (p. 23) não é mais o “[...] simples social de dominante racional, tendo por expressão o político e o econômico, mas sim uma *outra maneira* de estar junto, em que o imaginário, o onírico, o lúdico, justamente, ocupam um lugar primordial” (p. 27). A essa outra maneira de estar-junto denomina de *societal*, constituída pelas socialidades das *tribos* pós-modernas. Nestas, o predomínio do *presente*, do *instante*, tem pouco a ver com a ideologia moderna de projeto. O *presenteísmo* privilegia a estética, presta atenção ao *ethos* local, ao lugar. Pode ser “uma ética, às vezes imoral, que se manifesta nas inúmeras efervescências da vida social” (p. 25). Se a isso se acrescenta “[...] a tônica colocada no qualitativo, a recusa da pilhagem produtivista, a rebelião contra a devastação dos espíritos” (p. 29), esse estar-junto ético-político, inspira temor, engendra uma opinião publicada que estigmatiza, principalmente, as tribos dos bairros distantes e das diversas periferias urbanas.

As novas socialidades mostram realidades que obrigam a constatação da heterogeneidade, do politeísmo de valores, da “[...] reafirmação da diferença, dos diversos localismos, das especificidades das línguas e das culturas, das

reivindicações étnicas, sexuais, religiosas, dos vários agrupamentos em torno de uma *origem* comum, real ou mitificada” (p. 38). É o *tempo das tribos*, que ocupam o espaço público e celebram um “vínculo social fundado na disparidade, no policulturalismo, na polissemia” (p. 39). Constituem uma *coerência aberta* que o termo medieval *unicidade* parece designar melhor, em lugar do ideal unitário e identitário em processo de saturação. Maffesoli as promove a um novo paradigma, caracterizado por um potente imanentismo, onde “o hedonismo, os prazeres do corpo, o jogo das aparências” constituem a aceitação de um mundo como ele é, “com tudo que isso comporta de trágico (*amor fati*), bem como de alegria” (p. 35). Nessa perspectiva, a política *transfigurada* se converte em *doméstica*, transforma-se em *ecologia*, designa o *domus*, o *oikos*, a “moradia comum que convém proteger da devastação a que fomos acostumados pela modernidade” (p. 36). Para o autor, um pensamento amplo, “que esteja à altura de apreender as novas configurações sociais”, exige que os intelectuais abdicuem de “criar o mundo à imagem daquilo que se quer que ele seja” (p. 39).

A magnitude do que é proposto por Maffesoli é estonteante pelo paradoxo que compõe ao juntar a antiga noção de tribo com as mais diversas formas de solidariedades e sensibilidades emergentes, nelas incluindo todas as possibilidades apresentadas pelas novas tecnologias da informação e comunicação, as redes sociais, a vida *on-line*. Uma das suas definições para a pós-modernidade é a de que esta se constitui pela “sinergia entre o arcaico e o desenvolvimento tecnológico” (p. 40). Ao acompanhar a lógica argumentativa do autor, nem sempre fácil, pois se caracteriza por um pensamento em espiral (a espiralidade é uma característica do mundo vegetal, e também representa o elemento feminino), que foge da linearidade, chega-se ao âmago da sua disposição ético-político-afetual (mesmo não explicitada por ele como tal) para o que entende como sendo o estar-junto ético-político das socialidades presentes no mundo atual.

A exuberância dessas socialidades, que priorizam o sentimento de pertencer, a experiência vivida em comum, o enraizamento no aqui e agora, “[...] quer seja no território *stricto sensu*, quer nos territórios simbólicos que são os sites comunitários na Internet” (p. 53), acontece no contexto de múltiplas formas de *pacto tribal* (pacto ecológico, pacto governamental, pacto político, pacto afetivo, e tantos outros). Há a prevalência do envolvimento sobre o desenvolvimento: as tribos urbanas, “[...] com seus *piercings*, seus cabelos rebuscados e multicoloridos, com suas roupas em que o étnico disputa com o sofisticado” (p. 86), suas invenções de linguagem, sua abertura para o mundo anunciam um jogo de aparências, bem diferente da geração perdida ou cristalizada em devoções econômicas.

No entanto, enquanto “[...] a mãe terra, ‘*Gaia*’, recupera sua honra e a *lei dos irmãos*, feita de horizontalidade, tende a reencontrar alguma força e vigor” (p. 53), enquanto a verticalidade da “[...] lei do Pai, de um Deus único, ou do Estado onipotente, a do patriarcado e da predominância masculina, está superada” (p. 52), pergunta-se, então, onde está o consenso necessário a toda a vida em sociedade? Sua resposta é categórica: “[...] o consenso (*cum sensualis*) não se reduz à racionalidade, mas comporta uma forte carga emocional, [...] põe em jogo paixões e

afetos diversos” (p. 52). Daí ser significativo “o deslizar das palavras, do contrato ao pacto” (p. 53). Ao lembrar que o contrato social é “causa e efeito de um *estar-junto* puramente racional” (p. 46), o autor mostra seu desencanto e apresenta uma crítica implacável às elites intelectuais, constituídas de falsos professores e verdadeiros bandidos. Falsos professores porque “[...] aproveitando-se de sua posição – eles detêm o poder legítimo para dizer, publicar, escrever, agir, organizar – continuam a instilar e a pôr em prática as ideias de um mundo que acaba, cegos que são para o mundo que começa” (p. 46). Verdadeiros bandidos porque “[...] ao fazer isso, de uma maneira um tanto irresponsável, são eles que provocam as várias explosões, os comportamentos antissociais e as diversas formas de violência que pontuam a vida de nossas sociedades” (p. 47).

Maffesoli deixa claro que suas palavras não são mera provocação e que, tampouco, vê como sendo um paradoxo a *impertinência* de uma elite que se repete, que não encontra mais as palavras *pertinentes*, e mantém, impunemente, uma *ficção da representação* da realidade, através de teorias incendiárias, cuja defasagem não só envia alguns ao *front*, mas constitui “[...] o pavio curto da guerra civil latente que é um elemento notável da época” (p. 47). De maneira quase feroz, estilo incomum nos seus escritos, critica alguns métodos sociológicos voltados para a educação, principalmente aqueles presentes nas escolas de formação de professores, que, afirma, formam para o *totalitarismo* (ao julgar aquilo que existe em função do que gostariam que fosse), semeando o desprezo por este mundo e incitando, *a priori*, sempre dizer não ao que existe. Mesmo assim, apesar e para além, “o contracânone que opera no inconsciente coletivo” (p. 51) mantém-se como sensibilidade panteísta, a qual, no contexto de um pacto tribal, todos “[...] se dedicam a aproveitar como podem aquilo que se deixa ver e aquilo que se deixa viver” (p. 51). Eis aí um espetacular paradoxo, bem ao gosto e ao estilo do autor.

Como fundamento a esse contracânone, Maffesoli apresenta a noção de *invaginação do sentido*, para designar o retorno à natureza essencial das coisas, “ao nada fundador, ao vazio natural, ao dado protetor e matricial” (p. 107), característica também do *espírito do tempo*. Com o trocadilho (p. 59) “só tem sentido (significação) aquilo que tem um sentido (finalidade)”, define o ambiente específico da modernidade ocidental, em seu sentido etimológico, como *espermático*, projetivo, referendado em expressões filosóficas como *logos spermatikus*, *ratio seminalis*. Por outro lado, sua compreensão da metamorfose em curso pede um esclarecimento retrospectivo, um retroceder do derivado ao essencial, “[...] passar de um *progressismo* (que foi vigoroso, que deu bons resultados, mas que se torna um pouco doentio) para uma *progressividade* que reinveste em ‘arcaísmos’: povo, território, natureza, sentimentos, humores” (p. 62).

Ao citar uma inscrição que viu num muro de subúrbio, em Porto Alegre, Brasil – “*A crise passa. A vida continua*” (p. 61) – argumenta que “[...] o que está em jogo é uma forma de concordância com o ser do mundo em sua realidade múltipla” (p. 63). Não vê mais lugar para as quimeras relacionadas à noção de Progresso (e seu utilitarismo) com seu enfoque na imperfeição, alisando as dobras do ser, mas sim na

noção de *progressivo* que as implica e as aceita (a imperfeição e as dobras). Trata-se de “um sim, *apesar de tudo* àquilo que é” (p. 63). Uma aceitação, como atitude afirmativa, que confere, ao animal humano, a dimensão trágica de ser natureza.

Busca em Fernando Pessoa a definição de “*sociologia das profundezas*” para expressar, dar forma, “àquilo que, vindo de muito longe, fala através de nós” (p. 61), onde se encontra os arquétipos fundadores, sendo a “Grande Mãe, Terra Mãe, Gaia”, (p. 83) um deles. Esse seria o fundamento inconsciente da sensibilidade ecológica que, ao contrário do antropocentrismo, coloca em evidência *aquilo que no homem “ultrapassa o homem”* (p. 65); anuncia o *vigor* selvagem, ancestral, que “[...] reencontra uma nova vitalidade nas atividades dos jovens, nas multidões esportivas, nas histerias musicais e outras reuniões religiosas” (p. 64). Apresenta-se sob a forma de um paganismo contemporâneo que se expressa no sucesso dos produtos *bio*, *orgânicos*, e na intensificação de valores relacionados ao terreno, ao território, ao lugar, onde “o lugar faz a ligação” (p. 104). E que traz consigo o chamado a uma qualidade de vida, uma vida cotidiana onde o *bem-estar* nada significa diante do “*melhor-estar* existencial em que a Mãe-Natureza desempenha um papel não negligenciável” (p. 86).

É o retorno a uma *organicidade cósmica*, uma *geossociologia*, cujas *forças subterrâneas* constituem as “origens de todos os *adventos*” (p. 97), e compõem “[...] essa atitude *instituinte*, em estado nascente, que se pode qualificar de *holística*, termo utilizado por Durkheim para designar o aspecto global da vida social” (p. 99). Talvez, essa *lógica da conjunção*, da *copertença*, esse *matrimonium*, seja um conhecimento que renasce “como uma espécie de *ecossófia* que ainda não sabe como nomear-se” (p. 101), mas que se capilariza nas práticas da vida corrente, na moradia, na alimentação, na vestimenta, mesclando corpo e espírito. Para Maffesoli, “mais vividas do que pensadas” e “pouco reconhecidas pelas instituições sociais” (p. 102).

Recebido em março de 2011 e aprovado em junho de 2011.

Malvina do Amaral Dorneles é doutora em Ciências da Educação pela Universidad Católica de Córdoba. É professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua nas seguintes linhas de pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais e o Núcleo de Estudos da Educação e Gestão do Cuidado.

E-mail: malvina@edu.ufrgs.br