



Revista de Educação Pública



Ministério da Educação
Ministry of Education

Universidade Federal de Mato Grosso
Federal University of Mato Grosso

Reitor • *Chancellor*
Paulo Speller

Vice-Reitor • *Vice-Chancellor*
Elias Alves de Andrade

Coordenadora da EdUFMT • *EdUFMT's Coordinator*
Elizabeth Madureira Siqueira

Conselho Editorial • *Publisher's Council*

Bernardete A. Gatti – Fundação Carlos Chagas, São Paulo/SP

Celso de Rui Beisiegel – USP, São Paulo/SP

Christian Anglade – University of Essex, Inglaterra

Florestan Fernandes – *in Memoriam*

Francisco Fernández Buey – Universitat Pompeu Fabra, Espanha

Jean Hébert – UFPA, Belém/PA

Maria Inês Pagliarini Cox – UFMT, Cuiabá/MT

Martin Coy – Univ. Tubingen, Alemanha

Moacir Gadotti – USP, São Paulo/SP

Nicanor Palhares Sá – UFMT, Cuiabá/MT

Paolo Nosella – UFSCar, São Carlos/SP

Paulo Speller – UFMT, Cuiabá/MT

Sérgio Roberto de Paulo – UFMT, Cuiabá/MT

Walter E. Garcia – Brasília/DF

Conselho Consultivo • *Consulting Council*

Alessandra Frota M. de Schueler (UERJ)

Aumeri Carlos Bampi (UNEMAT / SINOP)

Bernardete Angelina Gatti (PUCSP)

Clarilza Prado de Sousa (PUCSP)

Claudia Leme Ferreira Davis (PUCSP)

Jacques Gauthier (Paris VIII-França)

Denise Meyrelles de Jesus (UFES)

Elizabeth Madureira Siqueira (IHGMT)

Francisca Izabel Pereira Maciel (UFMG)

Geraldo Inácio Filho (UFU-MG)

Heloísa Szymanski (PUCSP)

Luiz Augusto Passos (UFMT)

Maria Ignez Joffre Tanus (UNIC-MT)

Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (PUCSP)

Mariluce Bittar (UCDB)

Marlene Ribeiro (UFRGS)

Pedro Ganzelli (Unicamp)

Vera Maria Nigro de Souza Placco (PUCSP)

Conselho Científico • *Scientific Council*

Artemis Torres

Educação, Poder e Cidadania

Education, Power and Citizenship

Michèle Tomoko Sato

Educação Ambiental

Environmental Education

Daniela Barros da Silva Freire Andrade

Educação e Psicologia

Education and Psychology

Lázara Nanci de Barros Amâncio

Cultura Escolar e Formação de Professores

School Culture and Teacher Education


Nicanor Palhares Sá

História da Educação

History of Education

ISSN 0104-5962

Revista de Educação Pública

Ed ^{UFMT} 
2008

Revista de Educação Pública	Cuiabá	v. 17	n. 34	p. 213-347	maio-ago. 2008
-----------------------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Copyright: © 2008 EdUFMT

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso

Os direitos desta edição são reservados à EdUFMT – Editora da Universidade Federal de Mato Grosso,

Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n. Coxipó. Cuiabá/MT – CEP: 78060-900

Fone: (65) 3615-8322 / Fax: (65) 3615-8324.

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, sem autorização expressa da Editora.

Indexada em:

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

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

IRESE – Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa

UNAM – Universidad Autónoma del México

CITAS – Latinoamericana en Ciencias Sociales y Humanidades CLASE



FAPEMAT

Coordenadora da EdUFMT: Elizabeth Madureira Siqueira

Editor da Revista de Educação Pública: Nicanor Palhares Sá

Revisão: Eliete Huguency de Figueiredo e
Maria Auxiliadora Silva Pereira

Secretária Executiva: Dionéia da Silva Trindade

Assessoria: Jeison Gomes dos Santos

Editoração: Emanuel Santana

Periodicidade: Quadrimestral

Catálogo na Fonte

R454

Revista de Educação Pública - v. 17 n. 34 – (maio-ago. 2008) – Cuiabá:

EdUFMT, 2008. 134 p.

Anual: 1992-1993. Semestral: 1994-2005. Quadrimestral: 2006-

Publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

ISSN 0104-5962

1. Educação. 2. Pesquisa Educacional. 3. Universidade Federal de Mato Grosso. 4. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU37.050z

Correspondência para envio de artigos, assinaturas e permutas:
Centro de Tecnologias e Documentação Educacionais - CETEDE
Instituto de Educação/UFMT
Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n. Coxipó.
Cuiabá/MT – CEP: 78060-900
Telefone Secretaria Executiva (65) 3615-8466
Fax: (65) 3615-8440 / (65) 3615-8429
E-mail: rep@ufmt.br
Homepage: <http://www.ic.ufmt/revista>

Comercialização:

Fundação Uniselva / EdUFMT
Caixa Econômica Federal / Agência: 0686
Operação: 003 / Conta Corrente 550-4
e-mail: edufmt@cpd.ufmt.br
Assinatura: R\$55,00
Avulso: R\$20,00

Projeto Gráfico original:
Carrión & Carracedo Editores Associados
Av. Senador Metello, 3773 - Cep: 78030-005
Jd. Cuiabá - Telefax: (65) 3624-5294
www.carrionecarracedo.com.br
editoresassociados@carrionecarracedo.com.br

Este número foi produzido no formato 155x225mm,
em impressão offset, no papel Suzano Pólen Print 80g/ m², 1 cor;
capa em papel triplex 250g/m², 4x0 cores, plastificação fosca em 1 face.
Composto com os tipos Adobe Garamond e Frutiger.
Tiragem: 1.000 exemplares
Impressão e acabamento: Bartira Gráfica e Editora S/A.

Sumário

Apresentação	221
Educação e Inclusão	227
Antonio Joaquim SEVERINO	
Para artistar a filosofia: sem ensaio não há inspiração	237
Sandra Mara CORAZZA	
Uma avaliação crítica acerca de método e suas noções	255
Silas Borges MONTEIRO Emília Carvalho Leitão BIATO	
Os grupos escolares e a História do Ensino Primário na Primeira República	273
Rosa Fátima de SOUZA	
Racismo e instrução pública primária mato-grossense na transição do século XIX para o XX	285
Nicanor Palhares SÁ Paulo DIVINO	
Quem ainda quer ser professor?	299
Eugênia Coelho PAREDES Fabiula Aparecida BENTO-GUTH Geniana dos SANTOS	
O caminho de menor resistência: escolhas no Ensino Superior brasileiro por cor/raça e gênero	315
Kaizô Iwakami BELTRÃO Moema De Poli TEIXEIRA	
Educação e Comunicação, Comunicação e Educação: uma nova tessitura epistemológica e metodológica	333
Lucia Helena Vendrusculo POSSARI Cláudia da Consolação MOREIRA	

Contents

Apresentation	221
Education and inclusion	227
Antonio Joaquim SEVERINO	
To art play philosophy-education: without rehearsal there is no inspiration	237
Sandra Mara CORAZZA	
A critical evaluation on method and its notions	255
Silas Borges MONTEIRO	
Emília Carvalho Leitão BIATO	
The graded schools and the history of the primary school education in the first Brazilian Republic: some questions for a debate	273
Rosa Fátima de SOUZA	
Racism and public primary instruction from Mato Grosso in the transition of the century XIX for the XX	285
Nicanor Palhares SÁ	
Paulo DIVINO	
Who still wants to be a teacher?	299
Eugênia Coelho PAREDES	
Fabiula Aparecida BENTO-GUTH	
Geniana dos SANTOS	
The path of least resistance: Choices among brazilian Undergraduates according to race and gender	315
Kaizô Iwakami BELTRÃO	
Moema De Poli TEIXEIRA	
Education and Commnunication, Communication and Education: A new methodolical and epistemological contexture	333
Lucia Helena Vendrusculo POSSARI	
Cláudia da Consolação MOREIRA	

Apresentação

Este número da Revista de Educação Pública é destinado aos trabalhos apresentados no Seminário Educação 2007 – SemiEdu 2007. Neste ano, a organização do evento ficou a cargo de dois Grupos de Pesquisa da UFMT: do *Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática, Filosofia e Formação de Educadores*, coordenado pelo Professor Silas Borges Monteiro – grupo vinculado ao *Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Educadores da Faculdade de Educação da USP*, coordenado pela Professora Selma Garrido Pimenta – e do *Grupo de Pesquisa de Políticas Educacionais de Mato Grosso*, coordenado pelo Professor Antonio Carlos Maximo. O SemiEdu é evento regular acadêmico-científico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, aberto a pesquisadores nacionais e internacionais, professores doutores, mestres e estudantes de graduação e pós-graduação de universidades públicas e privadas, assim como a estudantes e profissionais da educação. Este evento reúne, ainda, profissionais liberais, artistas, sindicalistas, ambientalistas e militantes de movimentos sociais.

O tema deste ano foi: “Qualidade do Ensino na Contemporaneidade: novos e velhos desafios”. A escolha da temática é uma resposta à atual conjuntura de busca de melhor qualidade da educação a partir das avaliações nacionais da Educação Básica. Entende-se que a melhoria da Educação passa, necessariamente, pela formação do educador para atender aos novos e velhos desafios propostos pela sociedade.

Além disso, o SemiEdu 2007 procurou oferecer discussões que auxiliassem as pesquisas dos grupos de pesquisa envolvidos na organização do evento, afinal, essa é a razão da participação dos grupos: mobilizar conhecimentos que venham dar consistência aos estudos e pesquisas por eles desenvolvidos.

Com isso, foi objeto de debate a Filosofia, a Didática, a Formação de Professores e as Políticas Públicas em Educação. Qual a relação entre esses campos?

Tomando o ensino como problemática de base, o Seminário Educação 2007 coloca-se em reflexão sobre um objeto da Didática, entendida como *investigação do ensino em situação*. Superada a fase da compreensão da Didática como conjunto de prescrições normativas relativas ao ensino, passamos a entender a Didática como um das áreas dos chamados Fundamentos da Educação – apesar de que isso não é reconhecido amplamente. Nossa concepção trata a Didática como um rico campo de pesquisa sobre o ensino em situação, com isso querendo dizer que esta prática educativa não pode ser analisada fora de contextos concretos. O ensino não é uma entidade metafísica que se mostra por intermédio de práticas descomprometidas com a materialidade do cotidiano educacional. Pensar sob a perspectiva da Didática é trazer o mundo vivido para a investigação e análise.

Qual o suporte teórico-conceitual que é mobilizado para a investigação didática? Em nosso caso, o recurso advém da reflexão filosófica. A Filosofia, como campo de estudo da Educação, coopera com o componente crítico necessário à toda investigação. Entendemos a Filosofia como ferramenta de trabalho da educação, operando com a inspiração deleuziana de que a Filosofia é a arte de criar conceitos. Fazemos um pequeno ajuste dessa agenda: a Filosofia é vista como análise crítica dos conceitos da educação. E que não se pense que isso é labor tão somente teórico: um conceito sintetiza compreensões e práticas; ele mobiliza interpretações e tarefas. Compete à Filosofia lidar com os conceitos advindos da educação; cabe à Filosofia o trabalho crítico da Didática.

Ora, se o que está em questão é o ensino, remete-se, imediatamente – mas não somente – a um dos atores deste processo: o professor e sua formação. Como tem se dado sua formação? Quais são os componentes que operam em sua constituição? Quais são as tipologias identitárias que têm comparecido nos processos formativos? Essas são questões que têm orientado nossas investigações.

Com isso, não se compreende que o problema do ensino seja da responsabilidade apenas do professor: daí a razão de pensarmos as Políticas Públicas em Educação, pois estas têm ressonância contundente no espaço da sala de aula. A qualificação contínua da profissão docente, as condições de trabalho e outros aspectos fundamentais de garantia de boa qualidade do ensino decorrem de políticas públicas; sem elas, não haverá prática educativa que garantirá, por si mesma, conquistas sociais na educação.

Espero ter mostrado os nexos conceituais que entornam esses campos de pesquisa em educação: o ensino, sob a inscrição da didática; a Filosofia, como reflexão crítica dos conceitos próprios da educação; a formação de professores como investigação de um dos importantes atores do ensino; as políticas públicas como garantidora das condições de realização do ensino.

Procuramos dispor textos que nos conduzam à reflexão desses elementos.

A Revista é aberta com o artigo do Professor Antonio Joaquim Severino, da Universidade de São Paulo. Sustenta o autor que o futuro da sociedade brasileira dependerá de tornar-se uma sociedade menos excludente. Para isso ocorrer, entende como fundamental o papel da educação, vista na perspectiva de uma política educacional intrinsecamente voltada para os interesses humanos da sociedade, visando à superação intencional e planejada de suas forças de exclusão social. Portanto, não nos basta domínio e aplicação de novos saberes e de tecnologias sofisticadas. Há que se sustentar compromissos com a preparação de cidadãos para a vida, assim como nosso compromisso intelectual, não com a teoria do capital humano, mas com a teoria da emancipação humana.

O segundo artigo é o da Professora Sandra Mara Corazza, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A partir de suas leituras de Gilles Deleuze e Roland Barthes, a autora transita por entre as concepções desses teóricos e elabora conceitos próprios do ensino e os pensa como maquinaria de guerra, a favor e contra nossas intenções teóricas e práticas. Busca inspirar-nos a fazer a travessia entre o *Prazer de Ler* e o *Desejo de Escrever*. Quer, em síntese, responder à questão *O que Deleuze quer da Educação?*, por meio de quatro temáticas: I – *crianças-cartógrafas-impessoais em devir-artista*; II – *professores-pedagogos-educadores em devir-simulacro*; III – *currículos-nômades*; e IV – *pesquisa do acontecimento*.

O artigo de Silas Borges Monteiro e Emília Carvalho Leitão Biato, ambos da Universidade Federal de Mato Grosso, faz um percurso crítico das noções que sustentam nossa compreensão acerca do método. Usa como ponto de partida as reflexões críticas de Nietzsche acerca do assunto. Por suas trilhas, percorre o estabelecimento histórico do conceito e põe sob suspeita a pretensão em formular garantias metodológicas para o estabelecimento de sentenças que possam ser consideradas unívocas, portanto, verdadeiras. Conclui que uma alternativa seja a de ver o método como caminho do conhecimento, de modo a dar relevância à impossibilidade de se considerar o investigador neutro e, portanto, sinaliza a impossibilidade de se tomar uma investigação como a busca de uma solução única e universal acerca de nossos objetos de estudo.

O quarto artigo, de Rosa Fátima de Souza, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, intitula-se: “*Os Grupos Escolares e a História do Ensino Primário na Primeira República: questões para um debate.*” Nele procura refletir, a partir do diálogo com a historiografia recente da educação brasileira acerca dos grupos escolares, sobre as lacunas e desafios a serem enfrentados pelos pesquisadores. Problematisa o lugar dos grupos escolares nas representações sobre a institucionalização da escola primária e sobre o processo de expansão do ensino público considerando a relação dessa modalidade de escola primária com as escolas isoladas e reunidas cotejando com a atuação do Poder Público.

O quinto artigo apresenta os resultados iniciais de uma pesquisa sobre a influência do racismo europeu na instrução pública primária mato-grossense na transição do século XIX para o XX. De autoria de Nicanor Palhares Sá, da Universidade Federal de Mato Grosso, e Paulo Divino Ribeiro da Cruz, mestrando do PPGE/IE/UFMT, o texto argumenta que o contexto histórico da Proclamação da República, Abolição e imigração européia é o ponto de partida para análise do sistema simbólico que fundamentou a produção de uma instrução pública primária seletiva e discricionária em relação a negros, pardos e brancos pobres.

A Professora Eugênia Coelho Paredes, da Universidade Federal de Mato Grosso, Fabiula Aparecida Bento-Guth e Geniana dos Santos debruçam-se sobre a intrigante questão: “Quem ainda quer ser professor?”. Neste artigo, apresentam dados de pesquisa que analisa as representações sociais acerca das *razões para ser professor*, existentes entre licenciandos de Ciências Biológicas e Educação Física da UFMT. O resultado da investigação indica como motivação o desejo de que os docentes sejam fomentadores de mudanças sociais, e que acabam por constituir um dos atributos da identidade do professor.

O sétimo artigo, escrito por Kaizô Iwakami Beltrão, da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, ENCE e Moema De Poli Teixeira, da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Escola Nacional de Ciências Estatísticas, reflete sobre os padrões de escolha de cursos no ensino superior brasileiro, pelo recorte de cor/raça e gênero. O estudo é feito com base no Censo 2000, procurando identificar as tendências de crescimento na participação de mulheres e de pretos e pardos nas diferentes carreiras universitárias. Tem como principal conclusão que existe certa coincidência entre as trajetórias de acesso das mulheres e dos grupos de cor socialmente menos privilegiados.

Este número da Revista de Educação Pública encerra com o artigo de Lucia Helena Vendrusculo Possari e Cláudia da Consolação Moreira sob o título: “Educação e Comunicação, Comunicação e Educação: uma nova tessitura epistemológica e metodológica”. Na verdade, este texto decorre da inauguração do GT Educação e Comunicação no Seminário Educação. Ambas as autoras são professoras do Departamento de Comunicação Social da UFMT. O texto tem como objetivo refletir sobre a união das áreas de comunicação e educação, feitas a partir das discussões realizadas no GT Educação e Comunicação, em que foram coordenadoras. As pesquisas referidas dizem respeito à discussão da importância da comunicação para a educação, assim como suas interferências nos processos educativos. As autoras tomam como referência teórica as discussões sobre a complexidade, rizoma e da hibridação das áreas, em busca da formação deste novo campo de conhecimento.

Eis à disposição das leitoras e dos leitores da Revista de Educação Pública um conjunto de reflexões teóricas e práticas acerca dos encontros entre o ensino, suas bases teóricas críticas, a formação de seus professores e as políticas públicas que o contextualizam.

Nossa expectativa é de que as reflexões e a produção de conhecimentos, oriundas deste Seminário, e reproduzidas aqui, possam fazer parte da agenda dos debates acerca da qualidade do ensino em nosso Estado. Que a contribuição de cada educador e de cada educadora, presentes neste número da Revista, reafirme o desejo de construir uma educação de qualidade para todos.

Para finalizar, reproduzo o trecho do livro *Assim falou Zaratustra* de Friedrich Nietzsche, lido na abertura do Seminário Educação 2007, intitulado *Do ler e escrever*, que faz sentido na apresentação deste número da revista:

De tudo o que se escreve, só amo o que escreve com o seu próprio sangue. Escreve com sangue, e aprenderás que o sangue é espírito.

Não é nada fácil compreender o sangue alheio; odeio todos os que lêem por desfastio.

[...] Aquele que escreve com o seu sangue e em máximas, não quer ser lido, mas aprendido de cor. As montanhas, o caminho mais curto vai de cume a cume; mas para isso é preciso ter pernas altas. As máximas devem ser cumes, e aqueles a quem as destinas devem ser altos e fortes.

O ar leve e puro, o perigo próximo e o espírito pleno de alegre malícia, tudo isto se harmoniza maravilhosamente.

Gosto de me ver rodeado por duendes maliciosos, porque sou corajoso. A coragem afugenta os fantasmas, mas cria os seus próprios duendes. A coragem gosta de rir.

[...] Qual de vós sabe ainda rir?, mesmo depois de ter atingido o cume? O que escala os mais elevados montes ri-se de todas as tragédias, falsas ou verdadeiras.

Corajosos, despreocupados, zombeteiros, imperiosos, assim nos quer a sabedoria; é mulher e só pode amar guerreiros.

[...]

A vida é um fardo pesado? Não vos mostreis tão delicados! [...] Que temos em comum com o botão de rosa que verga sob o peso de uma gota de orvalho?

É verdade que se amamos a vida, é por estarmos mais habituados a amar do que a viver. Há sempre o seu quê de loucura no amor. Mas há sempre o seu quê de razão na loucura.

E quanto a mim, que gosto da vida, parece-me que aqueles que melhor se entendem com a felicidade, são as borboletas e as bolas de sabão, e tudo o que entre os homens se lhes assemelhe.

[...]

Eu só acreditaria num Deus que soubesse dançar.

E quando vi o meu Diabo, achei-o grave, meticuloso, profundo, solene; era o espírito de Gravidade. É ele que faz cair todas as coisas.

Não é a cólera, é o riso que mata. Adiante! matem os o espírito de Gravidade!

Eu aprendi a andar: desde então deixei de esperar que me empurrassem para sair do lugar.

Agora, como me sinto leve; agora vôo; agora, vejo-me do alto, como um pássaro; agora, um Deus dança dentro de mim.

Assim falou Zaratustra.

Silas Borges Monteiro

Educação e Inclusão

Antônio Joaquim Severino¹

Resumo

O futuro da sociedade brasileira está na dependência da sua transformação em uma sociedade menos excludente. E nesse processo, a educação diretamente vinculada à produção econômica e à dinâmica política, terá papel relevante no compromisso de responder aos desafios da alta modernidade. Construir esse futuro implica investir na educação, mas sempre na perspectiva de uma política educacional intrinsecamente voltada para os interesses humanos da sociedade, visando à superação intencional e planejada de suas forças de exclusão social. Isso nos permite concluir que o desenvolvimento da educação numa sociedade historicamente determinada como a nossa não é questão apenas do domínio e da aplicação de novos saberes e de tecnologias sofisticadas. Toda educação e toda política cultural tem compromisso especial com a preparação de cidadãos para a vida, função esta que decorre da natureza intrínseca do processo construtor do conhecimento, única ferramenta de que o homem dispõe para a realização histórica de sua existência. E ao lidarmos com a educação, o nosso compromisso intelectual não pode ser com a teoria do capital humano, mas com a teoria da emancipação humana.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Emancipação humana.

Abstract²

The future of Brazilian society depends on its transformation in a less excluding society. In this process, the education, which is directly tied up with the economic production and politics dynamics, will play an important role concerning the commitment in answering to the challenges of high modernity. Construct this future implies to invest in education, but always thinking in a perspective of an educational politics guided towards the human interests of the society, aiming the intentional and planned overcoming of its social exclusion forces. This allows us to conclude that the education development, in a society like ours which is historically determined, is not only a question of controlling and application of new knowledge and sophisticated technologies. All education and cultural politics have a special commitment in forming citizens for life. This function originates from the intrinsic nature of the constructing knowledge process, which is the only tool that man makes use for the historical accomplishment of his existence. And when we work with education, our intellectual commitment cannot be with the theory of human capital, but with the theory of human being emancipation.

Keywords: Education. Inclusion. Human being emancipation.

1 Faculdade de Educação Universidade de São Paulo – FEUSP
Avenida da Universidade, 308 Bloco A 2. Andar, Sala 225
São Paulo-SP <ajsev@uol.com.br>

2 Tradução: Iracide de Albuquerque Silva.

Introdução

Muito me alegrou o convite para estar aqui hoje, junto a vocês, educadores do Centro-Oeste brasileiro, pronunciando a palestra de abertura deste relevante evento, abordando a temática das relações entre educação e inclusão. Para além da satisfação deste convívio com tantos companheiros de tantas jornadas pela educação brasileira, bem como deste compartilhamento com outros tantos profissionais que batalham nessa mesma luta, gratifica-me também a oportunidade de tratar de um assunto que me fala muito fundo, por entender que essa temática sintetiza, com muita propriedade, todo o esforço que venho fazendo, ao longo de minha trajetória nesta área da educação, para tentar entendê-la e praticá-la. Já de longa data, desde os idos de minha formação universitária na juventude, sentia que a filosofia precisava encarnar seus recursos cognoscitivos no âmago da vida real dos homens, buscando assumir a configuração de uma visada antropológica que se respaldasse nas significações existenciais imanentes às condições históricas e sociais do viver humano. Essa a razão que me levou então a me encaminhar para as paragens da filosofia da educação, tomando a prática educativa como meta de meu esforço de pesquisa e de reflexão. E essa abordagem filosófica só pode mesmo ver a educação como uma grande mediadora da humanização, sua legitimidade só podendo nascer do esforço de mediar a emancipação dos homens, que não é senão outra forma de renomear a inclusão. Não é outro o significado da mensagem que hoje gostaria de lhes deixar ao ter a honra de lhes fazer o prólogo deste auspicioso evento. O que proponho, pois, à reflexão de vocês é exatamente essa íntima vinculação que liga intrinsecamente educação, inclusão, emancipação e cidadania.

Por outro lado, sou testemunha histórica do esforço que sempre fizeram os educadores desta região do Centro Oeste do país, no sentido de também conceberem e praticarem a educação como uma força intrinsecamente vinculada ao processo da inclusão. Testemunho isso conhecedor que sou dos investimentos e resultados das pesquisas da área educacional que vocês desenvolveram nessas últimas décadas, pelos trabalhos que vejo apresentados nos encontros e publicações científicos, nas teses e dissertações defendidas em seus Programas de pós-graduação e nos Programas de outras regiões onde muitos foram à busca de subsídios para sua reflexão e seu trabalho. O pensamento educacional do Centro Oeste nunca faltou a seu compromisso de pensar a condição humana, sabendo encontrá-la encarnada na sua particularidade regional. A sensibilidade às condições do existir histórico-social do brasileiro do interior do país, como destacado exemplo da população indígena, mostra que os educadores desta região não faltaram a seu compromisso de colocar a educação a serviço da inclusão. Sem dúvida, a educação tem um alcance universal, mas essa significação se condensa e se concretiza na realidade particular de cada rincão social em cada momento histórico e é, como tal, que deve ser o alvo de nossas pesquisas, análises e reflexões.

Do sentido da Inclusão

A íntima aproximação entre educação e inclusão é feita de modo quase que imediato nas abordagens temáticas dos trabalhos analíticos que são feitos na área. Na nossa contemporaneidade, a educação está sendo pensada e tida como forma privilegiada de inclusão, cobrando-se sempre de suas práticas reais que assim se dê. São inúmeros os exemplos, na literatura da área, dando destaque à responsabilidade da educação em promover a inclusão, que se torna quase que a finalidade exclusiva da intervenção educacional, como se fosse sua razão de ser.

Mas o que vem a ser essa inclusão que tanto se exige da educação? Certamente, o seu sentido básico decorre, por contraposição, da realidade da exclusão, aparentemente mais fácil de ser percebida e conceituada do que a inclusão. Parece mais claro aquilo que nos torna excluídos do que aquilo no que devemos nos incluir. Quando se fala de exclusão, temos em mente uma situação em que os sujeitos humanos não dispõem daquelas condições mínimas que permitem uma qualidade de vida digna. Essas condições mínimas nos remetem à possibilidade de usufruto dos bens naturais, sociais e culturais necessários à produção e a reprodução de nossa existência histórica de entes inseridos na espécie humana. O que exige que estejamos adequadamente situados na esfera econômica da produção, na esfera política da vida social e na esfera simbólica da cultura.

Isto posto, a inclusão poderia ser entendida então como nossa inserção nessas três esferas. Mas esta conclusão se é verdadeira no plano lógico, ela não se realiza no plano histórico, o que acaba envolvendo o conceito de inclusão numa complicada pluralidade semântica, a exigir de nós um esforço de clarificação. São muitas as contradições que obscurecem o sentido da inclusão como inserção das pessoas num suposto universo de condições consideradas aquelas condições normais básicas de nosso existir. Estas contradições nascem de um amplo espectro de fatores: de um lado, atuam as ambigüidades produzidas pelo próprio senso comum vigente em nossa cultura; de outro, a poderosa força das ideologias, mascaradoras de interesses ocultos particulares que se sobrepõem às necessidades universais das sociedades e, enfim, as políticas implementadas pelo poder público, supostamente responsável pela gestão do bem comum, com seus enviesamentos jurídicos e administrativos. Mas o solo de tudo isso é, sem nenhuma dúvida, o modelo societário que se torna hegemônico em cada sociedade, seja pela escolha de suas elites, seja pelas determinações históricas que presidem seus destinos.

Assim, tende-se a pensar que a inclusão se daria como simples integração social, uma vez que o excluído seria aquele que desfrutaria de benefícios básicos disponibilizados pela sociedade. Mas, no contexto de sociedades regidas pela lógica do capitalismo, a inclusão não implica a completa superação da exclusão, ou seja, a integração social na verdade opera como forma de uma inclusão excludente, a exclusão e uma

inclusão subordinada operando como processos inerentes ao sistema do capital, atuando como condicionantes necessários da lógica processante do capitalismo (OLIVEIRA, 2004; KUENZER, 2004).

E não é outra coisa que somos forçados a constatar na experiência histórico-social de nosso país. Quando nos referimos à sociedade brasileira, impõe-se começar reconhecendo o domínio hegemônico, neste quadrante histórico, do modelo societário capitalista neoliberal, opção feita pelas nossas elites, nesta passagem de século e de milênio, sob o impacto de um processo mais amplo que é aquele determinado pelo fenômeno abrangente e avassalador da globalização econômica e cultural. Este processo de globalização da economia capitalista reserva ao Brasil um lugar na divisão internacional do trabalho que marca e modifica profundamente as características internas na esfera econômica, na esfera social e na esfera cultural.

Na atual conjuntura mundial, o cenário específico em que se encontra a sociedade brasileira, é aquele desenhado por um intenso e extenso processo de **globalização** econômica e cultural, conduzido pela expansão da **economia capitalista**, que se apóia, política e ideologicamente no **paradigma neoliberal**. Por isso, é tendência mundial, que vai impondo a todos os países a minimização do estado, a total priorização da lógica do mercado na condução da vida social, o incentivo à privatização generalizada, a defesa do individualismo, do consumismo, da competitividade, da iniciativa privada. No concernente à educação, prevalece a **teoria do capital humano**, como se destinasse apenas à preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Por sua vez, a ideologia neoliberal encontra apoio teórico nas teses filosóficas que consideram que vivemos uma nova era, aquela de uma **pós-modernidade**, caracterizada pela superação das grandes teses que lastreavam a modernidade (SANFELICE, 2003).

Do ponto de vista de sua formação histórica, o estado brasileiro se constitui mediante uma modernização conservadora, sob o modelo de orientalidade, tornando-se um aparelho estatal forte frente a uma sociedade civil frágil. O estado precede a nação, tornando-se um estado capitalista economicamente e corporativo socialmente. Os mecanismos de representação de interesses dos segmentos sociais se dão no interior do próprio aparelho de estado: espaços para o movimento sindical via sindicatos, não via centrais sindicais. Mesmo do segmento burguês, dos empresários, a representação se faz pelas câmaras setoriais e não por meio da própria sociedade civil. O modo corporativo de representação é uma forma de absorver a autoconsciência da sociedade civil, obstruindo a formação de uma consciência ético-política. A supremacia da classe no poder se dá por dominação e não pela direção político-ideológica. O projeto político da classe dominante não tem o respaldo consensual do conjunto ou da maioria da sociedade.

Nos períodos populistas, atuou uma hegemonia seletiva: segmento operário urbano com carteira assinada, caráter limitado e excludente dessa hegemonia. Após a ditadura, tem início um processo de ocidentalização do estado brasileiro: uma justa

relação entre o estado e a sociedade civil. O Brasil optando pelo modelo norte-americano (presença de uma sociedade civil forte, bastante desenvolvida e articulada, mas com organização política com partidos frouxos não programáticos e corporativismos, fazendo “pequena política”), em detrimento do modelo europeu, (organização política centrada em partidos com base social homogênea, não corporativa, mas classista, revelando uma sociedade civil forte e politicamente articulada, fazendo “grande política” (COUTINHO, 2006).

Já do ponto de vista econômico, o Brasil vem experimentando, desde o início da década dos anos 80, um claro retrocesso no perfil de suas atividades e na forma de sua inserção na produção mundial. Não só por produzir quase que *só commodities* (alta escala de produção, baixo preço unitário, simplificação tecnológica e rotinização das tarefas). Uma redução acentuada da importância do setor industrial brasileiro, como se constata pelo fato de que o emprego industrial nacional ter caído de 4,2% em 1980 para 3,1% em 2001. Transforma o país num imenso chão de fábrica, trabalho com precaríssimas condições, jornadas sem fim, massa de trabalho vivo sem a menor qualificação. Assim, a sociedade brasileira, pela sua elite, fez opção pelo projeto societário capitalista neoliberal, que insere o Brasil na divisão internacional do trabalho como produtor de bens básicos, de pouca elaboração industrial, do que decorre sua condição de associação consentida e de subalternidade com relação à ciência e à tecnologia. Na produção econômica, o país desenvolve apenas o trabalho simples, dispensando a necessidade de criação de tecnologia própria, nacional, e consequentemente do trabalho complexo, reduzido e concentrado em setores específicos de excelência (FRIGOTTO, 2006; PAULANI, 2006). Para implementar esse projeto societário, procede-se à reforma do estado, à reestruturação produtiva e à flexibilização dos direitos dos trabalhadores.

Coerente com essa opção política e econômica, a educação, em sua relação com o trabalho, é entendida sob a consigna da Teoria do Capital Humano, destinando-se em sua prática, a formar profissionais em sua imensa maioria para o trabalho simples (GENTILI, 2002).

Diante desse quadro, quando se fala de inclusão, pensamos logo na retirada de determinadas pessoas de situações degradadas em que se encontram, considerando essa degradação decorrente da falta ou da precariedade das condições de uma existência tida como minimamente digna: a miséria sócio-econômica, determinadas formas de doenças estigmatizadas, analfabetismo, privações culturais, minorias étnicas, estigmas raciais.

Mas quando essas pessoas passam a integrar a sociedade, configurada sob esse modelo, o sistema fica reforçado porque é de sua própria natureza, ser excludente, ou seja, não confere a todas as pessoas as mesmas condições adequadas de existência. Assim revela o caráter contraditório da inclusão, uma vez que ela opera enquadrando todos no sistema societário. E quando a educação institucionalizada responde por esse processo de inclusão, ela acaba atuando de forma a reforçar o próprio sistema

de exclusão, ou seja, mantendo e consolidando as relações sociais, ainda que operando no plano do simbólico, reproduzindo a ideologia hegemônica da sociedade, tornando-se assim um poderoso mecanismo de reprodução social, como bem o descreveram as teorias reprodutivistas. E, como nos lembra Kunzer, sem dúvida alguma estamos diante de processos onde a inclusão pode ser excludente e, paradoxalmente, a exclusão pode ser includente.

Mas, trabalhada por contradições internas, a inclusão real deixa brechas para que melhores condições de existência possam ser apropriadas, num espectro que vai desde o fornecimento de algumas condições objetivas de vida para um número maior de pessoas até então totalmente privadas delas até mesmo a possibilidade de manifestação/construção de uma contra-ideologia.

Desse modo, pode-se afirmar que qualquer processo de inclusão posto em prática no contexto da configuração capitalista neoliberal tem um vínculo dialético com a exclusão. Com efeito, se de um lado, o sistema nos enquadra no modelo, de outro, é um único modo de se alcançar algum elemento de superação do modelo excludente. É essa possibilidade que legitima a educação como processo de inclusão, cabendo-nos, no entanto, relativizar o alcance da inclusão, validando também como medida de ampliação da superação da exclusão. Por isso mesmo, a pior educação é preferível a nenhuma educação.

Inclusão e emancipação

Por isso, o significado de inclusão precisa ser adensado, passando a denotar aquela da emancipação, ou seja, índice de autonomia das pessoas frente a suas determinações objetivas, no estado em que estas, imprescindíveis para o existir contingente e finito dos homens, não atuem como formas de degradação, de opressão e de alienação dos sujeitos pessoais, e que não atuem como pura heteronomia (ADORNO, 2003).

Daí a pertinência de entendermos hoje a educação como construtora da cidadania, pois cidadania significa existir sob condição de autonomia. Bem entendido, esta autonomia, a emancipação não pode mais ser concebida apenas sob sua configuração iluminista, como se o sujeito humano se identificasse integralmente com o sujeito racional. O sujeito que está em pauta é o sujeito histórico, sem dúvida, fundado numa condição ontológica de ser natural, bem como em todos os seus *aprioris* existenciais e de seu equipamento específico de subjetividade, mas todos esses elementos encontram-se articulados em seu ser que se constitui pela sua prática social no devir histórico. O território da subjetividade não se esgota na racionalidade lógica.

Em decorrência desse propósito da educação, a mediação curricular representa tem que se entender de maneira mecânica. Além de nos preparar para o mundo do trabalho, sem dúvida, mediação fundamental de nosso existir, pela apropriação de habilidades técnicas, precisa viabilizar o desenvolvimento do território da subjetividade. Isto significa muito mais que a posse de informações científicas e de recursos

técnicos delas derivados, significa o exercício das atividades intelectuais, o desabrochar e o expandir de todas as nossas sensibilidades: a sensibilidade ética, suscitando em nós a experiência vivencial de valores para norteamento de nosso agir concreto, de nossa sensibilidade estética, despertando-nos para os valores da vida afetiva, emocional, de nossos gostos, cuidando da vivência do prazer, a esfera do sabor; de nossa sensibilidade política, experiência da dinâmica do poder que atravessa e impregna nossas relações sociais.

Assim, é também por exigência ética que a educação deve se conceber e se realizar como investimento intencional sistematizado na consolidação das forças construtivas das mediações existenciais dos homens, pois é isto que lhe dá a sua qualificação ética. O investimento na formação e na atuação profissional do educador não pode, pois, reduzir-se a uma suposta qualificação puramente técnica. Ela precisa ser também política, isto é, expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. E é sendo política que a ciência se tornará intrinsecamente ética.

Conclusão

O futuro da sociedade brasileira está na dependência da sua transformação em uma sociedade menos excludente. E nesse processo, a educação diretamente vinculada à produção econômica e à dinâmica política, terá papel relevante no compromisso de responder aos desafios da alta modernidade. Construir esse futuro, a meu ver, implica investir na educação, mas sempre na perspectiva de uma política educacional intrinsecamente voltada para os interesses humanos da sociedade, visando à superação intencional e planejada de suas forças de exclusão social. Isso nos permite concluir que o desenvolvimento da educação numa sociedade historicamente determinada como a nossa não é questão apenas do domínio e da aplicação de novos saberes e de tecnologias sofisticadas. Se, de um lado, é verdade que não se pode ignorar toda a potencialidade das novas tecnologias para o desenvolvimento da educação, de outro, é também necessário que essa tecnologia seja vista como ferramenta corriqueira, como o foram historicamente todos os demais instrumentos técnicos. Meios potencializadores são necessários e bem-vindos, mas continuam sendo meios, sempre à espera da adequada exploração pelos homens. Assim toda a educação e toda política cultural tem compromisso especial com a preparação de cidadãos para a vida, função esta que decorre de sua natureza intrínseca do processo construtor do conhecimento, única ferramenta de que o homem dispõe para a realização histórica de sua existência. E ao lidarmos com a educação, o nosso compromisso intelectual não pode ser com a teoria do capital humano, mas com a teoria da emancipação humana.

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- CARNOY, Martin. **Educação, economia e superestrutura**: relações e mediações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, v. 13).
- COUTINHO, Carlos N. O estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio C. e NEVES, Lúcia M. W. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006. p 173-200.
- CUNHA, Luis A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.
- ENGUITA, M. Fernández. **Educar em tempos incertos**. São Paulo: ARTMED, 2001.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio C. e NEVES, Lúcia M. W. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006, p. 241-260.
- GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE J. L. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002, p. 45-59.
- GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- KUENZER, Acácia Z. Exclusão includente e inclusão excludente. In: LOMBARDI, J. Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, J. Luis. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- LIMA, Júlio C. e NEVES, Lúcia M. W. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.
- LOMBARDI, J. Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR: Caçador, SC: UnC, 2003.
- LOMBARDI, J. Claudinei; GOERGEN, Pedro (Orgs.). **Ética e educação: reflexões filosóficas e histórica**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.
- LOMBARDI, J. Claudinei; SAVIANI, D.; SANFELICE J. Luis (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.
- OLIVEIRA, Avelino da R. **Marx e a exclusão**. Pelotas: Selva, 2004.
- PAULANI, Leda M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio C. e NEVES, Lúcia M. W. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006, p. 67-83.
- SANFELICE, J. L. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J. C. (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2003, p. 3-12.

SEVERINO, Antonio J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio C. e NEVES, Lúcia M. W. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPJSV, 2006, p. 289-320.

_____. **A educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

_____. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

Recebimento em:	12/12/2007
Aceite em:	12/02/2008

Para artistar a filosofia-educação: sem ensaio não há inspiração

Sandra Mara Corazza¹

Resumo

Para que os conceitos, textos, livros ou obras dos outros passem para nós, é preciso defini-los como escritos também por nós. E, ao mesmo tempo, é preciso torná-los outros, deformando-os por amor, desde que por eles fomos seduzidos. Com Roland Barthes, o que buscamos nos conceitos que desejamos é a ocorrência de novas aventuras, de novas conjunções amorosas. Assim, a relação estabelecida com alguns conceitos do autor amado redundando em que eles permanecem como signos de nós próprios, inspirando-nos a fazer a travessia entre o *Prazer de Ler* e o *Desejo de Escrever* (*Scripturire* = *Querer-Escrever*). É em nome dessa relação que, nesta Conferência, distingo: 1º) seis conceitos deleuzianos, quais sejam os de cartografia, impessoalidade, simulacro, devir, nômade e acontecimento; 2º) com eles, realizo um ato antropofágico; 3º) para responder à questão *O que Deleuze quer da Educação?*, por meio de quatro temáticas: I – *crianças-cartógrafas-impessoais em devir-artista*; II – *professores-pedagogos-educadores em devir-simulacro*; III – *currículos-nômade*; e IV – *pesquisa do acontecimento*.

Palavras-chave: Filosofia da diferença. Gilles Deleuze. Educação. Currículo.

Abstract²

For the concepts, texts, books or works of others to pass to us, it is necessary define them as also written by us. At the same time, it is necessary to transform them into others, deforming them for love, since we were seduced by them. With Roland Barthes, what we seek in the concepts we desire it is the occurrence of new adventures, of new love conjunctions. Thus, the relation established with some of the loved author's concepts results in their remaining as signs of ourselves, inspiring us to make the crossing from the *Pleasure of Reading* to the *Desire to Write* (*Scripturire* = *Desire-Write*). It is in the name of this relation that, in this Conference, I distinguish: 1st) six Deleuzian concepts which are cartography, impersonality, simulacrum, becoming, nomad and event; 2nd) with them, I carry out an anthropophagic act; 3rd) to answer the question *What does Deleuze want from Education?* by way of four themes: I - *children-cartographer-impersonal in artistic becoming*; II - *teachers-pedagogues-educators in becoming-simulacrum*; III - *curricula-nomads*; and IV – *event research*.

Keywords: Philosophy of difference. Gilles Deleuze. Education. Curriculum.

1 E-mail: sandracorazza@terra.com.br. Endereço profissional: Avenida Paulo Gama, nº 110, Bairro Farroupilha, CEP 90046-900, Porto Alegre, RS. Trabalho apresentado na II Semana Acadêmica de Filosofia, intitulada Modos de pensar e habitar a contemporaneidade, realizada na Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Cuiabá, em 13 de novembro de 2007.

2 Tradução: Iraneide de Albuquerque Silva.

I – O ensaio é isso

Em *O Abecedário de Gilles Deleuze*(1), no vocábulo *Professor*, Claire Parnet pergunta a Deleuze (então com 64 anos e aposentado) se ele não sentia falta de dar aulas, já que as dera, com paixão, durante quase 40 anos, nos níveis médio e superior de ensino. Deleuze responde-lhe que, no momento, é uma alegria não ter mais de dar aulas, porque já não tinha mais vontade, embora elas tivessem constituído uma parte importante da sua vida. Diz, então, que essa questão de aulas é simples, já que elas têm equivalentes em outras áreas, em função de ser algo muito preparado: “– Se você quer 5, 10 minutos de inspiração, tem de fazer uma longa preparação.” E acrescenta que sempre fez dessa maneira porque gostava: “– Eu me preparava muito para ter esses poucos momentos de inspiração.” Entretanto, com o passar dos anos, começou a perceber que precisava “de uma preparação crescentemente maior para obter uma inspiração cada vez menor”, e chegou à conclusão de que estava na hora de parar, para fazer outra coisa, como escrever. Ele diz que não saberia calcular quanto tempo essas preparações lhe exigiam, mas que, como tudo, tratava-se de ensaios: “– Uma aula é ensaiada, como no teatro.” Se não a ensaiarmos suficientemente, “não estaremos inspirados”, e se ela não resultar de “momentos de inspiração”, não irá “dizer nada”. O ensaio que fornece a inspiração consiste em “considerar fascinante a matéria da qual tratamos”, em achar “interessante o que se está dizendo”, para “chegar ao ponto de falar de algo com entusiasmo.” E Deleuze finaliza: “– O ensaio é isso.”

Para *ensaiar*, Deleuze, escrevendo sobre algumas ressonâncias de *scripturire* provocadas por sua filosofia da diferença na Educação, revela que vários usos conceituais poderiam ser enfatizados, tais como os que vêm sendo produzidos em diversos espaços institucionais, de relações e textuais(2). Segundo Barthes(3), para que as escolhas que fazemos dos conceitos (textos, livros, obras) dos outros passem para nós, é necessário defini-los como escritos por nós e, ao mesmo tempo, torná-los outros, deformando-os por amor, desde que por eles fomos seduzidos. O que buscamos nos conceitos por nós desejados é que alguma coisa ocorra: uma nova aventura, uma nova conjunção amorosa, e, por isso, a relação que estabelecemos com determinados conceitos do autor amado é que eles ficam lá, como signos de nós próprios, inspirando-nos a passar do Prazer de Ler ao Desejo de Escrever (*Scripturire* = *Querer-Escrever*). É em nome dessa relação que, nesta Conferência, primeiramente A) distingo seis conceitos deleuzianos, quais sejam os de 1. cartografia, 2. impessoalidade, 3. simulacro, 4. devir, 5. nômade e 6. acontecimento; com os quais, em segundo lugar, B) realizo uma antropofagia; para, num terceiro momento, C) responder à questão *O que Deleuze quer da Educação?*, por meio de quatro temáticas: 1^a) *crianças-cartógrafasimpessoais em devir-artista*; 2^a) *professores-pedagogos-educadores em devirsimulacro*; 3^a) *currículos-nômade*; e 4^a) *pesquisa do acontecimento*.

II – O que Deleuze quer da Educação?

Quem vem por lá, no meio da neblina? Quem entra sem bater, sem se anunciar, sem dizer o próprio nome? Quem chega ao jardim de infância da Educação? As crianças se assustam, pois vêem que é um homem de saúde frágil, a quem frequentemente falta ar. Elas gritam por socorro, ao olharem suas unhas longas, não aparadas, que protegem a falta de impressões digitais. Todos se perguntam: “– O que ele vem fazer aqui? O que quer da Educação? Cometerá violências contra a sua educação, ao fazê-las aprender a pensar sem imagens e a desaprender o que já aprenderam? Quem ele acha que é, para vir se meter com elas, até agora tranqüilamente fixadas em formas essenciais e saturadas por definições substanciais? Quanto atrevimento por parte de quem nunca atribuiu à infância qualquer valor, enquanto fonte do sujeito, origem do sentir e do pensar adultos! Quanta invasão de quem jamais deu qualquer importância à infância arquivo, à criança-lembrança ou ao infantil-universal, por privilegiar somente um devir-criança do mundo! Que ousadia a desse homem intrometer-se na Educação, justamente ele que, enquanto aluno, foi uma nulidade na escola...” (Até descobrir que a filosofia podia ser tão desafiadora e divertida quanto qualquer obra de arte!)

Os professores tentam acalmar as crianças, que choram de medo, quando o homem lhes fala com sua voz rouca e dicção fatigada, como as de um feiticeiro. Então, mostram-lhes que este pensador traz, para todos, belas, novas e fortes lufadas de enunciação, que nos levam a pensar e a viver a Educação do mesmo modo que um artista pensa e vive a sua arte. Explicam-lhes tratar-se de um filósofo que prossegue a tarefa (que Spinoza começou e Nietzsche continuou) de nos levar a detestar todos os poderes ligados à tristeza, que transmitem a idéia de vivermos em estado perpétuo de dívida infinita. De alguém que tem horror a tudo que apequena e entristece a vida, isto é, dos poderes de quem trabalha para diminuir ou nos separar das forças ativas de que somos capazes; e que, com isso, buscam conduzir nossas vidas à resignação, à má consciência, à culpa, recheando-as de afetos tristes e imobilizadores, de queixas e de ressentimentos.

As crianças, agora, entendem melhor o rico presente que esse homem trouxe consigo: a possibilidade de pensar e de viver a alegria em Educação, já que ele mostra como amar tudo aquilo que desenvolve e efetua as potências afirmativas e como odiar todos os poderes que obstaculizam essa efetuação. E lhes diz que qualquer poder é sempre muito triste, mesmo se aqueles que o exercem alegrem-se em fazê-lo: “– Os que exercem os poderes e com eles se alegram são uns pobres coitados, porque a sua é uma alegria triste!”

Nesse momento, as crianças param de chorar, porque se existem, neste Universo, criaturas que não querem saber de alegrias tristes, mas só de alegrias que as regozijam, por serem o que são e por chegarem aonde chegam, por meio de suas potências infantis, essas criaturas são as crianças! No entanto, os professores alertam: “– Sejam pru-

dentes! Não exibam demasiadamente essa alegria em estado puro, pois há muita gente para quem a infantilidade – que diz um Sim incondicional à Vida – é insuportável!”

III – Cartógrafas-impessoais-artistas

Após o pavor que o encontro inicial com o *Feiticeiro do Pensamento da Diferença* provocou, tudo muda na Educação. A começar pelas próprias crianças, que não mais se pensam ou são pensadas como embriões originários do ser humano cognitivo e psíquico nem como fontes da sociedade e da cultura, mas se anunciam como *cartógrafas, impessoais e artistas*. *Cartógrafas* porque exploram os meios (das aulas, escolas, parques), fazem trajetos dinâmicos pelas vizinhanças (das ruas, campos, animais), traçam mapas virtuais (dos currículos, projetos político-pedagógicos), em extensão e intensão, os quais remetem uns aos outros e que elas superpõem aos mapas reais, cujos percursos, então, são transformados. Como mapeadoras extensivas dos movimentos das relações pedagógicas de poder e dos deslocamentos de saberes curriculares, as crianças redistribuem impasses e aberturas desse poder, limiares e clausuras desses saberes, limites e superações dos seus modos de subjetivação, em busca do *Acontecimento* – que elas sabem não se tratar de fatos educacionais, dados históricos, práticas pedagógicas, embora ele não exista fora dessas efetuações, só que, nelas e em seu existir atual, o Acontecimento não se esgota, porque é imaterial, incorporeal e virtual. Como mapeadoras intensivas de afetos (ativos e alegres, passivos e tristes), as crianças produzem constelações educacionais que preenchem suas deambulações sociais.

Impessoais porque falam e escrevem por indefinidos, pois estes consistem na forma de expressão que precede as manifestações da subjetividade infantil e que faz das crianças singularidades pré-individuais e consciências pré-reflexivas sem Eus. Elas adoram o indefinido *uma-criança*, que é como se enunciam como sensíveis, o que as leva à conclusão de que também são *Artistas*.

Artistas porque, definindo-se como sensíveis, fazem as mesmas coisas que a *Arte*. Ou seja, as crianças *Cartógrafas-Impessoais* e a *Arte*: 1. não ordenam lugares, mas abrem rasgões para o *Fora*; 2. movimentam-se sobre um *dever-infantil* e sobre o esquecimento da história e o abandono das lembranças de infância; 3. percorrem passagens e linhas erráticas de materiais flexíveis e heteróclitos; 4. desenroscam anéis de superfície pura sem interior nem exterior; 5. conectam e desconectam inimagináveis zonas de vizinhança; 6. jogam pedras numa velocidade infinita contra todos os organismos; 7. realizam viagens histórico-mundiais sem saírem do *Continente da Infância e da Arte*; 8. abrem e fecham portas, telhados e planos, enlouquecendo totalmente o pensamento do bom senso da *Infância* e do senso comum da *Arte*. Em suma, em *dever-infantil*, as *crianças, cartógrafas-impessoais-artistas* fazem até voar os morcegos que bicam as suas janelas.

IV – Devir-simulacro

“– Estivemos sempre sob o jugo do Princípio de Identidade”. Eis um diagnóstico que Deleuze realiza (juntamente com toda filosofia pós-nietzschiana) e que orienta o seu pensamento em direção oposta ao da identidade – o qual, para reunir a multiplicidade sob um conceito, deve, necessariamente, igualar o não-igual. Assim, ao utilizarmos esse *Princípio da Identidade* para formular a designação uniformemente válida do conceito de *Professor*, abandonamos todas as diferenças singulares das inúmeras maneiras de ser, de tornar-se, de operar como *um professor*, além de despertarmos o pensamento da *Representação*. Isso porque tal *Princípio*, ao formular o conceito de *Professor*, leva-nos a esquecer tudo aquilo que é distintivo, como se no campo da Educação, além dos vários professores e de suas ações individualizadas e desiguais, houvesse algo ou alguém que fosse *O Professor-Primordial (Uno, Padrão, Verdadeiro, Normal)*; como se, a partir deste, todos outros professores fossem formados, embora por mãos inábeis, de modo que nenhum sáisse correto e fidedigno à *Idéia Pura* daquele *Professor-Modelo*, dotado de uma qualidade essencial, ou *qualitas occulta*, cujo nome pode ser *Professoralidade*, e à qual cada um e todos os professores deverão submeter-se ou se esforçar para dela se aproximarem, como *Cópias* bem ou mal assemelhadas; caso contrário, serão considerados *simulacros* e, por estarem tão distantes e por serem tão dessemelhantes da *Professoralidade* (que é a causa de *O Professor* e de todos os professores), serão profundamente desprezados.

Tal matriz platônica compõe o que Deleuze denomina *Imagem Dogmática de Pensamento*, que integra a *Filosofia da Representação*, e, juntamente com todas as áreas que operam com o pensamento monocentrado, positiva as *Cópias-Ícones* como sucedâneos válidos do *Original*, enquanto teme os *simulacros (fantasmes)*, considerados estranhos, primitivos, selvagens, desviados, divergentes e perigosos subversivos das hierarquias estabelecidas – casos perdidos, que Platão detestava e recomendava que fossem jogados nos abismos dos oceanos mais profundos ou abandonados no mais recôndito das florestas – já que negam tanto o *Original* quanto as *Cópias*. *Filosofia da Representação* que, em Educação, valoriza positivamente os *Professores-Cópias* (como imitações do *Primordial*), pois eles têm relações diretas com a *Idéia Pura da Professoralidade* e são, assim, os seus pretendentes bem fundados. Porém, ao mesmo tempo desvaloriza os *professores-simulacros*, como falsos pretendentes que sobrevivem graças a semelhanças falsificadas, porque, em verdade, vivem abertos para a dessemelhança e, desse modo, ficam cada vez mais afastados do centro do *Modelo-Idéia-Essência-de-O-Professor*.

Vê-se, facilmente, como uma filosofia dessas somente pode ser formulada num *plano transcendente*, concebido como um além-mundo superior, organizado, ordenado e, claro, hierarquizado; num *plano metafísico*, que preexiste e sobreexiste àquele plano ordinário no qual os professores vivem e atuam; num *plano idealista*, que amaldiçoa a diferença, ao desconsiderá-la por meio do conceito, uma vez que cada

professor, como *Cópia-Ícone*, deve *representar, re-apresentar* o *Modelo* e, dessa maneira, repetir o seu agir, fazer, dizer, pensar, sentir. Assim, quando um professor é denominado como *Bom, Verdadeiro, Correto, Competente*, e outro é denominado *Mau, Falso, Incorreto, Incompetente*, é porque cada um está sendo julgado por sua *Professoralidade*, em função do maior ou menor grau de semelhança ou de infidelidade a ela, considerada a causa de todos eles.

Já a *Filosofia da Diferença* (também chamada por Deleuze de *Empirismo Transcendental*) reverte esse *plano transcendente* e privilegia a mobilidade perpétua do real, exercida num *plano da imanência*, a ser traçado pelos professores, que lhe vão dando consistência à medida que o criam por meio de experimentações. *Plano* que é *deste mundo dos professores* e no qual o único *ser-professor* que pode ser dito é o do *devir*, isto é, daquele *ser* que não pára nunca de se deter no jogo da sua própria proliferação. *Plano* que é povoado por professores em *devir-simulacro*, que tira a força da sua imanência dos conceitos nietzschianos de *Vontade de Potência* e de *Eterno Retorno*, que não repetem o *Mesmo*, mas que, a cada repetição, produzem a *Diferença Pura*.

Por isso, o platonismo, em Educação inclusive, é ferido de morte em sua *diferença relativa* – entre *O-Bom-Professor* e *O-Mau-Professor*, que nada mais são do que *Cópias*, bem ou mal- assemelhadas ao *Padrão* –, a qual sempre hierarquiza, privilegiando uns e secundarizando outros. Platonismo ferido pelo pensamento deleuziano, que valoriza justamente os *professores-simulacros* como os únicos que podem produzir novidades e levar a Educação à diferença não maldita, pois só eles possuem forças inventivas orientadas para o por vir. Esse *devir-simulacro dos educadores-professores-pedagogos* pode ser chamado, também, de *Gaia Ciência*, porque fornece ferramentas conceituais para pensar um *devir-alegre*, um *devir-criador*, um *devir-artista*, num plano educacional de imanência.

Plano no qual a aula brilhante que um professor porventura tenha dado hoje não seja comparada a nenhum *Modelo-de-Aula*, nem a outras aulas dadas por ele ou pelos colegas; tampouco seja ele considerado um *Bom-Professor* em comparação com um *Professor-Padrão*, nem com outros professores, mas sim pelo fato de ele, hoje, circunstancialmente, ter conseguido formular algo novo para pensar; ter problematizado, com e diante dos alunos, o que até então não era considerado problemático por ninguém; ter feito os alunos desaprenderem as besteiras-verdades, que lhes haviam sido ensinadas e que eles assimilaram, para, assim, poderem aprender algo que não fosse senso comum nem opinião; ter conseguido mostrar que a dificuldade de pensar é algo de direito do pensamento, já que pensar não tem nada de inato, nem de reconhecimento, nem se trata de responder a perguntas para as quais já existem respostas, nem de pensar a partir de postulados previamente definidos; pensar é, antes, criar. Logo, trata-se de engendrar o pensar no próprio pensamento: condição de possibilidade para uma criação que merece esse nome dado por um *Pensamento sem Imagem*. Um pensamento que os professores em *devir-simulacro* podem experienciar, pois é relativo à economia de fluxos materiais e semióticos do desejo (nem subjetivo nem

representativo), que precedem sujeitos e objetos e procedem por afetos e transformações, independentemente de serem ou não calcados sobre pessoas, imagens, identificações.

Desse modo, um *professor* etiquetado como *Tradicional*, um *pedagogo* rotulado como *Construtivista* e um *educador* definido como *Progressista* podem ser atravessados por *devires* múltiplos: por um *devir-simulacro* que coexiste com um *devir-mulher*, com um *devir-criança*, com um *devir-animal*, com um *devir-negro*, com um *devir-poético*, com um *devir-imperceptível*.

Essa idéia do *devir-simulacro* liga-se a processos de singularização e remete à problemática da multiplicidade. Processos e problemática que excluem a obsessão, que o *Pensamento da Representação* instalou no campo educacional, de encontrar, formular ou reconhecer algum *perfil, identidade, função, papel de O Professor*, os quais reificam, de forma pétrea, uma *natureza pedagógica verdadeira*, uma *essência universal* de professor, uma arcaica *vocação educadora*, um *modo certo* de planejar, de dar aula, de avaliar.

Tal *devir-simulacro* é composto por processos transversais de artistagem, que permeiam as diferentes subjetividades dos *educadores*, instauram-se através de cada um deles e dos grupos sociais, realizando uma crítica radical a essas formas determinadas e funções legitimadas. *Devir-simulacro de pedagogos-artistas*, feito por elementos virtuais, embora reais, que se distinguem apenas pelo movimento e pelo repouso, pela lentidão e pela velocidade; que não são átomos, apesar de serem finitos; que, ainda que dotados de formas, nem por isso são indefinidamente divisíveis; e que consistem nas últimas partes, infinitamente pequenas de um infinito atual, estendidas num plano de consistência. Partes essas se definem pelos graus de intensidade e pelas relações nos quais entram e que pertencem a este ou àquele *professor, pedagogo, educador, artista*, que pode ser parte de outro, numa relação complexa, embora cada um seja uma multiplicidade de multiplicidades perfeitamente individuadas.

Os *educadores-artistas* são tomados em segmentos de *devir-simulacro*, cujas fibras levam deste devir a outros, transformados naquele e que atravessam limiares de poderes, saberes, subjetividades. Desse modo, quando os *professores-e-artistas* compõem, pintam, estudam, escrevem, pesquisam, ensinam, eles têm apenas um único objetivo: desencadear devires. Devires que são sempre moleculares, já que devir não é imitar algo, nem identificar-se com alguém, tampouco promover relações formais entre identidades. A partir da bagagem cultural que esses *pedagogos-artistas* possuem, de suas *formas-professorais*, do *sujeito-educador* em que se transformaram, das *funções-educativas* que aprenderam a exercer, *devir-simulacro* é extrair partículas disso tudo, que são as mais próximas daquilo que eles estão em vias de se tornarem e através das quais se tornam outros *educadores, professores, pedagogos e artistas* diferentes do que são.

Assim, *devir-simulacro* é o próprio processo do desejo de educar. Isto é, a partir do *educador que ele é*, dos *fundamentos, metodologias, pedagogias que aprendeu*, de

como ele sabe exercer a sua profissão, o *professor-artista* entra na zona de vizinhança – que marca o pertencimento a uma mesma molécula, independentemente dos sujeitos e das formas – do desejo, ou em sua co-presença, entre as partículas extraídas do que ele carrega em si e que não mais pertencem ao que ele é, ao que ele possui, a como ensina.

Por isso, um *pedagogo-educador-professor em devir-artista-simulacro* é considerado uma *hecceidade*, isto é, uma coletividade molecular não separável de um espaço corpuscular. Não que um *professor* se torne um *artista*, ou que um *pedagogo* se assemelhe a um *artista*, ou que um *educador* seja análogo a um *artista*, ou vice-versa, já que o *devir* não é metáfora simbólica; e sim que o *educador*, o *professor*, o *pedagogo* e o *artista* invocam uma zona objetiva de indeterminação ou de incerteza, comum e indiscernível, na qual não se pode dizer onde passam as fronteiras de uns e de outros. E não pensem que esse *devir-simulacro* acontece somente para alguns privilegiados, corajosos ou iluminados! Todos os *educadores*, *pedagogos*, *professores* e *artistas*, independentemente de evoluções, possuem lugar para outras possibilidades inatuais e para outros devires. Devires que não são regressões, mas *involuções criadoras*, *núpcias antinatureza*, que ocorrem fora dos corpos programados e dão testemunho de uma vivificação permanente. Essa é a realidade do *devir-artista* dos *educadores-simulacros* e do *devir-educador* dos *artistas-simulacros*, sem que os *educadores* se tornem *artistas* ou os *artistas* se tornem *educadores*. Porque no *devir-simulacro* não se compara, e, quando se usa a palavra *como*, esta já mudou de sentido e de função, porque ficou remetida às *hecceidades* e não a sujeitos significados ou a estados significantes. Assim, quando um *professor brinca*, um *educador uiva*, um *pedagogo canta*, um *artista ensina*, se isso for feito com bastante intensidade e paixão, o *professor emite uma criança molecular*; o *educador*, um *lobo molecular*; o *pedagogo*, um *cantor molecular*; o *artista*, um *professor molecular*. Não que um se torne o outro, como se mudassem de espécies molares, em suas formas e subjetividades; o que ocorre é uma emissão de partículas que entram em vizinhança com moléculas compostas e produzem um *professor-criança*, um *educador-lobo*, um *pedagogo-cantor*, um *artista-educador* moleculares. Claro que é no *professor que a criança brinca*, no *educador que o lobo uiva*, no *pedagogo que o cantor canta*, no *artista que o pedagogo-educador-professor ensina*, mas por emissões corpusculares e não por imitação nem pela proporcionalidade de suas formas. Portanto, mudam também a *realidade-em-devir* da *criança*, do *lobo*, do *cantor*, do *artista*, sem que eles se tornem *professores*, *educadores* ou *pedagogos*.

V – Currículos-nômades

Desde a chegada do pensamento de Deleuze na Educação, vê-se como – para *crianças-cartógrafas-impessoais-em-devir-artista* e para *professores-pedagogos-educadores-artistas-em-devir-simulacro* – já não é mais possibilidade de se operar com qualquer tipo de currículo, a não ser com currículos plurais, que podemos chamar por diferentes nomes, como *Currículos-Nômades*, e que apresentam os seguintes componentes em seu plano de composição: sem memória nem ambição, disforme e alienado, fora de si, esse *Currículo-Louco* é ilegítimo, odeia planos homogêneos e unidades metodológicas, objetivos e projetos, formas didáticas e medidas avaliativas. Pensado a partir de um desmoronamento da interioridade do pensamento curricular, é dotado da potência extrínseca de surgir em qualquer ponto e de traçar qualquer linha, irrompendo nas águas mansas da sabedoria adquirida, de modo involuntário, imprevisível, incompreensível, inassimilável. Vive às voltas com as forças do *Fora*, como uma violência que se abate destrutiva sobre os saberes consolidados, como um estranhamento recíproco entre o pensamento racional e a realidade de algum objeto. Por se movimentar em outro espaçotempo, esse *Currículo-Errante* é inconstante, versátil, anda de terra em terra, corre mundo, de modo que os seus pontos se alternam, subordinados aos trajetos que eles mesmos vão traçando, enquanto seus traços apagam-se à medida que os trajetos vão sendo feitos. Em movimento perpétuo, com vagos trejeitos de um *Currículo-Ambulante*, distribui-se, em espaços abertos, sem partilha, sem alvo nem destino, sem partida nem chegada, crescendo no meio do campo curricular como grama. Esse *Currículo-Fluido* desterritorializa e reterritorializa, faz ruptura das próprias territorialidades, abrindo-se para o novo e consolidando-o, mediante a construção de outras adjacências, desfaz-se e renuncia a si mesmo, vai embora para outra parte. E, mesmo que os fluxos desse *Currículo-Turbilhão* sejam canalizados por condutos e diques, precipita-se, torna a jorrar, transborda, flexibilizando as distinções binárias, ternárias e sintéticas, afetando seus pontos heterogêneos, fazendo com que se revezem, ramifiquem-se e se encadeiem, extrinsecamente, para se tornarem vetores de transformação. Polimorfo e difuso, bifurcado e fibrilado, esse *Currículo-Estrategista* corre solto numa atmosfera de errâncias. Deformante e móvel, esse *Currículo-Ubíquo* agencia elementos díspares, opera multiplicidades acentradas, realiza disjunções inclusivas e, por meio de sua rapidez e leveza, conecta-se com outras máquinas de pensar e de viver que têm forças vivas de devires, para conjurar o peso e a gravidade de currículos paquidérmicos e tingidos de cinza-chumbo. Esse *Currículo-Imoderado* fornece provas de interações inéditas com crianças, professores, matérias, vivendo cada instante curricular molar, em termos de relações moleculares e de movimentos de fuga. Por ser um *Currículo-Amoroso* com aquilo que inventa, conjura as cruéis forças econômicas e políticas, as insuportáveis humilhações humanas, os centros de poder, desenrolando seus segmentos e figuras imóveis e dispersando-os, de modo que voltem a bailar. *Currículo-Dançarino*, que não preten-

de ter desenvolvimento autônomo ou tomar algum poder e, inclusive, espanta-se com a servidão abjeta dos *Currículos-Oficializados*, não entendendo como eles podem ser tão desejados, triunfantes e duradouros. Irritado com os torpores, adaptações e consciências dos *Oficializados*, esse *Currículo-Abalo* os tensiona, faz com eles piruetas e cambalhotas, dá-lhes rasteiras com novas idéias, cria personagens misteriosos, que são irrepetíveis. Indisciplinado, esse *Currículo-Rebelde* questiona conservações e convenções, regimes de legitimidade e roubalheira, direções constantes e delimitações fincadas sobre codificações. Esse *Currículo-Bandido* se define por suas ações livres, inventa revides, luta, joga projéteis, questiona hierarquias, regimes de propriedade, direções constantes, delimitações de objetos, e se transforma em arma para ferir os currículos firmados sobre bases sólidas, não releva sentimentos ternos diante de nenhum sujeito dos *Currículos-Equilibrados*, embora seja pleno de afetos variáveis, que atravessam corpos de alunos e de professores como flechas, numa velocidade infinita de desterritorialização andeja. Possuidor de uma *Ciência-Menor*, contrária à *Ciência-Régia*, esse *Currículo-Balístico* reporta-se a agenciamentos maquínicos e a agenciamentos coletivos de enunciação, definindo-se pelo conjunto das singularidades extraídas de seus fluxos curriculares, que convergem para uma consistência inventiva. Esse *Currículo-Hiper-Ativo* funciona como uma máquina vagamunda, social e coletiva, cujos agenciamentos definem, num determinado e volátil momento, a sua racionalidade curricular e o seu nível de compreensão, quais os usos e a extensão dos seus conteúdos, as paixões e os desejos das suas emoções de *Currículo-Eros*, que promove descargas de afetos múltiplos, opostos aos pesados conhecimentos estáveis, bagagens culturais, valores eternos, sujeitos idênticos, essências constantes, verdades verdadeiras. Um *Currículo-Itinerante* desses pode ser chamado de *Currículo-Mar*, pois é fluência pura, nada representa, não fixa lugares, não disciplina, mas engendra-se e percorre-se, faz fugir os sujeitos e os objetos – que implicam um ponto de vista fixo e exterior, procedem por iteração, valorizam reiterações, reconhecem fenômenos, buscam resultados, comprovam constantes. Já um *Currículo-Intuitivo* capta as singularidades da matéria e a variação contínua das variáveis para constituir a sua territorialidade móvel. Remetido ao par matéria e forças, subordina suas operações às condições sensíveis da intuição e da construção, por isso é tanto arte quanto técnica, produz mudanças de estado, processos de deformação e de transformação dos modelos, métodos e programas gradeados, opera individualizações por acontecimentos e por *heccidades*, nunca por fatos ou por sujeitos. Como um *Currículo-Anexato*, não deixa de ser rigoroso, pois não é nem inexato como as coisas sensíveis, nem exato como as essências ideais, possuindo essências vagas – que despreendem uma materialidade não confundível com a essencialidade inteligível ou com a coisidade sensível –, as quais geram uma identidade anexata entre os pensamentos e as coisas curriculares. Materialidade de um *Currículo-Força*, cujas matéria-movimento, matéria-energia e matéria-em-variação são seguidas por uma intuição em ato, que não pára de situar-se de um lado e de outro de seus limiares, nem de transformar as matérias homogenei-

zadas e as formas estabelecidas. Esse *Currículo-Problemático* antes formula problemas do que os resolve. Por isso, é um *Currículo-Aprendizado*, a operar como experiência de problematização, que não fornece condições empíricas do saber, não faz transição do saber ao não-saber, não é solução para alguma falta de saber. *Currículo-Aprendente*, não sabe direito como alguém aprende; só sabe que não é por assimilação de conteúdos, nem por faculdades inatas, idéias *a priori*, elementos transcendentes. Ao juntar o pensar, o aprender e o viver, procura tornar o pensamento possível outra vez, pois acredita que, assim, pode retirar o pensar de sua imobilidade e de sua separação da vida. Encontrando-se em relação com forças e velocidades infinitas do caos, é um *Currículo-que-aprende-ao-mesmo-tempo-em-que-ensina*, a partir da questão *O que é pensar?* – que só acontece na imanência absoluta, na criação de novidades e na vida ativa. *Currículo-Vitalista*, dotado de vida com luz própria e produtividade híbrida, rizomática, dá saltos, faz desembocaduras, passagens, desvios, que costumam ser sobrecodificados pelo pensamento curricular reativo e triste, que os tenta capturar, sitiar e harmonizar, de modo a colmatar suas fugas, subordinar suas diferenças às identidades, impor limites a suas inumeráveis conexões. Por isso, é um *Currículo-Inimigo* da adequação do intelecto às coisas, do amigável acordo entre as faculdades mentais, do *Bem/Mal*, do *Certo/Errado*, do *Verdadeiro/Falso*. Esse *Currículo-de-Briga*, com o pensamento moral, besteiras comunicativas, opinião medíocre, contemplação, reflexão, clichês, decalques, regras, ordens, certezas fáceis e repetidas *ad nauseam*. Esse *Currículo-Violento*, cuja violência lhe chega do não conhecido, do tempo não cronológico de *Aion*, dos elementos selvagens não domesticados, ou seja, do *Fora*, que lhe é trazido pelos *Signos*. Signos que fazem dele um *Currículo-Enigma*, pois o forçam a pensá-los, a decifrá-los, a interpretá-los, para que, assim, ele possa praticar um ensinar e um aprender imprevisíveis, que nos levam a não reconhecer nada do que até então conhecíamos, impedem-nos de pensar e de viver como antes e nos constroem a desprendermo-nos de nós mesmos. Esse *Currículo-Ignorante* ensina que importa perder tempo para aprender e para enamorar-se dos *Signos*, de sua necessidade e urgência, inevitabilidade e força. Esse *Currículo-Aventureiro*, não propõe gestos a serem reproduzidos ou conteúdos a serem reconhecidos, nunca diz – *Faça como eu faço!*, mas convida: “– Venha, faça comigo!”, encadeando sensibilidade, intuição e pensamento para sacrificar os *Imperativos dos Objetos*, as *Palavras de Ordem da Linguagem* e a *Facilidade das Reconhecções*, e funciona como um atrator-caótico, contagiando e propagando, puxando, arrastando matérias e encontros para um *devir-vagamundo*, feito da proliferação de possíveis e da ramificação de não-sensos. E é tão forte esse *Currículo-Desejante*, que só se preocupa em ser avaliado pelo que produz e pelos efeitos que causa: são importantes e interessantes, notáveis e potencializadores de mais vida? Esse *Currículo-Ladrão-da-Paz* não adota jamais uma posição neutra ou passiva diante do mundo e da vida; ao contrário, trata-os como uma questão de artistagem, vinculada à produção de diferenças, a intervenções e à invenção de vidas ricamente vividas por minorias ex-cêntricas, que procedem por difusões

móveis de prestígio. Por sua própria natureza, esse *Currículo-Gangue* existe e opera, mesmo que de modo imperceptível, em *Todos os Currículos Existentes e em Funcionamento*. Embora os *Currículos-Oficializados* queiram sempre pô-lo na prisão, segmentarizar seus espaços lisos, cortar suas linhas de fuga, represar seus fluxos que teimam em escorrer. O problema é que os *Currículos-Bandos* movimentam os *Oficializados* porque estes (embora muita gente não aceite ou não perceba) vivem em metamorfose perpétua e em errância perigosa, voam, galopam, varrem tudo aquilo que, neles, foi organizado e ordenado enquanto dualidades, correspondências, estruturas, de modo a poderem criar novos movimentos curriculares que ousem impulsos inovadores e vivam em permanentes *devires-revolucionários*. Agora, chegou a hora: “– Como criar para si um *Currículo-Clandestino* que desenvolva, no campo curricular, um novo espaço de pensar? Como abrir nossos poros e criar novas sensibilidades, que nos dêem condições de possibilidades para acompanhar os movimentos imperceptíveis e intempestivos de currículos fortemente codificados?” Ora, é simples: “– Fiquemos atentos!”, porque esses *Currículos-Andarilhos*, fazendo aparições descontínuas, praticando atos violentos, esticando linhas de inovação, criando contrapensamentos para pensar o impensável, o não-pensado do pensamento, a exterioridade pura, acabam movimentando *todos os currículos, sem exceção*. Então, cabe a um *pedagogo-professor-educador em devir-simulacro*, que trabalha com *crianças-cartógrafas-impessoais em devir-artista*, analisar as multiplicidades não métricas e os pontos de singularidades de cada um dos *Currículos-Codificados*, para ver do que eles ainda são capazes, quais são as suas vagas, andamentos curvilíneos, o turbilhonar de suas linhas diferenciais e os novelos de seus fios subterrâneos, que saem de um *Currículo-Malta*, arrastam um *Codificado* e o explodem. Então, nesse campo de batalha desordenado, nesse vapor incorporal de pura intensidade, nessa cena funerária do sujeito, nesse espelho cego dos objetos, nessa película de experimentação rebelde, nesse tabuleiro de jogo ideal, nessa dobradiça do aprender, nesse reservatório do pensar, em um tempo fora dos gonzos, renascendo e recriando-nos, ativa e revolucionariamente, viveremos, com prazer e gozo, a porção *Marginal dos Currículos-Certinhos*. Porção que são como grandes fetos mexendo-se, boiando, mergulhando, circulando e crescendo na barriga do grande *Tubarão Pensamental do Currículo-Maior*. Engendrar, encontrar e seguir ou não esses fetos, cuidar ou não deles é uma questão de juventude ou de velhice, de tristeza ou de alegria, de vida ou de morte. É aí que a covardia ou a coragem de cada um de nós se decide.

VI – Pesquisa do Acontecimento

Por último, na relação amorosa com os conceitos deleuzianos, distingo um que me parece imprescindível para a pesquisa contemporânea em Educação: o de Acontecimento. Conceito formulado ao longo de toda a produção de Deleuze: desde a sua Tese de Estado *Diferença e repetição* – na qual, tanto o problema quan-

to suas condições são remetidos à ordem do Acontecimento; até ganhar força e complexidade em *Lógica do sentido* – sob influência da teoria estoica dos incorporais(4) e de Leibniz; passando pelo livro *A dobra. Leibniz e o Barroco* – em que há um capítulo inteiro dedicado à questão “Que é um acontecimento”, e no qual Whitehead é identificado como o terceiro pensador do Acontecimento; indo até o último livro escrito com Guattari, *O que é a filosofia?* – em que aparecem como influências Péguy e Blanchot, saudados como os novos pensadores que foram capazes de penetrar o Acontecimento; chegando até o seu último texto “A imanência: uma vida [...]”, em que escreve: “Uma vida [...] é feita de virtualidades, acontecimentos, singularidades. Os acontecimentos ou singularidades dão ao plano toda sua virtualidade, como o plano de imanência dá aos acontecimentos virtuais uma realidade plena. O acontecimento considerado não atualizado (indefinido) não carece de nada.”

VII – Como pode acontecer um Pensar-Ensinar, um Pesquisar-Criticar, um Ler-Escrever, um Diferir-Artistar na Educação de hoje?

De uma Pesquisa do Acontecimento(5), seguem-se novas maneiras de pensar e de realizar uma *crítica-escreitura*, que vão até a singularidade da experimentação de cada pesquisador-professor, num processo de artistagem inventiva da Educação. Por essa via, buscam-se novas formas de expressão e de conteúdos, que derivam de percursos intensivos e trajetos extensivos das produções que vêm sendo realizadas, já há alguns anos, no campo educacional; lutas contra a secura dos corações, a acídia nas relações e o agreste dos códigos; inspirações fornecidas por filósofos, escritores, educadores do Pensamento da Diferença, os quais participam de um gesto coletivo, cuja divisa consiste na palavra simples de Nietzsche, embora dotada de um poder infinito: “Uma nova maneira de sentir, uma nova maneira de pensar”(6); esse gesto coletivo fornecedor de impulsos para que também a Educação participe da “pesquisa de novos meios de expressão”, que Deleuze aponta para a Filosofia, em *Diferença e repetição*: “Aproxima-se o tempo em que já não será possível escrever um livro de Filosofia como há muito tempo se faz: ‘Ah! O velho estilo...’ A pesquisa de novos meios de expressão filosófica foi inaugurada por Nietzsche e deve prosseguir, hoje, relacionada à renovação de outras artes, como, por exemplo, o teatro ou o cinema”; uma Educação, portanto, a ser criticada, lida e escrita enquanto “ficção científica”, no sentido em que não se evita “aquilo que não sabemos ou que sabemos mal”, mas que é realizada, necessariamente, “neste ponto que imaginamos ter algo a dizer”; já que dar um jeito de acabar com a ignorância faria com que transferíssemos, indefinidamente, “a escrita para depois” ou a tornássemos impossível.

Assim, para a Pesquisa do Acontecimento, escrever não é impor uma forma de expressão a uma matéria vivida, mas trata-se de um procedimento informe, de um processo inacabado, de uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido. E, quando o professor-pesquisador critica-lê-escreve, fica comprometido com a Literatura do Acontecimento, necessitando ser um bom artesão, um esteta, um pesquisador de palavras, frases, imagens, para atuar no limite, na “ponta extrema” que separa o saber e a ignorância e os transforma.

Por ser construída ao mesmo tempo em que se desenvolve, esta Pesquisa possui uma natureza empírica-transcendental e condensa, nas ações correlatas de pensar, criticar, ler e escrever, que lhes são constitutivas, a criação de sentidos imanescentes, que resultam numa reversão das representações feitas por outras pesquisas. Age despojada de qualquer significação prévia, pois se forma na anulação dos referentes externos e nos sentidos transcendentais anteriormente construídos. Seus movimentos são expressivos, em relação aos sujeitos, objetos, temáticas, já que não consiste num ato subjetivo decorrente de condições empíricas negativas, como a ignorância do pesquisador, nem objetiva ultrapassar obstáculos de desconhecimento acerca de algum fenômeno, como se pesquisar fosse uma passagem do não-saber ao saber.

Ao contrário, trata-se de uma Pesquisa que investiga o “conhecimento”(7), no sentido deleuziano, como aquilo que não é “nem uma forma, nem uma força, mas uma ‘função.’” Conhecimento-função que não se realiza sobre “paradigmas arborizados do cérebro”, mas é feito com “figuras rizomáticas, sistemas acentrados, redes de autômatos finitos, estados caóticos”, que se conjugam em processos criadores sobre planos de pensamento.

A Pesquisa do Acontecimento esparrama-se, assim, sobre três “planos”, “disciplinas”, “pedagogias” e seus respectivos componentes, que são como solos nos quais ela se movimenta: a filosofia – com o seu plano de imanência, forma do conceito, conceitos e personagens conceituais; a arte – com o seu plano de composição, força da sensação, sensações e figuras estéticas; a ciência – com o seu plano de referência ou de coordenação, função do conhecimento, funções e observadores parciais.

Ela pode operar, em separado, sobre cada um desses planos e utilizar seus elementos específicos; pode, também, dedicar-se às interferências intrínsecas de um plano sobre o outro e aos deslizamentos entre funções, sensações, figuras estéticas; ou pode, ainda, efetivar-se sobre interferências ilocalizáveis, isto é, sobre os negativos de cada disciplina, pois a ciência encontra-se em relação com uma não-ciência; a filosofia necessita de uma compreensão não-filosófica; e a arte precisa da não-arte – “em cada instante de seu devir ou de seu desenvolvimento.”

Assim, sua energia provém da utilização de múltiplas linguagens (ciência, pintura, música, literatura, cinema, poesia), que lhe fornecem a consistência de uma coexistência heteróclita, a qual transforma os elementos pesquisados numa unidade virtual, à medida que cria um vazio na consciência atual que deles possuímos.

Dedicando-se à parte não-histórica do que acontece em Educação, esta Pesquisa trata os conceitos como acontecimentos e não como noções gerais, como singularidades e não como universais, o que não implica a reconversão filosófica ao aqui-e- agora, nem a troca do essencial pelo accidental, já que o Acontecimento a ser pesquisado é um dinamismo criador – que permaneceria imperceptível caso se tentasse investigá-lo pelos canais habituais da tradição.

Buscando o Acontecimento, a Pesquisa substitui a questão ontológica da Essência “O que é”? pelas questões da novela, do conto, do romance “O que se passou”? “O que vai se passar”? (8). Experimentando e mostrando o Acontecimento como produção de eventos, a Pesquisa troca o eterno pelo presente, não realizando uma fenomenologia da atualidade, mas uma “Ontologia do Presente”, no sentido de Foucault (9). Assim, ela não pesquisa divisões, unidades, identidades definidas e formadas (crianças, professores, currículos), mas diagramatiza-as em fuga, valoriza seus devires, nomadismos e inatualidades, conceitualizando suas configurações por vir.

Para tal Pesquisa tudo é considerado Acontecimento puro, isto é, potencialidade inexistente fora de suas atualizações e, todavia, delas transbordante. Incorporal sem ser vago, coletivo e particular, perceptível e microscópico, o Acontecimento é modo de individuação, ligado a um clima, a um clarão, a um silêncio, a outros acontecimentos. Ele não designa coisas, fatos, ações, paixões dos corpos, estados de ser, pessoas, sujeitos, porque os toma como individuados por linhas acontecimentais, como individuações assubjetivas, impessoais, subpessoais, cada qual com duração própria e variável, embora intensiva, feita de afetos e de sensações.

Relatórios, críticas, leituras, escrituras desta Pesquisa do Acontecimento são constantemente dissolvidos e reformulados por novos planos de pensamento, que procuram identificar a imagem peculiar de cada linguagem, afastar o nevoeiro de universalidade que rodeia cada pedagogia, restabelecer o momento da originalidade de cada pensar. A Pesquisa investe, portanto, contra tudo aquilo a que o pensamento se dirige: a besteira, o erro, a superstição, a ideologia, a estupidez, o senso comum, o bom senso, a opinião, a comunicação.

Para escapar da “Imagem Dogmática do Pensamento”, ela se posiciona a favor de que pesquisar é criar, e criar é problematizar; só que problematizar é determinar dados e incógnitas dos problemas, que vão sendo formulados à medida que a pesquisa se realiza e que persistem nas soluções que lhe são atribuídas, como num jogo afirmativo de novidades, por meio da Vontade de Pesquisar.

Esta que, para o professor-pesquisador, abre novos caminhos, que interferem e ecoam uns nos outros, graças a materiais de expressão ainda informes ou de conteúdos incodificados. Pesquisa que se dedica a raspar, escovar, lixar clichês de resultados já organizados, para construir um espaço liso, como no Deserto, onde seja possível realizar experiências transcendentais. Pesquisa desenvolvida, por meio de imagens e de signos, que a burilam esteticamente e dela fazem um compósito de afectos e de perceptos. Pesquisa que atenta, a um só tempo, para as multiplicidades das mul-

tiplicidades e para os seus movimentos de desterritorialização, reterritorialização, territorialização. Pesquisa que, ao traçar mapas de intensão e de extensão, considera, em primeiro lugar, as linhas de fuga; depois, as moleculares, mais flexíveis; e toma as linhas duras, molares, como resíduos secundários; pois refere decalques aos mapas, relaciona raízes e árvores aos rizomas, e nunca o inverso. Pesquisa que investiga os agenciamentos em suas duas faces: a do agenciamento técnico-maquínico, voltada para os estratos; a do agenciamento coletivo de enunciação, voltada para o corpo sem órgãos.

Amante dos encontros, a cada vez em que é exercida, esta Pesquisa estabelece diferentes relações entre os elementos e compõe geografias inéditas, nos quais os acontecimentos se tecem e destecem, já que não há, para ela, primeiros princípios, representações eternas, regras normativas, orientações naturais. Assim, os professores pesquisam incessantemente porque não acreditam nas coisas da Educação e detestam a inércia pedagógica que os impele a repetir. Eles possuem como guias iniciáticos suas paixões concretas, que os desviam dos conjuntos espaço-temporais, não os deixam passar ao longo do Acontecimento, nem recolher a sua efetuação na atualidade; mas os levam a instalarem-se no Acontecimento, como num devir, para fazerem rejuvenescer e envelhecer, simultaneamente, todos os componentes e singularidades que na Educação circulam.

Então, os pesquisadores-professores conseguem criar algo novo ao promoverem a irrupção de um devir em estado puro, que Nietzsche chamou “Intempestivo” ou “Inatual”. Pesquisa-Intempestiva de uma Educação-Inatual, que implica que os Pesquisadores sejam dignos do Acontecimento e que os Professores artistem a Educação – tudo isso em devir-revolucionário. Único devir que conjura o intolerável e nos faz voltar a acreditar no mundo.

Notas

(1) **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Disponível em: <<http://www.oestrangeiro.net/>>. Acesso em: 18 de setembro de 2007.

(2) Vide os dossiês “Deleuze e a Educação”, em *Educação & Realidade* (Porto Alegre, v.27, n.2, jul./dez.2002).

Entre Deleuze e a Educação”, em *Educação e Sociedade* (Campinas, v.26, n.93, set./dez. 2005), além de teses de doutorado e dissertações de mestrado realizadas, dentre outros, nos seguintes programas de Pós-Graduação: 1) em Educação, da Faculdade de Educação da UFRGS, na Linha de Pesquisa *Filosofia da Diferença e Educação*, orientadas por Paola Zordan, Sandra Corazza e Tomaz Tadeu; 2) em Educação, do Centro de Educação e Humanidades da UERJ, na Linha de Pesquisa *Infância, Educação e Filosofia*, orientadas por Walter Omar Kohan; 3) em Educação, da Faculdade de Educação da UNICAMP, na Área de Concentração *Filosofia e História da Educação*, orientadas por Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo; 4) em Psicologia Social e Institucional, do Instituto de Psicologia da UFRGS, na Linha de Pesquisa *Clínica, Subjetividade e Política*, orientadas por Rosane Neves da Silva e Tânia Maria Galli Fonseca; 5) e em Educação, da Faculdade de Educação da USP, na Área de Concentração *Psicologia e Educação*, orientadas por Julio Groppa Aquino, incluindo aqui a Tese de Doutorado de Sandra Cristina Gorni Benedetti, intitulada *Entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze & Guattari: uma vida...*

(3) Roland Barthes. *A preparação do romance I: da vida à obra*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. [Trad. Leyla Perrone-Moisés.]

(4) Émile Bréhier. *La théorie des incorporels dans l'ancien stoïcisme*. Paris: J.Vrin, 1997.

(5) Vide: 1) Projeto de Pesquisa *Pós-curriculo, diferença e subjetivação de infantis*, Nº Processo 301451/01-0, CNPq, 2005-2007; 2) “Pesquisar o Acontecimento: estudo em XII exemplos” in Tomaz Tadeu; Sandra Corazza; Paola Zordan. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004 (p.7-p.78).

(6) Friedrich W. Nietzsche. *Assim falou Zaratustra. Um livro para todos e para ninguém*. São Paulo: Círculo do Livro, 1986. [Trad. Mário da Silva.]

(7) Gilles Deleuze; Félix Guattari. *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Minuit, 1991. [*O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed.34, 1992. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz.]

(8) Gilles Deleuze; Félix Guattari. “8. 1874 – Trois nouvelles, ou ‘qu'est-ce qui s'est passé?’” in __. *Capitalisme et schizophrénie 2. Mille plateaux*. Paris: Minuit, 2004 (p.235-242). [“Platô 8. 1874 – Três novelas ou ‘o que se passou’” in __. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed.34, 1996, vol.3. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. (p.63-p.81).]

(9) Gilles Deleuze. *Foucault*. Paris: Minuit, 1991. [*Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988. Trad. Claudia Sant'Anna Martins.]

Referências

O ABECEDÁRIO DE GILLES DELEUZE. Disponível em: <<http://www.oestrangeiro.net/>>. Acesso em: 18 de setembro de 2007. VIDE OS DOSSIÊS “DELEUZE E A EDUCAÇÃO”. In **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 27, n. 2, jul./dez.2002.

Vide os dossiês “Deleuze e a Educação”, em *Educação & Realidade* (Porto Alegre, v. 27, n.2, jul./dez.2002). Entre Deleuze e a Educação”, em *Educação e Sociedade* (Campinas, v.26, n.93, set./dez. 2005), além de teses de doutorado e dissertações de mestrado realizadas, dentre outros, nos seguintes programas de Pós-Graduação: 1) em Educação, da Faculdade de Educação da UFRGS, na Linha de Pesquisa *Filosofia da Diferença e Educação*, orientadas por Paola Zordan, Sandra Corazza e Tomaz Tadeu; 2) em Educação, do Centro de Educação e Humanidades da UERJ, na Linha de Pesquisa *Infância, Educação e Filosofia*, orientadas por Walter Omar Kohan; 3) em Educação, da Faculdade de Educação da UNICAMP, na Área de Concentração *Filosofia e História da Educação*, orientadas por Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo; 4) em Psicologia Social e Institucional, do Instituto de Psicologia da UFRGS, na Linha de Pesquisa *Clínica, Subjetividade e Política*, orientadas por Rosane Neves da Silva e Tânia Maria Galli Fonseca; 5) e em Educação, da Faculdade de Educação da USP, na Área de Concentração *Psicologia e Educação*, orientadas por Julio Groppa Aquino, incluindo aqui a Tese de Doutorado de Sandra Cristina Gorni Benedetti, intitulada *Entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze & Guattari: uma vida...*

BARTHES, Roland **A preparação do romance I: da vida à obra.** Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BRÉHIER, Émile. **La théorie des incorporels dans l'ancien stoïcisme.** Paris: J. Vrin, 1997. PROJETO DE PESQUISA PÓS-CURRÍCULO, DIFERENÇA E SUBJETIVAÇÃO DE INFANTIS. Processo n. 301451/01-0, CNPq, 2005-2007. Pesquisar o Acontecimento: estudo em XII exemplos. In Tomaz Tadeu; Sandra Corazza; Paola Zordan. **Linhas de escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.7-78.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Assim falou Zaratustra.** Um livro para todos e para ninguém. Trad. Mário da Silva. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Qu'est-ce que la philosophie?** Paris: Minuit, 1991. [*O que é a filosofia?*]. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

_____. “8. 1874 – Trois nouvelles, ou ‘qu'est-ce qui s'est passé?’” In: _____. **Capitalisme et schizophrénie 2.** Mille plateaux. Paris: Minuit, 2004, p.235-242. [“Platô 8. 1874 – Três novelas ou ‘o que se passou’” in _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.* Rio de Janeiro: Ed.34, 1996, vol.3. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão, p.63-81.]

_____. **Foucault.** Paris: Minuit, 1991. São Paulo: Brasiliense, 1988. Trad. Claudia Sant'Anna Martins.

Recebimento em:	12/12/2007
Aceite em:	15/02/2008

Uma avaliação crítica acerca de método e suas noções¹

Silas Borges Monteiro ²
Emília Carvalho Leitão Biato ³

Resumo

A palavra *método* indica a noção de *procedimentos que devem ser seguidos quando se deseja obter algum resultado investigativo*. Trata-se de efetivar algo seguindo determinados passos. A proposta deste estudo é a de examinar a concepção de método corrente nos filósofos e inferir seu sentido crítico para o uso contemporâneo. Seguindo a sugestão de Nietzsche, abordamos os grandes metodólogos Aristóteles, Bacon, Descartes e Augusto Comte. Se temos, por um lado, a predominância do modelo matemático para o método, ou da lógica formal como possibilidade de encontro com a verdade das coisas “tal qual são”, Nietzsche faz constante alerta sobre os desdobramentos conceituais que podem nos levar a essas teias metafísicas. Põe sob suspeita a pretensão em formular garantias metodológicas para o estabelecimento de sentenças que possam ser consideradas unívocas, portanto, verdadeiras. A discussão nos leva à compreensão de método como caminho do conhecimento, destaca a impossibilidade de se considerar neutro o investigador e, assim, aponta para a impossibilidade de se tomar em absoluto algo “em si mesmo” (neste caso, o objeto da investigação), indicando possíveis pontos de vista em torno do mesmo fenômeno.

Palavras-chave: Método. Conhecimento. Filosofia.

Abstract

The word *method* indicates the notion of *procedures that must be followed when it is desired to get some investigative result*. It means that, to accomplish something, some steps must be followed. The aim of this study is to examine the philosophers' current conception of method and to infer its critical direction to contemporary use. Following the suggestion of Nietzsche, we approach the great methodists: Aristotle, Bacon, Descartes and Augustus Comte. Although we have the predominance of the mathematical model for the method - the formal logic as possibility of meeting the truth of the things “such as they are”-, Nietzsche makes a constant alert to conceptual implication that can take us to these metaphysical webs. This author puts under suspicion the pretension of formulating methodological guarantees for the establishment of sentences that can be considered univocal, therefore, true. The discussion takes us to the understanding of method as a way of knowledge, detaches the impossibility of considering the investigator's neutrality and, thus, points to the impossibility of taking, in absolute, something “in itself” (in this case, the object of the inquiry), indicating possible points of view around the same phenomenon.

Keywords: Method. Knowledge. Philosophy.

1 Este texto decorreu de estudos e pesquisas realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática, Filosofia e Formação de Educadores – GEDFFE – do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da UFMT, coordenado pelo professor Silas Borges Monteiro. Este grupo está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador – GEPEFE – da FE-USP, coordenador pela professora Selma Garrido Pimenta.

2 silasmonteiro@ufmt.br

3 emiliaclbiato@ufmt.br

Considerações iniciais

A palavra **método** (do grego *méthodos*, ligada à expressão metérchomai: *em meio a*), traz a idéia de esforço para atingir um fim, investigação, estudo (LALANDE, 1993). Na literatura filosófica, Lalande sugere dois sentidos para expressão: o caminho pelo qual se chegou a determinado resultado, mesmo quando esse caminho não foi previamente fixado de uma maneira premeditada e refletida; o segundo sentido traz a idéia de um programa que regula antecipadamente uma seqüência de operações a executar e que assinala certos erros a evitar, com vista a atingir um resultado determinado.

A palavra *méthodos* indica a noção de *procedimentos que devem ser seguidos quando se deseja obter algum resultado investigativo*. Trata-se de efetivar algo seguindo determinados passos. Vejamos se esta compreensão se confirma em outros textos clássicos.

No *Sofista* de Platão, Teeteto conversa com um estrangeiro, que lhe faz a seguinte observação:

Todavia, em qualquer análise, é sempre indispensável, antes de tudo, estar de acordo sobre o seu próprio objeto, servindo-nos de razões que o definam, e não apenas sobre o seu nome, sem preocupar-nos com a sua definição: Não é nada fácil saber o que são as pessoas, objeto de nossa análise, e dizer o que é o sofista. Mas, o método aceito por todos, e em todo lugar, para levar a bom termo as grandes obras é o de que se deve procurar, primeiramente, ensaiar em exemplos pequenos e mais fáceis antes de chegar propriamente aos temas grandiosos. No caso presente, Teeteto, também me parece ser esse o método que aconselho a nós: antes desta procura difícil e penosa a que, bem sabemos, nos obrigará o gênero sofisticado, deve-se, primeiramente, ensaiar em algum assunto mais fácil o método aplicável a esta pesquisa; a menos que tenhas outro caminho mais fácil a propor-nos. (PLATÃO, 1993, p. 218c-218d.).

Apesar da coincidência do vocabulário platônico com o moderno, não devemos tomar alguns termos de forma anacrônica. O que está em questão, nesse diálogo, é a tese de que o não-ser é um modo de ser. O protagonista do diálogo é denominado como Estrangeiro de Eléia, filósofo do círculo de Parmênides e Zenão. Ao Estrangeiro é feita a questão sobre como distinguem o sofista, o político e o filósofo. Para efetuar a análise dos nomes, o Estrangeiro parte de uma premissa: o acordo entre o que se está falando por meio de razões que definem. Quando se usa a expressão “próprio objeto”, está se falando de “coisas” não de *objeto* que se usa nas formulações metodológicas modernas⁴. A proposta do Estrangeiro é de que o método escolhido deve ser testado, inicialmente, em assunto de maior domínio, com o intuito de verificar sua utilidade, para, então, transpô-lo para níveis de maior complexidade.

4 Devemos nos lembrar que a palavra *objeto* foi introduzida na filosofia no século XIII pelos Escolásticos. Adiante, veremos o sentido usado por Tomás de Aquino e Duns Scot, mostrando a gênese da constituição da palavra *objeto* e o sentido que era dado por esses filósofos.

Fédon, livro que trata da imortalidade da alma, tem como ambiente a prisão ateniense, no dia em que Sócrates tomaria a cicuta, concretizando sua sentença dada pela polis grega. Platão, por estar doente, não estava presente. Fédon narra o acontecido a Equócrates, que faz chegar a Platão. O diálogo é uma forma de reafirmação das convicções de Sócrates sobre o destino da alma dos mortais. Em diálogo com Cebes, Sócrates afirma que o pensamento é a capacidade de examinar as coisas por si mesmo, que tende ao que sempre existe, e que conserva sempre sua identidade e seu modo de ser. Dito isso, Sócrates pergunta a Cebes com o quê a alma se mostra aparentada: com as coisas transitórias ou com o seu contrário, ao que o interlocutor responde:

Penso não haver ninguém, Sócrates, por mais dura que tenha a cabeça, que seja capaz de não concordar, seguindo este método, em que, em tudo e por tudo, a alma tem mais semelhança com o que se comporta sempre do mesmo modo, do que com as coisas que não o fazem. (PLATÃO, 1993, p. 79e.).

Nesses dois exemplos apresentados dos livros de Platão, coloca-se a questão do método socrático, e, no fim das contas, platônico. Comentando sobre isso, Watanabe afirma:

Caminho é *método* (em grego, *meta + hodós*, “por essa via”). Qual seria, então, o método de Platão? Para qual via, ou quais vias, aponta sua obra? Platão não é um metodologista à nossa maneira, preocupados que somos em não cometer desvios nem erros pelo caminho, ou em economizar nossos instrumentos de conhecimento, reduzindo-os ao mínimo necessário, seja este qual for. Sua dialética é um método de divisão da definição procurada em duas partes, isto é, um procedimento de *dicotomia*; uma vez conseguida a divisão, toma-se em seguida uma das duas partes obtidas como nova definição, que deverá ser dividida novamente, e assim por diante. Na dialética, sabemos de onde saímos, mas nem sempre sabemos aonde chegaremos. (WATANABE, 1995, p. 53-54.

Sócrates afirma sua convicção deste seu *método*, ao menos quando lemos na República:

Em todo caso, há algo que ninguém jamais contestará: não há outro método de pesquisa senão a dialética que intente alcançar a essência de cada coisa, pois as outras técnicas em geral não se ocupam, senão das opiniões e dos desejos dos homens ou são cultivadas em função da produção de seres naturais ou da fabricação de objetos artificiais, ou, ainda, da conservação do que se produz ou fabrica. [...] O método dialético é o único que, refutando hipóteses aceitas, encaminha-se até o princípio para encontrar um fundamento firme (Platão, 1993, p. 533b-533c).

Para Platão, portanto, vemos a estruturação de um método discursivo que pretende construir afirmações sólidas, do ponto de vista formal, mas que, acima de tudo, garante o acesso às coisas em seu fundamento, estabelecendo o princípio ideal de todas as coisas. Método é, portanto, para ele, caminho de acesso às coisas em si mesmas. Esse método se chama dialético.

Com essas conotações apresentadas, mantém-se a idéia de que método se refere a procedimentos a serem seguidos na investigação. Deste modo, podemos falar em um método socrático ou platônico⁵.

Contudo, o uso do termo na literatura filosófica reconfigurou o sentido. Para isso, devemos examinar o modo corrente nos filósofos e inferirmos seu sentido crítico para o uso contemporâneo. Como auxílio, sugerimos uma anotação de Nietzsche sobre grandes metodólogos: Os grandes metodólogos: Aristóteles, Bacon, Descartes e Augusto Comte⁶.

Vamos ao exame deles.

Uma história crítica do método

Aristóteles usa a palavra método denotando *investigação* ou *estudo*; assim se expressa em sua *Ética a Nicômaco*:

Admite-se geralmente que toda arte e toda investigação, assim como toda ação e toda escolha, tem em mira um bem qualquer; e por isso foi dito, com muito acerto, que o bem é aquilo a que todas as coisas tendem. Mas observa-se entre os fins uma certa diferença: alguns são atividades, outros são produtos distintos das atividades que os produzem. Onde existem fins distintos das ações, são eles por natureza mais excelentes do que estas. (1979, p. 1094⁷).

Em seu livro *Poética*, varia pouco seu uso: “O que respeita ao pensamento tem seu lugar na retórica, porque o assunto mais pertence ao campo desta disciplina. (1979, p. 1456^a).

Portanto, Aristóteles usará *methodos* ligado à investigação ou área do conhecimento investigada – que aparece traduzido por disciplina. Donde decorre que determinado campo pesquisado vincula-se à sua pesquisa; investigação e conteúdo investigado, para Aristóteles, são sinônimos.

No livro *Metafísica* (983b) encontramos: “Já estudamos suficientemente estes princípios na *Física*; todavia queremos aqui associar-nos aos que, antes de nós, e aplicaram ao estudo dos seres e filosofaram sobre a verdade.”

Fazendo resumo do conteúdo do estudo que fez em *Física*⁷, inscreve-se na tra-

5 Com exagero, talvez possamos dizer que cada filósofo possuía seu método de investigação. Contudo, com isso, corremos o risco de confundir método com filosofia. Se a distinção for feita, ou seja, se tomarmos a filosofia como os conceitos produzidos por determinado filósofo e método como seu procedimento de investigação, creio que podemos relacionar filosofia-método com a originalidade de cada filósofo.

6 Nietzsche, fragmento póstumo 9 [61] de outubro de 1887 a março de 1888; o texto diz: *die großen Methodologen: Aristoteles, Bacon, Descartes, A. Comte*.

7 No parágrafo anterior, aqui no livro *Metafísica*, Aristóteles escreve: “É pois manifesto que a ciência a adquirir é a das causas primeiras (pois dizemos que conhecemos cada coisa somente quando julgamos conhecer a sua primeira causa); ora, causa diz-se em quatro sentidos: no primeiro, entendemos por causa a substância e a quiddidade (o “porquê” reconduz-se pois à noção última, e o primeiro “porquê” é causa e princípio); a segunda [causa] é a matéria e o sujeito; a terceira é a de onde [vem] o início do movimento; a quarta [causa], que se opõe à precedente, é o “fim para que” e o bem (porque este é, com efeito, o fim de toda a geração e movimento). Já estudamos suficientemente estes princípios na *Física*; todavia queremos aqui associar-nos aos que, antes de nós, se aplicaram ao estudo dos seres e filosofaram sobre a verdade.” Quando se refere ao livro *Física*, destaca, principalmente, o livro

dição daqueles filósofos pré-socráticos que se dedicaram à compreensão das causas primeiras de todas as coisas, ou, do princípio que determina a *physis*. E o faz pela *admiração*, pathos filosófico de apreensão do conhecimento que busca as causas primeiras de todas as coisas, de modo que “fica estabelecida a natureza da ciência que procuramos e também o fim que a nossa investigação e todo tratado devem alcançar.” (Aristóteles, *Metafísica*, 1979, p. 983^a). O instrumento (*organon*) de que vale para a aquisição do conhecimento das causas primeiras é a lógica formal. Por isso, escreverá o que foi denominado de *Organon*: conjunto de livros dedicados à lógica e ao procedimento do pensamento; são eles: *Categorias*, *Sobre a interpretação*, *Análíticos Primeiros e Segundos*, *Tópicos* e *Dos Argumentos Sofísticos*. Também se mantém, em Aristóteles, a noção de verdade aliada ao correto uso do método, entendido como investigação ou estudo, na busca da compreensão do ser e dos entes.

Finalmente, de Aristóteles pode-se dizer com Franklin Leopoldo da Silva: “Conhecer, portanto, é *demonstrar* por via de uma *trajetória causal* que o ser é desta ou daquela maneira e *não de outra*. A isto se chama *determinar* o objeto, tarefa básica do conhecimento.” (SILVA, 1985, p. 33).

Aristóteles usa a palavra *método* com o sentido de investigação. Se o estabelecimento da *causa primeira* funda a investigação peripatética, que, marcará todo pensamento cristão, à medida que buscará no Deus a causa primeira, temos, na metade inicial do século XVII dois filósofos que marcarão o sentido da produção do conhecimento na modernidade: Francis Bacon e René Descartes.

No *Novum Organum* – uma alusão ao *Organon* aristotélico, Bacon afirma:

Os descobrimentos até agora feitos de tal modo são que quase só se apóiam nas noções vulgares. Para que se penetre nos estratos mais profundos e distantes da natureza, é necessário que tanto as noções quanto os axiomas sejam abstraídos das coisas por um método mais adequado e seguro, e que o trabalho do intelecto se torne melhor e mais correto. (1979, aforismo XVIII).

A vulgaridade referida traduz a noção puramente racionalista, apoiada na confiança absoluta na razão. Sua proposta é que tal procedimento cognitivo esteja amparado em um método “adequado e seguro”, que poderá guiar o intelecto no procedimento correto, e não apenas em formulação de sentenças corretas. Esse método propõe a junção do racionalismo com o empirismo, elaborado pelo procedimento lógico que transita os conceitos dos particulares aos universais e vice-versa. Como diz:

Só há e só pode haver duas vias para a investigação e para a descoberta da verdade. Uma, que consiste no saltar-se das sensações e das coisas particulares aos axiomas mais gerais e, a seguir, descobrirem-se os axiomas intermediários a partir desses princípios e de sua inamovível verdade. Esta é a que ora se segue. A outra, que recolhe os axiomas dos dados dos sentidos e particulares, ascendendo contínua e gradualmente até alcançar, em último

lugar os princípios de máxima generalidade. Este é o verdadeiro caminho, porém ainda não instaurado. (BACON, 1979, aforismo XIX).

A observação, tanto quanto o procedimento do intelecto, deve ser reconfigurada, elegendo como método a indução, ou seja, a apreensão do conteúdo da experiência por experiências sucessivas que venham a confirmá-la; próximo do que Aristóteles diz:

[...] devemos distinguir agora quantas são as espécies de argumentos dialéticos. Temos por um lado a indução e por outro o raciocínio. Já dissemos antes o que é o raciocínio; quanto à indução, é a passagem dos individuais aos universais, por exemplo, o argumento seguinte: supondo-se que o piloto adestrado seja o mais eficiente, e da mesma forma o auriga adestrado, segue-se que, de um modo geral, o homem adestrado é o melhor na sua profissão. A indução é, dos dois, a mais convincente e mais clara; aprende-se mais facilmente pelo uso dos sentidos e é aplicável à grande massa dos homens em geral, embora o raciocínio seja mais potente e eficaz contra as pessoas inclinadas a contradizer. (ARISTÓTELES, 1979, I, 12, 105^a 10-19).

Tópicos integra o denominado *Organon* de Aristóteles, isto é, um conjunto de livros sobre lógica, escrito com a intenção de servir de “instrumento” para a construção de raciocínios que conduzem à verdade. Por isso, Bacon propõe um *Novum Organum*, pois, ao partir de Aristóteles, dá-lhe continuidade. Argumentará a favor da indução dizendo:

Resta-nos um único e simples método para alcançar os nossos intentos: levar os homens aos próprios fatos particulares e às suas séries e ordens, a fim de que eles, por si mesmos, se sintam obrigados a renunciar às suas noções e comecem a habituar-se ao trato direto das coisas. (BACON, 1979, aforismo XXXVI).

Bacon julga que este procedimento, proposto à Filosofia e Filosofia Natural – algo próximo da atual Física – deve estender-se às demais ciências:

Ainda nos pode ser indagado, mais como dúvida que como objeção, se intentamos, com nosso método, aperfeiçoar apenas a filosofia natural ou também as demais ciências: a lógica, a ética e a política. Ora, o que dissemos deve ser tomado como se estendendo a todas as ciências. Do mesmo modo que a lógica vulgar, que ordena tudo segundo o silogismo, aplica-se não somente às ciências naturais, mas a todas as ciências, assim também a nossa lógica, que procede por indução, tudo abarca. (BACON, 1979, Aforismo CXXXVII).

Notamos em Bacon a continuação do projeto aristotélico em constituir uma ciência confiável sob o ponto de vista formal – no que tange à sua elaboração lógica – mas, também, sustentável sob o ponto de vista empírico.

Se por um lado temos Aristóteles e Bacon com a preocupação do estabelecimento de um procedimento formal baseado na experiência, por outro temos a tradição

moderna inaugurada por **Descartes**, cuja intenção principal é a educação da razão para conhecer a verdade. E para tal escolhe um método que oriente o espírito humano em direção à verdade. Daí afirmar em sua quarta regra para orientação do espírito: “o método é necessário para a busca da verdade.” (DESCARTES, 1999, regra IV). E a imperiosa necessidade do método leva-o a comentar essa regra:

Ora, é muito melhor jamais pensar em procurar a verdade de alguma coisa a fazê-lo sem método: é deveras certo, de fato, que os estudos desses tipos, feitos sem ordem, e as meditações confusas obscurecem a luz natural e cegam os espíritos.

Enfaticamente, a possibilidade da verdade é nula diante da ausência de método, entendido como a ordem de procedimentos e organização dos objetos sobre os quais se lançará a inteligência para investigá-los (DESCARTES, 1999, regra V). Para Descartes, o método radica-se no uso da *razão metódica*, ou seja, no procedimento pré-determinado da razão, sustentado em cadeia de razões que julga evidentes por si mesma, isto é, claras e distintas, longe de qualquer dúvida.

Esse procedimento resume-se em quatro preceitos: 1) “Nunca admitir por verdadeiro nada que eu não conheça com evidência como tal”; 2) “Dividir cada dificuldade que examinar em tantas parcelas quantas possíveis e necessárias para a melhor resolução”; 3) “Conduzir ordenadamente meus pensamentos começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer para ir subindo aos poucos, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos”; 4) “Fazer sempre enumerações completas e revisões gerais para chegar à certeza de nada ter omitido”. O primeiro preceito ordena o estabelecimento de idéias claras e evidentes, sob pena de não admitir o que é verdadeiro. O segundo, analítico por definição, acabou por caracterizar o pensamento cartesiano ao longo da história, cuja prerrogativa é a divisão do todo em partes para analisar as partes em relação ao todo e o todo em relação às partes. No terceiro, nota-se a semelhança do preceito platônico, que prescreve o sentido da investigação partindo do mais simples ao mais complexo, ou do concreto ao abstrato. Finalmente, o quarto preceito aproxima-se do estabelecido por Aristóteles, cuja orientação determina a revisão dos argumentos estabelecidos em busca de possíveis refutações, com a tarefa de responder a elas. Exemplifica esse método em seu *Objeções e respostas* valendo-se da figura mítica de Ariadne, dizendo que o uso rigoroso de procedimentos pode conduzir a saída de problemas emaranhados ou de difícil solução (DESCARTES, 1979, , § 7).

Em Comte encontramos, de acordo com Nietzsche, outro metodólogo. Lendo seu *Curso de Filosofia Positiva* encontramos a seguinte afirmação:

[...] o caráter fundamental da filosofia positiva é tomar todos os fenômenos como sujeitos a *leis* naturais invariáveis, cuja descoberta precisa e cuja redução ao menor número possível constituem o objetivo de todos os nossos esforços, considerando como absolutamente inacessível e vazia de sentido para nós a investigação das chamadas *causas*, sejam

primeiras, sejam finais. É inútil insistir muito sobre um princípio, hoje tão familiar a todos aqueles que fizeram um estudo um pouco aprofundado das ciências de observação. Cada um sabe que, em nossas explicações positivas, até mesmo as mais perfeitas, não temos de modo algum a pretensão de expor as *causas* geradoras dos fenômenos, posto que nada mais fariamos então além de recuar a dificuldade. Pretendemos somente analisar com exatidão as circunstâncias de sua produção e vinculá-las umas às outras, mediante relações normais de sucessão e de similitude. (COMTE, 1978, 1^a- IV).

Rompendo com a tradição aristotélica de investigação das causas primeiras, Comte estabelece em sua *Física Social* o mesmo modelo newtoniano de instituir leis naturais às quais os fenômenos obedecem, e isso de tal modo que sejam elas menor número possível em razão de que se estatui as leis essenciais, e, portanto, invariáveis.

Sua história do espírito positivo aproxima-se da de Nietzsche, pois cita como início desse processo as elaborações de Bacon e Descartes. Entende que esse esforço inicial da ciência rompeu com a visão de mundo teológica e metafísica, que vive o ocidente dos gregos aos medievais. Ele se coloca como continuador de um movimento não criado por ele, mas apenas radicalizado, no sentido de ter ido às raízes da produção científica. Assim ele afirma:

É impossível determinar a origem precisa dessa revolução, pois é possível dizer com exatidão, como de todos os outros grandes acontecimentos humanos, que se processou constante e gradativamente desde, de modo particular, os trabalhos de Aristóteles e da escola de Alexandria e, em seguida, desde a introdução das ciências naturais na Europa ocidental pelos árabes. No entanto, já que convém fixar uma época para impedir a divagação das idéias, indicarei a data do grande movimento impresso ao espírito humano, há dois séculos, pela ação combinada dos preceitos de Bacon, das concepções de Descartes e das descobertas de Galileu, como o momento em que o espírito da filosofia positiva começou a pronunciar-se no mundo, em oposição evidente ao espírito teológico e metafísico. É então que as concepções positivas se desprenderam nitidamente do amálgama supersticioso e escolástico que encobria, de certo modo, o verdadeiro caráter de todos os trabalhos anteriores. (COMTE, 1978, 1^a V.).

Sua originalidade está em transpor os modelos bem sucedidos de explicação da natureza à explicação dos fenômenos sociais, que se constitui seu projeto, sua tarefa. Pensa, portanto, na necessidade de fundar uma ciência que explique a dimensão social, precursionando o conhecimento sociológico, como diz a seguir:

Eis a grande mas, evidentemente, única lacuna que se trata de preencher para constituir a filosofia positiva. Já agora que o espírito humano fundou a física celeste; a física terrestre, quer mecânica, quer química; a física orgânica, seja vegetal, seja animal, resta-lhe, para terminar o sistema das ciências de observação, fundar a *física social*. Tal é hoje, em várias direções capitais, a maior e mais urgente necessidade de nossa inteligência. Tal é, ousou dizer, o primeiro objetivo deste curso, sua meta especial. (COMTE, 1978, 1^a- VI).

Com gradativo distanciamento da tradição racionalista de Descartes e avançando em direção à indução proposta no pensamento de Bacon, afirma em seu *Curso de filosofia positiva*:

Quando se trata não apenas de saber o que seja o método positivo, mas de ter dele um conhecimento bastante nítido e profundo para usá-lo efetivamente, é mister considerá-lo em ação. São as diversas grandes aplicações já verificadas e efetuadas pelo espírito humano que convém estudar. Numa palavra, a isto só é possível chegar evidentemente mediante o exame filosófico das ciências. O método não é suscetível de ser estudado separadamente das investigações em que se emprega; ou, ao menos, este é apenas um estudo morto, incapaz de fecundar o espírito que a ele se entrega. (COMTE, 1978, 1^a- VIII).

O método positivo não é pensado fora do campo da investigação. Em nossa linguagem atual, o método decorre da investigação do objeto. Não há método *a priori*, ou seja, distinto da observação científica exigida na pesquisa.

Em suma, a positividade metodológica de Comte assenta-se na compreensão da realidade como resultado de leis invariáveis e racionais. A invariabilidade dos objetos do mundo, conjugados em forças naturais, submetidas a regularidade e racionalidade, garantem a estabilidade necessária para que sejam compreendidos pela razão humana.

Que história do método é essa? O que ela nos conta? De que narra?

Aristóteles inaugura uma estirpe: aquela que deposita sobre o raciocínio lógico o sustento de suas conclusões que podem ser consideradas verdadeiras. Para ele, o raciocínio é ferramenta de conhecimento. Mostra as possibilidades do raciocínio dedutivo e do indutivo. Mostra maior simpatia pelo segundo, pois o ajuda a acrescentar conhecimento ao notar a regularidade do fenômeno. Bacon, tendo tarefa ser uma espécie de peripatético às avessas, radicaliza a importância da indução como forma e método de conhecer. Abandona a busca das causas primeiras e se põe na trilha das recorrências fenomênicas. Descartes, por outro lado, institui o raciocínio hipotético-dedutivo como fonte e trilha do saber. A razão inata conhece matematicamente as coisas do mundo. Por isso, a ênfase aos processos lógicos formais. É dele a figura de Ariadne racionalista, que resolve logicamente o problema de salvar seu amado Teseus do labirinto. Ela, de acordo com Descartes, decifra logicamente a trilha do caminho verdadeiro. Finalmente, Comte, entusiasmado com a revolução iniciada pelas ciências naturais, resolve levá-la ao campo social, inaugurando sua física social, cujo princípio metódico não escapa desta tradição, pois está seguro que os fenômenos sociais possuem leis de regularidade, assim como a natureza, cabendo, apenas, infundir o pensamento dedutivo para extrair suas regras essenciais.

O mito de Ariadne

Referimo-nos, quando Descartes compareceu em nossa história, à figura de Ariadne. Ela poderá servir-nos de componente operador de sentido com respeito ao nosso debate com relação ao método. Antes de tudo, vejamos o que narra o mito.

Ariadne é filha de Minos, rei de Creta. Minos, quando ainda jovem, pediu a Poseidon, deus dos mares, que fizesse sair das águas o mais belo e imponente touro já visto. O rei passou a usar esse touro divino como reprodutor de rebanho, levando Poseidon à ira; como pena, o deus jogou dupla maldição sobre o rei: em primeiro lugar fez do touro uma fera assassina, em segundo, e pior castigo, o deus fez a rainha apaixonar-se perdidamente pelo temível animal. Usando de sua astúcia, com ajuda do engenheiro Dédalo, a rainha foi possuída pelo animal. Dessa união maldita nasceu um ser metade homem, metade touro, o Minotauro. Minos, desesperado pelas conseqüências de sua desobediência a Poseidon, decidiu esconder aos olhos dos homens essa aberração, praticamente um filho bastardo. Pediu a Dédalo que projetasse um lugar onde esconder o monstro, e foi assim construído o Labirinto de Knossos. Eram sacrificados anualmente catorze jovens, lançados no labirinto para serem devorados pelo monstro. Teseu, filho de Egeu, rei de Atenas, heroicamente ofereceu-se como vítima, disposto a liquidar o monstro. Durante a apresentação dos jovens a Minos, a bela princesa cretense Ariadne encantou-se com o rapaz. E, na primeira oportunidade que teve, jurou-lhe amor eterno. Ariadne prometeu ajudá-lo a sair do labirinto depois de ter matado o Minotauro, sob a condição de Teseu levá-la embora de Creta como esposa. Segurando um dos extremos de um longo barbante, Ariadne permaneceu na entrada do labirinto, e conforme seu amado adentrava pelos infinitos corredores, o barbante ia sendo desenrolado. Ele matou o temível Minotauro e, guiado pelo fio de Ariadne, encontrou-se livre para voltar a Atenas com Ariadne. Como a viagem era prolongada, a embarcação fez uma escala na Ilha de Naxos para pernoitar. Ali Ariadne acordou na manhã seguinte, sozinha, vendo ao longe o navio de Teseu, que já sumia no horizonte. Outra versão do mito diz que ela era noiva de Dioniso, que a resgatou da ilha e se casou com ela. Teseu seguiu sua vida. Ariadne, a dela.

O ocidente elegeu a figura do fio de Ariadne como a solução de problemas de difícil solução. Contudo, não deixa de ser curioso notar como Nietzsche emprega essa personagem mitológica em seus escritos. Ao longo de sua produção, sua figuração sobre a princesa de Minos vai sendo tecida. Nos textos da fase helenística, o autor de *O nascimento da tragédia* (de 1871)⁸ vê Ariadne do modo como foi apreendida pela modernidade: aquela capaz de trazer luz para a saída do túnel, aquela que dissipa a névoa, aquela que é capaz de esclarecer as mentes a respeito dos problemas impostos pelo conhecimento. Em *Além de bem e mal* (de 1885/86), Ariadne é tomada como

8 Marton distingue três períodos nos textos de Nietzsche: 1870-1876, denominado de “pessimismo romântico”; 1876-1882, denominado de “positivismo cético”; 1882-1888, denominado de “transvaloração dos valores”.

noiva de Dioniso – assumindo uma das versões do mito – vivendo na ilha de Naxos – lugar onde foi abandonada por Teseu e resgatada, a contra gosto, pelo deus. Entretanto, ainda carrega conotação semelhante à da fase helenista, à medida que Dioniso ama em Ariadne aquilo que ama nos mortais: “animal agradável, valente, inventivo, que não tem igual sobre a Terra, em todo labirinto ele é capaz de se achar.” (NIETZSCHE, 1977, § 295). Já em *Crepúsculo dos ídolos*, de 1888, nas *Incursões de um extemporâneo*, ao tratar do “Belo e feio”, lemos um Nietzsche com suas reflexões anti-metafísicas a respeito do belo. Lança, então, ao seu filósofo estimado, Dioniso, o seguinte diálogo com a bela e sábia princesa Ariadne:

“Oh Dioniso, divino, por que tu me puxas as orelhas?”, perguntou Ariadne certa vez a seu amante filosófico, em um daqueles célebres diálogos por sobre a ilha de Naxos. “Eu vejo algo de gracioso em tuas orelhas, Ariadne: por que elas não são ainda mais longas?” (NIETZSCHE, 1977, § 19).

Ariadne, de orelhas longas, é a figura moderna, cartesiana. O deus filósofo se surpreende como, com tal concepção, suas orelhas não são ainda mais longas do que aparentam.

Mas, Ariadne aprende. Com suas vivências, suas orelhas vão diminuindo, ao menos para seu re-criador Nietzsche. Nos poemas da coletânea *Ditirambos de Dioniso*, o divino fala à sua mortal amada: “tens orelhas pequenas, tens as minhas orelhas: acolhe nelas uma palavra sagaz!” (NIETZSCHE, 1977, § 7). A poesia, cujo trecho citado é uma parte, fala da transmutação de Ariadne. Inicialmente, diante da crescente presença de Dioniso, ela é tomada de temor, surta com calafrios, imagina-se à beira de cruel sentença. Contudo, nota que quando o deus se distancia dela sua dor é maior, seu sofrimento medra. Aceita que Dioniso achegue-se. Quando ao seu lado ele está, lhe diz de suas pequenas orelhas. Evoca sua agudeza de espírito, capaz de desemaranhar-se de caminhos sinuosos para um desafio ainda maior: acolhe palavras de sua natureza, palavras perspicazes, penetrantes, argutas. Assim é o deus Dioniso: astuto, astucioso, manhoso, malicioso, e por fim, poematiza: “Eu sou teu labirinto!”

Nietzsche fala de cátedra sobre Ariadne, afinal, “Quem, além de mim, sabe o que é Ariadne!... Para todos esses enigmas ninguém teve até agora resposta, duvido que tenham chegado sequer a enxergar o enigma.” (NIETZSCHE, 1977, § 8). Qual é o enigma?

O contexto desta afirmação é a apresentação que Nietzsche faz de si mesmo no *Ecce Homo*, quando trata do Zaratustra. Assim afirma:

Não-mais-querer, não-mais-estimar, não-mais-criar: ó, que esse grande cansaço esteja para sempre longe de mim!
Também no conhecer sinto apenas o prazer de gerar e vir a ser da minha vontade; e havendo inocência em meu conhecimento, tal acontece porque nele há *vontade de gerar* [...] (NIETZSCHE, 1977, § 8).

O enigma é a capacidade criadora de Zaratustra. Seria enfadonho não-mais querer, estimar ou criar. Querer, pois é vida; estimar, pois há valoração; criar, pois não acomoda-se ao que está estabelecido.

Em que isso diz respeito aos metodólogos que tratamos?

A história que contamos narra a saga da descoberta. A natureza, os fenômenos, as idéias, a sociedade, tudo isso é visto como um livro que requer decifradores privilegiados, talvez inspirados pelo deus Hermes, que traduzam aos mortais, em sua linguagem, os segredos ocultos nele.

Não é essa a perspectiva que acalentamos. Ariadne, noiva de Dioniso, traz outra lição: escutar palavras que criam sentido, que produzam o novo, que façam luzir o inédito.

A Ariadne de Descartes, e por extensão, dos metodólogos, é a figura que cria O caminho de livramento de Teseu. O fio estabelece a única possibilidade de fuga do herói. A Ariadne de Nietzsche é criadora de caminhos, de perspectivas, de facetas múltiplas que falam das coisas, das idéias e dos valores. É feita uma sentença contra o estabelecimento de soluções únicas: o devir é composto como possibilidades de trilhas, diferentes e diversas.

Com isso, conhecer é criar e não descobrir. Se o deus é seu labirinto, o que é pedido não é apenas decifrar suas entranhas, pelo contrário, é envolver-se em uma jornada, ao estilo de Odisseu, que devia aprender com o caminho e não ter apenas como objetivo a chegada. O que está posto em questão é a vivência do processo e o conhecimento adquirido com ele, muito mais do que o estabelecimento de uma resposta. O percurso é conhecer; seu método, a criação, o ensaio.

A ambigüidade da metáfora atribuída a Ariadne fascina o deus. Mas, não seria essa dubiedade a melhor condição do caminhar no labirinto? Não seriam os ambíguos aqueles preparados para as trilhas tortuosas? Por essas razões, talvez, Nietzsche julgaria mal a leitura feita do mito, dando-lhe a conotação do tino técnico para a “resolução de problemas”. Acentua a ambigüidade presente na condição humana, mostrando que é justamente esse *humano, demasiado humano* que encontra suas trilhas no labirinto.

Se temos, por um lado, a predominância do modelo matemático para o método, ou da lógica formal como possibilidade de encontro com a verdade das coisas “tal qual são”, Nietzsche faz constante alerta sobre os desdobramentos conceituais que podem nos levar a essas teias metafísicas. Afirma, acima de tudo, nossa condição provisional diante da efetividade do mundo. Põe sob suspeita a pretensão em formular garantias metodológicas para o estabelecimento de sentenças que possam ser consideradas unívocas, portanto, verdadeiras.

Como falar em método?

Para o desenvolvimento deste tópico, foi-nos fundamental o estudo de Deleuze intitulado *Nietzsche e a filosofia*. Para o filósofo francês, as ciências do humano caracterizam-se pelos conceitos do que chama de reativo, ou seja, aqueles conceitos que nasceram sob forma não criativa: são apenas expressões inversas dos valores que foram criados por aqueles que Nietzsche chama de fortes. A maior expressão de que tais ciências são reativas é o apego que têm à verdade e ao que denominam de fato. Se por um lado nunca a ciência foi tão longe numa direção, por outro também nunca o homem se submeteu tanto ao ideal e à ordem estabelecida. As ciências devem construir conceitos ativos. Para tal, devem procurar descobrir aquele que fala e aquele que nomeia. Quem é que se serve de tal palavra, a que é que a aplica, com que intenção, o que quer dizer ao dizer? A transformação do sentido de uma palavra ou de um conceito significa que outra força e outra vontade dela se apoderaram. Uma ciência verdadeiramente ativa, uma ciência das forças, seria uma sintomatologia (porque interpreta os fenômenos tratando-os como sintomas, cujo sentido é dado pelas forças que o produzem), uma tipologia (porque interpreta as próprias forças em sua qualidade) e uma genealogia (porque avalia a origem das forças em sua nobreza ou baixeza). Para Deleuze, o filósofo é sintomatologista, tipologista e genealogista. Na linguagem de Nietzsche, o filósofo é médico, artista e legislador.

Contudo, antes de desenvolver estas figuras metodológicas, requer-se que estabeleçamos a questão básica da investigação. Em seguida, apresentar três formas em que pode ser configurada uma investigação que inverte sua forma de questionamento.

Os modelos metodológicos apresentados anteriormente partem de uma questão parmenidiana: “o que é o ser?” Essa questão leva ao seu desdobramento investigativo: “o que é?” Essa é a fórmula metafísica por excelência. Com isso, queremos afirmar que os quatro metodólogos apresentados operam pelo campo conceitual metafísico, pois buscam um sujeito estável e regular que possa ser qualificado – ou predicado – pela pesquisa. Investigações deste tipo buscam pela essência das coisas, suas leis universais, suas regularidades naturais, enfim, pela coisa em si mesma. Essa tradição estabelece como questão fundante a fórmula “o que é?”; Deleuze sugere outra: “quem?” Usa-a como antecedente: “O quê? perguntava-me com curiosidade. – Quem? deverias tu interrogar-te! Assim fala Dioniso.” (NIETZSCHE, 1977, [181] de abril a junho de 1885). Assim a explica:

“Quem?”, segundo Nietzsche, significa o seguinte: sendo uma coisa dada, quais são as forças que dela se apoderam, qual é a vontade que a possui? Quem é que se exprime, se manifesta, e mesmo se esconde nela? Somos conduzidos à essência apenas pela questão: Quem? Porque a *essência é apenas o sentido e o valor da coisa*; a essência é determinada pelas forças com afinidade com a coisa e pela vontade com afinidade com essas forças. Mais ainda: quando colocamos a questão: “O que é?” caímos apenas na pior metafísica, de fato, não fazemos

mais do que pôr a questão: Quem?, mas de uma maneira indireta, cega, inconsciente e confusa. (DELEUZE, s/d, p. 116-117).

Dioniso, deus-filósofo de Nietzsche, recoloca a questão metafísica por excelência: ao invés de interrogar pela “verdade” da essência platônica, “o que é?”, busca pelas forças presentes nas coisas, nas idéias, nos valores: “quem quer?” A infrutífera questão pela “essência”, ou pela “coisa em si” – pois isso é o que perquire essa investigação – perder-se-ia pela escassez de respostas, afinal, para tomar em absoluto algo “em si mesmo” seria necessário comparecer todas as possibilidades de perspectivas, o que é irrealizável. Assim ele afirma:

Uma “coisa em si” tão errada quanto um “sentido em si”, uma “significação em si”. Não há nenhum “estado de coisas em si”, *contudo um sentido precisa sempre ser primeiro projetado lá dentro para que possa haver um estado de coisas.*

O “o que é isso?” constitui uma *postulação de sentido* a partir da perspectiva de algo outro. A “essência”, a “essencialidade” é algo perspectivístico e já pressupõem uma multiplicidade. Subjacente está sempre “o que é isso para mim?” (para nós, para tudo o que vive etc.). Uma coisa estaria designada somente quando todos os entes tivessem perguntado e respondido ao seu “o que é isso?”. Digamos que falte um único ente com as suas relações e perspectivas peculiares em relação a todas as coisas: e tal coisa não estaria ainda bem “definida.” (NIETZSCHE, 1977 [149] do outono de 1885 ao outono de 1886).

Para definir algo é fundamental o acolhimento de todas as perspectivas sobre ele, todos os sentidos possíveis. Faltar apenas uma perspectiva quer dizer que a essência está comprometida em sua definição. Como afirma Deleuze, “a essência de uma coisa é descoberta na força que a possui e que se exprime nela.” (DELEUZE, s/d., p. 117)

Portanto, a interrogação fundamental da investigação não metafísica, ou seja, que escapa à tradição dos “grandes metodólogos” é *quem?* e não “o que?”

De acordo com Deleuze, o método de investigação em Nietzsche procura pelas forças que dão sentido a um conceito, um sentimento, uma crença, uma vontade, uma ação. Organiza-se em três formas: uma sintomatologia, uma tipologia e uma genealogia.

Uma sintomatologia, à medida que interpreta os fenômenos, tratando-os como sintomas, cujo sentido é necessário ser procurado nas forças que os produzem. Uma tipologia, à medida que interpreta as próprias forças do ponto de vista da sua qualidade, ativa ou reativa. Uma genealogia, à medida que avalia a origem das forças do ponto de vista da sua nobreza ou da sua baixaza, à medida que encontra a sua ascendência na vontade de potência e na qualidade desta vontade. (DELEUZE, s/d., p. 114).

O passo inicial – uma sintomatologia – exige o estabelecimento da relação de um conceito com a vontade de potência daquele que produz. Na linguagem de Nietzsche, a vontade de potência é a vida, pois viver sempre é um tipo de afirmação. A

vida pode ser ativa quando diz *sim* aos seus modos de expressão; a vida é reativa quando se submete à afirmação daquilo que é mais forte do que sua própria vontade. A escolha de determinados conceitos e não de outros indica como a vida é ativa ou reativa. Devemos vencer a ingenuidade de pensar que as escolhas conceituais resultam de opções apenas intelectuais, como se fosse possível pensar um dispositivo humano que opera geometricamente alheio às decisões pessoais. Toda opção teórica termina por ser um sintoma da vontade. Toda interpretação indica um querer.

O passo tipológico, como seguinte ao sintomatológico, busca identificar os tipos estabelecidos. “O que uma vontade quer não é um objeto, mas um tipo.” (DELEUZE, s/d, p. 119). Aquele que fala, aquele que pensa, aquele que age, ou reage, ou se omite constitui-se num tipo, ou tipifica a vontade. Define-se, portanto, um tipo ao determinar o que quer o exemplar deste tipo. Sua vontade é afirmativa, à medida que cria valores, ou reativa, pois se nega a criar valores mantendo-se como aquele que reage aos valores criados. Todo conceito, idéia, coisa ou valor se expressa pelos tipos ativo e reativo; seus nomes: fortes e fracos, nobres e ressentidos, senhores e escravos, tipos que emergem da pesquisa histórica.

O terceiro passo, o genealógico avalia a origem das forças. Para tal, é imprescindível o recurso aos estudos históricos. Em sua análise, Nietzsche encontra que as forças de origem são eminentemente avaliadoras. O genealogista busca encontrar os valores que criaram ou reagiram na emergência das avaliações; cabe-lhe relacionar avaliações com valores. Com isso se quer investigar a origem e as transformações pelas quais passa o ser humano, sendo que para esse processo são agenciados conceitos que expressam o movimento dessas forças. Estabelece, também, que “o valor da vida não pode ser avaliado” (Crepúsculo dos ídolos, “O problema de Sócrates”, § 2) indicando com isso o critério máximo de avaliação dos valores. Saber se tais forças levam à afirmação ou negação da vida, e de que vida se está falando, é o imperativo do procedimento genealógico. Com ele instala-se a visão clara das perspectivas que são produzidas. O genealogista, portanto, identifica as diversas perspectivas possíveis sob o mesmo fenômeno, amparado pelos estudos da história e da etimologia. Ao identificar tal perspectiva, sabendo-a ser uma avaliação, faz passá-las pelo crivo da vida ao perguntar se tal perspectiva favoreceu-a ou obstruiu-a e, o exame genealógico inquire se os conceitos que sustentam determinada perspectiva são signos de plenitude de vida ou de sua degeneração.

Considerações finais

A percepção de método como caminho é a principal contribuição da discussão aqui proposta. A investigação científica pressupõe diversidades de passos, que acabam por representar a maneira de tratar o ponto em questão e, ao mesmo tempo, de definir seus resultados. Ainda, o debate destaca a impossibilidade de se considerar neutro o investigador – uma vez que as interpretações resultam do querer – e, assim,

aponta para a impossibilidade de se tomar em absoluto algo “em si mesmo” (neste caso, o objeto da investigação), indicando possíveis pontos de vista em torno do mesmo fenômeno.

O método, dessa perspectiva, se afirma como ponto fundamental da construção científica, ainda com cuidado e rigor, conforme proposto pelos grandes metodólogos aqui visitados. No entanto, entendemos, a partir do exposto, que o método é o percurso do conhecimento e que este se estabelece como criação e não como descoberta. O conhecimento produzido vem a ser uma perspectiva entre outras e não, ao estilo metafísico, o conhecimento único e eterno sobre a realidade.

Referências

- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Borheim. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Vincenzo Cocco. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).
- ARISTÓTELES. **Poética**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Eudoro de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).
- ARISTÓTELES. **Tópicos**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Borheim. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).
- BACON, F. **Novum Organum**. Tradução e notas de José Aluysio Reis de Andrade. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).
- COMTE, A. **Curso de Filosofia Positiva**. Seleção de textos de José Arthur Giannotti; tradução de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).
- DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução de Antonio M. Magalhães. Porto: Rés, s/d.
- DESCARTES, R. **Objecções e respostas**. 2. ed. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).
- DESCARTES, R. **Regras para orientação do espírito**. Tradução de Maria Emantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- MARTON, S. **Nietzsche**. A transvaloração dos valores. São Paulo: Moderna, 1993.
- NIETZSCHE, F. **Obras diversas**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. (Os Pensadores).
- NIETZSCHE, F. **Obras Incompletas**. 2. ed. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- NIETZSCHE, F. **Oeuvres Philosophiques Complètes**, 14 tomos. Paris: Gallimard. 1977.
- NIETZSCHE, F. **Werke. Historisch-kritische Ausgabe** (KSA). Edição eletrônica preparada por Malcolm Brown para Past Maters, baseada na edição organizada por Giorgio Colli e Mazzino Montinari, 15 v. Berlim: Walter de Gruyter & Co., 1994.
- PLATÃO. **Obras Completas**. Tradução de Maria Araújo et al. Madrid: Aguilar, 1993.
- SILVA, F. L. Teoria do conhecimento. In: **Primeira Filosofia**. Lições Introdutórias. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- WATANABE, L. **Platão, por mitos e hipóteses**. São Paulo: Moderna, 1995.

Recebimento em:	12/12/2007
Aceite em:	03/03/2008

Os Grupos Escolares e a História do Ensino Primário na Primeira República: questões para um debate

Rosa Fátima de Souza¹

Resumo

As reflexões tecidas neste texto pretendem dialogar com a historiografia recente da educação brasileira, especialmente com os estudos sobre grupos escolares, apontando lacunas e desafios a serem enfrentados pelos pesquisadores. Busca, assim, problematizar o lugar dos grupos escolares nas representações sobre a institucionalização da escola primária e sobre o processo de expansão do ensino público considerando a relação dessa modalidade de escola primária com as escolas isoladas e reunidas cotejando com a atuação do Poder Público.

Palavras-chave: História da Escola Primária. História da Educação. Grupos Escolares. Expansão do Ensino.

Abstract

The reflexions carried out in this text seek a dialogue with the recent Historiography of the Brazilian Education, especially with the Graded Schools pointing out gaps and challenges to be faced by the researchers. Thus, the text aims at raising a question on the placing of the Graded Schools in the representations on the Institutionalization of the Primary School and about the expansion process of the Public School taking into account the relationship of the model of primary School with the other isolated and reunited Schools in comparison with the action of the public Authority.

Keywords: The History of the primary school. The History of Education. Graded schools. The expansion of education.

1 Professora adjunta do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara. E-mail: rosa@fclar.unesp.br

Na história da educação primária no Brasil, é preciso considerar as múltiplas diferenciações que marcaram a institucionalização desse nível de ensino no país, isto é, os diferentes tipos de escolas, de programas e grupos sociais atendidos.

As reflexões tecidas neste texto pretendem dialogar com a historiografia recente da educação brasileira, especialmente com os estudos sobre grupos escolares, apontando lacunas e desafios a serem enfrentados pelos pesquisadores.

No livro *Templos de Civilização* (SOUZA, 1998b), eu busquei reconstituir a história da implantação da escola graduada no estado de São Paulo, no início da República, mostrando como a inovação representada pelos grupos escolares significou uma transformação importante na organização e constituição dos sistemas estaduais de ensino público no país. Hoje, passada uma década, tenho buscado problematizar o significado dos grupos escolares em relação os demais tipos de escolas primárias existentes no Brasil na época. Isso porque, os dados apontam que até meados do século XX, na maioria dos estados brasileiros, a difusão da instrução primária ocorreu não pelo concurso dos grupos, mas mediante a expansão das escolas isoladas e de outras instituições como as escolas reunidas. Penso, portanto que a historiografia da educação brasileira deva assumir uma discussão mais aprofundada sobre o lugar dos grupos escolares nas representações sobre a institucionalização da escola primária e sobre o processo de expansão do ensino público.

De fato, os grupos escolares sobressaem como projetos do Poder Público estadual, mas em alguns Estados, os municípios também contribuíram na implantação dessa modalidade de escola elementar². Dessa maneira é possível identificar em diferentes regiões do país semelhanças nas representações e nas práticas discursivas em torno da importância política e social da instrução pública vinculada às expectativas de desenvolvimento econômico, de progresso, de modernização e de manutenção do regime republicano. Políticos, intelectuais, reformadores e profissionais da educação pública dos mais recônditos cantos do Brasil voltaram-se, no início do século XX, para o grande empreendimento de modernização e disseminação da educação pública, vista como possibilidade de superação do atraso e como elemento de constituição da nacionalidade. Mas, a despeito desses elementos comuns, os estudos têm indicado peculiaridades relevantes no processo de institucionalização da escola primária.

No horizonte dos reformadores de vários Estados brasileiros estava a difusão da educação popular e a constituição de um moderno sistema de ensino. Mas a concretização desses ideais significava o enfrentamento de dificuldades insuperáveis. Conseqüentemente, o ordenamento legal tornou-se o terreno privilegiado para as disputas no campo político com vistas à instituição da modernidade educacional almejada. Compreendem-se, dessa maneira, as sucessivas reformas educacionais empreendidas a cada mudança de governo de estado e ou mesmo de autoridades da administração do ensino público.

2 Sobre a participação dos municípios na implantação dos grupos escolares ver Lopes (2001).

Efetivamente, apenas aqueles Estados que possuíam significativa prosperidade econômica puderam implantar um sistema moderno de educação pública ampliando vagas e multiplicando instituições modelares. Isso ocorreu, sobretudo, em São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro. Em outros Estados, no entanto, a difusão da instrução primária ocorreu não pelo concurso dos grupos, mas mediante a expansão das escolas isoladas e de outras instituições, como as escolas reunidas.

Os quadros I e II permitem verificar a expansão do ensino primário e o papel exercido pelos diferentes tipos de escolas no processo de democratização do ensino no Brasil. Em 1937, de acordo com o levantamento do Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Saúde, apenas São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Rio de Janeiro possuíam uma rede significativa de grupos escolares (654 em São Paulo, 384 no Rio Grande do Sul, 318 em Minas Gerais e 118 no Rio de Janeiro). Esses quatro Estados possuíam o maior número de alunos matriculados nesse nível de ensino no país, fosse em grupos ou em escolas singulares³, denotando maior desenvolvimento da educação popular. São Paulo possuía um total de 494.138 alunos em escolas primárias, Minas Gerais 412.686, Rio Grande do Sul 249.572 e Rio de Janeiro 124.904 (BRASIL, 1943).

Em relação aos Estados da região Nordeste, Pernambuco apresentava o maior número de escolas registrando 59 grupos escolares e 2.235 escolas singulares, absorvendo um total de 96.040 alunos matriculados. Nos outros Estados da região, o número de escolas e alunos era significativamente menor. A rede de escolas no Ceará, por exemplo, era de 51 grupos, 59 escolas agrupadas e 1.137 escolas singulares, compreendendo 66.931 alunos. O Rio Grande do Norte possuía 35 grupos, 45 escolas agrupadas e 520 escolas singulares, contando com 31.213 alunos. O estado da Bahia não registrava nenhum grupo escolar no ano de 1937, sendo sua rede de ensino formada por 159 escolas agrupadas e 1.546 escolas singulares, envolvendo 96.022 alunos matriculados.

Por volta dos anos 30 do século XX, a maior parte da população brasileira ainda residia na zona rural, mas mesmo nos núcleos urbanos a presença das escolas isoladas era marcante, considerando-se os dados sobre localização das escolas. Isso é perceptível em São Paulo cujo número de escolas urbanas, em 1937, era igual a 2.395 unidades.

Ainda de acordo com os dados assinalados, o desdobramento de turnos era praticado em vários Estados do país, em maior número naqueles em que se verifica maior expansão do ensino como São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Pará, Minas Gerais e no Distrito Federal. Porém, o tresdobramento (funcionamento em três turnos) atingia poucas unidades, sendo adotado em maior quantidade no estado de São Paulo (137 escolas), seguindo-se Minas Gerais (62 escolas), Rio de Janeiro (19 escolas) e Distrito Federal (27 escolas). A maior parte das escolas primárias brasileiras funcionava em um só período até o final da década de 1930 (BRASIL, 1943).

3 Os termos escolas singulares e escolas agrupadas correspondem às escolas isoladas e escolas reunidas respectivamente.

Se era precário o atendimento escolar em São Paulo, no restante do país a situação era ainda mais grave. Em 1940, para uma população estimada em 41.236.315 habitantes, havia no país 67,2% de analfabetos (BRASIL, 1951).

Esses dados mostram, pois, a necessidade de se considerar o papel preponderante e central desempenhado pelas escolas isoladas e escolas reunidas⁴ na disseminação da instrução elementar no Brasil, na primeira metade do século XX.

É preciso, portanto, problematizar o lugar dos grupos escolares entre as outras escolas primárias na expansão das oportunidades educacionais, e em que medida eles atenderam as classes populares realizando o princípio da educação popular. Trata-se de interrogar em que medida eles se constituíram em escolas populares.

No estado de São Paulo, a falta de vagas e a inexistência de escolas para atender toda a demanda desafiaram o preceito da obrigatoriedade escolar e os ideais de democratização da educação durante boa parte do século XX, apesar da expansão gradativa do ensino primário patrocinada pelo poder público estadual.

O acesso em quantidade restrita atingiu grupos sociais distintos, privilegiando moradores da zona urbana em detrimento da zona rural, e nas cidades assistindo setores diferenciados da população, especialmente a classe média, e, entre as camadas populares, os trabalhadores melhor situados na estrutura econômica e social (SOUZA, 1998B, 2006).

A análise da democratização do ensino público primário deve levar em conta a extensão do número de escolas e de alunos matriculados, além de dados relativos à promoção e permanência dos alunos nas instituições educativas. Outros elementos também merecem ser examinados como as condições materiais da rede física, o crescimento interno das escolas, a distribuição regional da rede escolar, a duração do curso primário em escolas urbanas e rurais e os tipos de estabelecimentos de ensino.

De acordo com a Estatística Escolar organizada pela Seção de Estatística e Arquivo da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo, em 1930, o Estado manteve 3.362 unidades escolares de ensino primário compreendendo 356.292 alunos matriculados (53,40% do sexo masculino e 46,60% do sexo feminino). Dessas instituições educativas, 309 eram grupos escolares, 205 escolas reunidas e 2.848 escolas isoladas (sendo 630 urbanas e 2.018 rurais). Os índices de aprovação atingiam, respectivamente, 69,61% nos grupos, 60,47% nas escolas reunidas, 62,41% nas escolas isoladas urbanas e 51,18% nas escolas isoladas rurais. O magistério público primário estadual era constituído por 8.020 professores, sendo que 12,49% eram homens e 87,51% mulheres (SÃO PAULO, 1931)⁵.

Em São Paulo, os grupos escolares se caracterizaram por serem escolas eminentemente urbanas, até os anos 40 do século XX. Isso significa que os prováveis bene-

4 Essa relevância das escolas reunidas para a expansão do ensino público ocorreu no estado da Paraíba, como demonstra o estudo de Pinheiro, 2002.

5 Em 1944, a matrícula no ensino primário atendia 88,1% da população escolar residente na zona urbana e apenas 30,4% dos residentes na zona rural. Cf. Rosa Souza, 2006.

fícios dessa escola modelar não atingiram a população rural, embora ela fosse maior do que a da zona urbana. E mesmo nesta, tais escolas modelares favoreciam determinados grupos sociais⁶. Como constatado em estudos anteriores (SOUZA, 1998a, 1998b, 2006), nas primeiras décadas republicanas havia um grande número de filhos de imigrantes matriculados nos grupos escolares. Havia também filhos de operários, de comerciantes, de ferroviários, de profissionais liberais, trabalhadores domésticos, de industriais, fazendeiros, carroceiros, alfaiates, barbeiros, cocheiros, engraxates, fotógrafos, cozinheiras, escrivões, entre outros. Mas, evidentemente, eram crianças provenientes de setores sociais inseridos no mercado de trabalho. É bem provável que os pobres e miseráveis não tivessem preferência na matrícula concorrida intensamente nos núcleos urbanos maiores. A disputa entre os filhos do povo e os filhos das camadas mais abastadas foi um problema comum denunciado pelos jornais locais no início do século. Muitas vezes o diretor do grupo privilegiava determinadas crianças em detrimento das mais pobres e não se sabe com exatidão o nível de exclusão das crianças negras. Outras vezes era a própria representação social do grupo escolar – a exigência da ordem, do asseio, do uniforme, da limpeza, do material escolar que afastava as crianças mais pobres. Não podemos esquecer ainda o quanto foi significativa a luta das camadas populares pela escola pública, evidenciada em múltiplas estratégias cotidianas e nem sempre de grande visibilidade como abaixo-assinados, reivindicações mediante a representação política, filas para matrícula e o pagamento de professores particulares. Refiro-me, aqui, ao número expressivo de pequenas escolas particulares (do tipo escola isolada) mantidas por professores em bairros populares (SOUZA, 1998a).

Além disso, foi muito comum nas primeiras décadas republicanas o fechamento de grupos escolares por falta de número mínimo de crianças para seu funcionamento, como atestam os estudos de Reis (2003) e Gizele Souza (2004).

Em relação às crianças negras, é mais difícil rastrear a presença delas nas escolas primárias devido à ausência de dados. Mas esforços investigativos devem ser feitos nessa direção. Em realidade, os estudos apontam a presença de crianças negras no ensino público primário, mas em pequeno número. Sabe-se que as políticas educacionais do período se voltaram para a construção da identidade nacional direcionando-se claramente para os grupos imigrantes. Além disso, a população negra correspondia à parte mais pauperizada da população das cidades. Trabalhavam como vendedores ambulantes, policiais de nível subalterno, construções civis e manutenção de estradas, na limpeza pública, como cocheiros, carregadores, condutores de bondes, e, as mulheres negras, como cozinheiras, lavadeiras e em serviços domésticos.

6 Na zona urbana também não havia vagas para todas as crianças. Em 1940, entre a população escolar de 7 a 12 anos, igual a 6.748.575 crianças, apenas 47,51% frequentavam escolas. Em 1950, esse índice atingia 63, 29% da população escolar. Cf. Romanelli, 1978, p. 65.

Esse atendimento desigual da população refletia-se também nas condições materiais das escolas, especialmente no problema das edificações.

No início do século XX as construções de prédios para grupos escolares e escolas normais no estado de São Paulo foram responsáveis pela constituição de uma das mais importantes e expressivas arquiteturas escolares do país. Importando da Europa estilos arquitetônicos como o neoclássico e o eclético, essas construções serviram de propaganda das realizações do poder público no campo educacional simbolizando a importância da educação popular no projeto político, tanto dos republicanos históricos como os da nova geração, ansiosos por *republicanizar a República*.

Em realidade, foi a partir do regime republicano que os governos estaduais começaram a assumir paulatinamente a responsabilidade pela manutenção do local de funcionamento da escola pública primária⁷. Inicialmente responsabilizaram-se pelos prédios de funcionamento dos grupos escolares e escolas reunidas e algumas poucas escolas isoladas. O espaço escolar assim constituído reforçou a identidade da escola como instituição sociocultural. Não obstante, durante boa parte do século XX, muitos professores de escolas isoladas continuaram custeando os aluguéis de salas para garantir o funcionamento de suas escolas à semelhança do que ocorria nas escolas de primeiras letras do período Imperial.

Essa constituição da escola como espaço público exigiu dos governos estaduais a destinação de recursos para suprir as condições materiais da expansão do ensino, criando setores específicos no quadro da administração pública para gerir e executar o programa de edificações escolares. Porém, essa racionalidade administrativa demorou a se consolidar efetivamente.

No início da década de 1930, o Departamento de Educação buscou conhecer o quadro exato da rede de escolas públicas paulistas. Nas circulares dirigidas aos delegados de ensino, instruindo para a elaboração dos relatórios anuais das delegacias regionais do ensino, os diretores pediam para que os delegados documentassem os relatórios anexando fotografias, plantas dos edifícios próprios do Estado, o histórico de cada estabelecimento da região e o estado de conservação de cada um deles.

O quadro assinalado por vários delegados de ensino, entre 1933 e 1944, certifica um estado pouco animador. A maioria dos prédios escolares encontrava-se em condições regulares, muitos em péssimas condições e poucos eram aqueles considerados em bom estado.

As centenas de imagens de edifícios escolares anexadas aos relatórios das delegacias testemunham o quadro multiforme das escolas do Estado. Enquanto alguns grupos atestavam o significado simbólico atribuído à educação popular no início do regime republicano, outros, simples casas escolares, denotavam uma expansão rápida, isenta de planejamento e sem um programa de edificações condizentes.

7 Dermeval Saviani (2004), ao propor uma periodização para a história da escola pública no Brasil, destaca a relevância do local de funcionamento da escola mantido pelo poder público a partir da República como um dos requisitos básicos para a constituição da escola pública propriamente dita.

O crescimento interno da rede ocorreu pelo desdobramento de turnos, em 1908, e o tresdobramento, em 1928.

A precariedade tornou-se a característica comum da rede de grupos escolares existentes no estado de São Paulo, ao longo do século XX. Com isso, chamo a atenção para a necessidade de estudos que aprofundem a discussão sobre as políticas públicas de construção de prédios escolares, desvendando os interesses, pressupostos e elementos em jogo no processo de criação e manutenção das escolas públicas⁸.

A particularidade das escolas reunidas também merece atenção. O aparecimento e a multiplicação desse tipo de escola primária no estado de São Paulo demonstram como o sistema escolar foi se adaptando às pressões da demanda educacional, a despeito das prescrições legais. A reunião de escolas funcionando em um mesmo espaço, objetivando a racionalização das atividades e a divisão do trabalho dos professores, já era veiculada na década de 1880.

A criação dos grupos escolares incorporou o pressuposto da reunião das escolas constituindo-se em um novo tipo de estabelecimento de ensino primário, cuja instalação e funcionamento dependiam de vários critérios: número de alunos no raio da obrigatoriedade escolar (variou entre 200 e 400 alunos), professores habilitados no curso normal e/ou complementar, funcionários administrativos – diretor e porteiro e edifício que abrigasse no mínimo quatro classes correspondentes a cada um dos anos do curso elementar. Consequentemente, um grupo escolar configurava-se como uma organização mais complexa.

No entanto, em alguns municípios professores públicos, possivelmente com a anuência do inspetor responsável pelas escolas da região, optaram pela reunião das escolas fazendo-as funcionar em um mesmo local⁹. Essa preferência pela escola graduada tinha a ver diretamente com as facilidades que a divisão em série propiciava ao trabalho docente.

Toleradas pelos administradores do ensino paulista, como um tipo de escola provisória que deveria desaparecer em breve, as escolas reunidas foram se incorporando ao sistema público de ensino, como resultado das demandas populares pela escola pública em bairros e vilas onde se verificava a aglomeração de crianças e impossibilidade de implantação do grupo escolar, devido aos critérios legais estabelecidos para a criação dos mesmos.

Foi na década de 1920, especialmente durante a reforma implementada por Sampaio Dória, que cresceu o número de escolas reunidas no estado de São Paulo. Em realidade, elas foram consideradas o tipo de escola que mais convinha ao Estado na execução da reforma. Sobre o papel desse tipo de escola para a disseminação do ensino público, Guilherme Kulhmann assinalava: “Econômicas e eficiente, com

8 Um bom exemplo desse tipo de estudo foi realizado por Buffa e Pinto, 2002.

9 Relatórios de professores atestam essa reunião. Em 1897, a professora Lisetta Gomes dos Reis era responsável pelo 2º e 3º ano das Escolas Reunidas do Socorro. Relatório apresentado à Diretoria Geral da Instrução Pública em 1 de junho de 1897. AESP, MIP, 7035.

peçoal administrativo limitadíssimo, de instalação fácil, simples e barata, as Escolas Reunidas resolvem o problema da disseminação do ensino primário.” (SÃO PAULO, 1924, p. 21-23).

Tratava-se de uma escola de baixo custo e que atendia às necessidades de expansão rápida da escola pública primária. Em 1924 várias escolas reunidas foram transformadas em grupos escolares e outras foram dissolvidas, mas ao longo do século XX elas continuaram existindo no estado de São Paulo.

Ainda relacionando os grupos escolares com as outras escolas primárias, ressaltamos como na primeira metade do século XX tiveram privilégio as áreas urbanas do Estado, apesar da grande parte da população residir na zona rural. Isso ocorreu não apenas em São Paulo, mas em outros Estados brasileiros. É preciso ver nessa política educacional, direcionada para o espaço urbano, algo mais, para além do atendimento da demanda. Outros fatores estiveram em jogo, como as pressões políticas, a relação custo/benefício, considerando a aglomeração de crianças nas cidades, a visibilidade pública da ação do Estado e os interesses de modernização e de manutenção da ordem social. A difusão da educação no meio rural compreendia um investimento oneroso e do enfrentamento de inúmeros obstáculos de natureza econômica, política e social, que o Poder Público do estado de São Paulo não ousou enfrentar.

A esse respeito, o relatório de Almeida Junior, diretor do ensino em 1936, é bastante elucidativo. Segundo esta autoridade, um dos maiores problemas da instrução na zona rural era a insuficiência de vagas. Das 700 mil crianças em idade escolar residentes no campo, apenas 130 mil freqüentavam a escola. Para atender toda a população escolar rural seriam necessárias 7.500 novas escolas. A expansão de vagas teria que contornar o problema da população rarefeita em várias localidades e que não contemplavam o número de 30 ou 40 crianças para a manutenção da escola. A concentração dos escolares poderia ser resolvida com o transporte escolar, no entanto seria necessário colocar à disposição das crianças bons veículos e, principalmente, boas estradas de rodagem para o que o Estado não dispunha de recursos.

Almeida Junior prosseguia elencando os “sete pecados capitais” da escola rural: primeiro, a dificuldade de acesso. Muitas localidades rurais não possuíam estradas que facilitassem a viagem do professor, do aluno e do inspetor. “Quer um exemplo típico de escola difícil?” inquiria o diretor e exemplificava:

O da mixta da Barra do Turvo. Foi há pouco nomeada professora para ella. O que vae acontecer, em fevereiro, é fácil de prever. Posse em Itapetininga. Viagem de 165 kilometros, em oito horas, de Itapetininga a Apiahy, num caminho descoberto (póde ser tambem de automóvel, mas custa 200\$000). Depois, 44 kilometros a cavallo, em caminho mau, ou sejam onze horas, até Iporanga. Por fim, para chegar á Barra do Turvo, doze horas de trilho de cargueiro, em dorso de burro.

Escola assim, só mesmo para uma “ruralista de trincheira”! (SÃO PAULO, 193?, p. 195).

Essa mesma dificuldade na região era mencionada pelo delegado de Itapetininga, em 1942, referindo-se ao Vale do Ribeira: “Rara é a professora que se atreve a permanecer aí; as viagens de 30, 40 e 60 kilometros é feita a cavalo, por estradas perigosas que atravessam serras e precipícios, sendo que por vezes é necessário transportar-se no lombo de burro o rio Catas Altas, de correntes impetuosas.”¹⁰

O problema assinalado por Almeida Junior era a situação de dependência do professor da zona rural:

A sala de aula é obtida por favor especialíssimo, e á custa da própria moça. Também o alojamento e a pensão. A conducção tem que ser pleiteada. Tudo se arranja enquanto a professora é ‘persona grata’. De repente, as coisas mudam. Há fazendeiros e administradores que consideram a professora uma empregada da fazenda sob as ordens do dono e submetida á disciplina geral dos camaradas. Se desattender, está mal de sorte. Hoje, da-se-lhe conducção. Amanhã, chegadas as férias, que vá a pé, de malas ás costas. Hoje, que coma á mesa da família. Amanhã, sob pretexto de que tem um parente doente, feche-lhe a porta á cara.

Não raro, convenha, a professora é culpada. Mas na maioria dos casos, não é. Há quase sempre um conflicto de interesses, de hábitos, de cultura, que a subordinação agrava. Nunca será demais, portanto, o elogio a diversos fazendeiros do nosso Estado, que, além de compreenderem e prestigarem a dignidade do magistério, sabem suavisar com humanidade o trabalho penoso das jovens educadoras enviadas para as suas propriedades. (SÃO PAULO, 193?, p. 196).

Muitas vezes a dificuldade advinha do desconforto ocasionado pelas péssimas condições das acomodações da escola e da residência do professor. Além disso, o isolamento era outro problema grave gerado pela falta de comunicações e pelo contraste entre “a cultura da professora e a do roceiro que a hospeda”, como afirmava o diretor. Uma das conseqüências do isolamento era a falta de estímulo, acentuado pelo fato de a professora trabalhar sozinha; outra conseqüência era a dificuldade da professora cultivar-se, isto é, atualizar seus conhecimentos. Por último, sublinhava o diretor, faltavam recursos para o ensino, referindo-se às condições materiais para o funcionamento da escola. Como poderia a escola rural paulista tornar-se o complemento do lar da criança, o centro social do bairro? E o diretor arrematava: “Estará em condições de desempenhar esse papel a sala escura e feia da nossa escola rural?” (SÃO PAULO, 193?, p. 198).

10 Cf. Relatório da Delegacia Regional do Ensino de Itapetininga, 1942, p. 17.

A despeito de todas essas precariedades, as escolas isoladas continuaram existindo no estado de São Paulo e desempenharam um papel importante na disseminação da cultura escrita na zona rural. No entanto, carecemos ainda de um conjunto expressivo de investigações sobre a escola primária rural no Estado e em todo o país¹¹.

De todo modo, os pesquisadores devem estar atentos para a relevância da escola isolada na institucionalização da escola primária, especialmente em localidades onde os grupos escolares demoraram a se desenvolver. Em muitos Estados brasileiros, enquanto os grupos foram instalados como uma espécie de “vitrine” da modernização educacional, foi a escola isolada que se disseminou como escola genuinamente popular.

Uma última observação diz respeito à relação entre os diferentes tipos de escolas primárias e a profissionalização do magistério. No caso do estado de São Paulo, pode-se dizer que os grupos escolares potencializaram o *ethos* da professora primária. A feminização do magistério primário, nesse Estado, ocorreu na transição do século XIX para o século XX, como demonstram os estudos de Tanuri (1979) e Almeida (1998). O exercício da docência, no grupo escolar, foi disputado pelos professores públicos por vários motivos: os grupos escolares ofereciam melhores salários e condições de trabalho; além disso eram considerados escolas de melhor qualidade e de grande prestígio social, o que se estendia ao corpo docente. Localizados nos centros urbanos, eram mais atrativos do que as escolas isoladas. Para muitos professores, especialmente para as mulheres, trabalhar no grupo escolar significava o máximo da ascensão na carreira do magistério, dado que os cargos superiores, como de diretor de escola, inspetor escolar e delegado de ensino, estiveram reservados ao sexo masculino, até o final da Primeira República.

Contudo, se de fato as escolas isoladas desempenharam tão importante papel na expansão do ensino primário, devemos interrogar: como as representações positivas em torno dos grupos escolares se enraizaram no magistério? Outra questão relevante é compreender como as práticas em uso nas escolas unitárias influenciaram o exercício da profissão docente nos grupos, inclusive. Uma hipótese a ser investigada é o papel das escolas normais na difusão de modelos de organização das escolas elementares.

Concluindo, o enorme avanço do conhecimento acumulado na última década sobre a história dos grupos escolares deve servir como um desafio para perseguirmos uma compreensão cada vez mais clara e profunda sobre a institucionalização da escola no Brasil.

11 Vale aqui ressaltar a importante contribuição do estudo de Denise Guilherme da Silva sobre as escolas isoladas do estado de São Paulo, no período de 1933 a 1943. Cf. Silva, 2004.

Referências

- ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e Educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: EdUNESP, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Serviço de Estatística da Educação e Saúde. **O ensino no Brasil em 1937**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do I. B. G. E., 1943.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuario Estatístico do Brasil**. Ano XI – 1950. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1951.
- BUFFA, E. e PINTO, G. de A. **Arquitetura e Educação**: organização do espaço e propostas pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas, 1893/1971. São Carlos/Brasília: EduFSCar, INEP, 2002.
- LOPES, Antonio P. C. **Superando a pedagogia sertaneja**: Grupo Escolar, Escola Normal e modernização da escola primária pública piauiense (1908-1930). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, 2001.
- PINHEIRO, A. C. F. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. São Paulo: Autores Associados/ Universidade São Francisco, 2002.
- REIS, R. M. **Palácios da Instrução**. Institucionalização dos Grupos Escolares em Mato Grosso (1910-1927). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, 2003.
- RELATÓRIO** apresentado ao Inspetor Geral da Instrução Pública do estado de São Paulo pela professora Lisetta Gomes dos Reis, em 1º de junho de 1897. AESP, MIP, 7035.
- RELATÓRIO** da Delegacia Regional do Ensino de Itapetininga, 1942. E0 7703.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**: 1930-1973. Petrópolis: Vozes, 1987.
- SÃO PAULO. **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo** (1923). Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrução Pública por ordem do governo do Estado. São Paulo: Casa Vanorden, 1924.
- SÃO PAULO. Directoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo. **Estatística Escolar de 1930**. Publicação n. 1, São Paulo, jun. 1931.
- SÃO PAULO. **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo** (1935-1936) – (Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrução Pública por ordem do governo do Estado), São Paulo: Tip. Siqueira, [193?].
- SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SOUZA, Rosa F. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 9-57.
- SILVA, D. G.. **“Ilhas de Saber”**: prescrições e práticas das escolas isoladas do estado de São Paulo (1933-1943). Dissertação (Mestrado em Educação: História, Sociedade e Política). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- SOUZA, Gisele de. **Instrução, o talher para o banquete da civilização**: cultura escolar dos jardins de infância e grupos escolares no Paraná, 1900 -1929. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.
- SOUZA, Rosa F. de. **ODireitoàEducação**: lutas populares pela escola em Campinas. Campinas: Editora da Unicamp, 1998a.
- SOUZA, Rosa F. **Templos de Civilização**: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1889-1910). São Paulo: Editora da Unesp, 1998b.

SOUZA, Rosa F., **Alicerces da Pátria**: escola primária e cultura escolar no estado de São Paulo (1890-1976). Araraquara, 367f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

TANURI, Leonor Maria. O ensino normal no Estado de São Paulo, 1890-1930 [São Paulo: Faculdade de Educação] Universidade de São Paulo, 1979. **Estudos e Documentos**. v. 16 .

Recebimento em:	12/12/2007
Aceite em:	13/02/2008

Racismo e instrução pública primária mato-grossense na transição do século XIX para o XX

SÁ, Nicanor Palhares
CRUZ, Paulo Divino Ribeiro da

Resumo

Este artigo apresenta os resultados iniciais de uma pesquisa sobre a influência do racismo europeu na instrução pública primária mato-grossense, na transição do século XIX para o XX. O contexto histórico da Proclamação da República, Abolição e imigração europeia é o ponto de partida para análise do sistema simbólico que fundamentou a produção de uma instrução pública primária seletiva e discricionária em relação a negros, pardos e brancos pobres.

Palavras-chave: Racismo. Educação. República Velha.

Abstract

This article introduces the initial results of a research on the influence of the European racism in the primary public instruction mato-grossense in the transition of the XIX century for the XX. The historical context of the Proclamation of the Republic, Abolition and European immigration is the starting point for analysis of the symbolic system that based the production of a primary selective public instruction and discretionary regarding blacks, drab and poor white.

Keywords: Racism. Education. Old Republic.

Este artigo analisa o discurso oficial e das elites letradas sobre a instrução pública primária mato-grossense, na transição do século XIX para o XX. Ao relacionar essas falas com o processo de decomposição do escravismo e do Império afere-se o efeito das teorias racistas européias sobre o sistema simbólico que permeou a construção da escola primária. O objetivo é averiguar de que forma a instrução pública primária incorporou os conceitos raciais presentes no projeto político das elites, definindo as concepções de povo e nação, e como elas interferiram no acesso e na permanência de negros, pardos e brancos pobres no ambiente escolar. Fazendo um quadro de referência com as “relações raciais” nos Estados Unidos, Nogueira esclarece que enquanto no Brasil estruturou-se o “preconceito de marca”, ou seja, fundado na percepção da cor da pele, nos Estados Unidos existe o “preconceito de origem”, que remete à ascendência biológica do indivíduo, independentemente da cor de sua pele. Por isso, segundo ele, “Dir-se-ia que o preconceito, tal como existe no Brasil, cai abaixo do limiar de percepção de quem formou sua personalidade na atmosfera cultural dos Estados Unidos.” (1985, p. 72-93). Mais que isso, acrescenta-se que o preconceito racial no Brasil caracteriza-se, sobretudo por quase sempre cair abaixo da capacidade de percepção de qualquer indivíduo, seja ele branco ou negro, uma vez que suas manifestações tendem a ser escamoteadas, negadas enfaticamente ou simplesmente caracterizadas como de fundo econômico e não “racial”. Nesse sentido, a busca por elementos que explicitem a discriminação, o preconceito e o racismo no interior de instituições, como a Escola necessita ser realizada de forma indireta, uma vez que a partir da Proclamação da República e da Abolição a legislação, as políticas educacionais e a composição das disciplinas passaram a funcionar de acordo com as regras do “Estado de Direito”, que pressupõe a igualdade jurídica de todos e, portanto, o impedimento legal de qualquer tipo de discriminação. Enquanto perdurou a escravidão, o impedimento legal da frequência de escravos à escola, somado à escassez de professores e instituições dedicadas à instrução pública primária funcionaram como um anteparo poderoso a quaisquer pretensões dos negros escravizados em penetrar no universo do letramento e da leitura. Por isso é que a maioria dos documentos pesquisados denuncia a prática comum, em todo o Império, de impedir o acesso de escravos à escola. Como no caso estudado por Silva (2002), não são raros os exemplos de negros libertos, de pardos ou até mesmo de escravos que conseguiam burlar esses mecanismos oficiais e sociais. Mas esse não é o foco desta pesquisa. Veiga (2004) investigou a forma como as crianças negras e pardas de Minas Gerais, no século XIX, participaram do processo de institucionalização da instrução elementar, concluindo que as práticas historiográficas muitas vezes partem do pressuposto de que toda a população negra era escrava, omitindo o fato de existir muitos negros e pardos livres, concluindo apressadamente que crianças negras e pardas não tiveram acesso às escolas elementares. Nesse sentido, interessa-nos, sobretudo, investigar a forma como o negro chega à instrução pública primária nos anos imediatamente anteriores e nas décadas posteriores à Abolição e à Proclamação da República. A pergunta que preten-

demos ver respondida é se a instrução pública primária mato-grossense, na passagem do século XIX para o XX, sofreu influência das teorias racistas européias, subsidiando práticas discriminatórias de fundo racista contra negros, pardos e brancos pobres. A principal dificuldade encontrada por esse tipo de pesquisa é a de estabelecer uma fonte documental que expresse de forma inequívoca a existência de um procedimento que possa ser considerado discriminatório. Isso porque a Abolição e a República dificultaram também qualquer possibilidade de tornar a discriminação oficial, no nível do documento, conforme já explicado acima. Cunha (1999, p. 71) afirma que “Os livros de história da educação só se prendem ao fato do escravo não receber a educação, mas em nada se referem à presença do negro na escola no final de tal proibição.” Fonseca (2007, p. 11-50) apresenta uma discussão interessante sobre o negro na historiografia educacional brasileira e demonstra que entre os negros de Minas Gerais não foram estabelecidos obstáculos para sua inserção nas escolas que ofereciam instrução pública primária, no período pós-abolição. Os documentos oficiais que se referem à instrução pública primária em Mato Grosso – Relatórios de Presidentes de Província e de Diretores da Instrução – atestam o impedimento do acesso de escravos à escola, mas não fazem menção à presença ou impedimento de negros livres ou pardos nas escolas públicas primárias antes ou após a escravidão. Foram consultados documentos desde 1835 até 1930 e, a exemplo de outras localidades, o negro é citado apenas na condição de escravo, o que impedia o seu acesso à instrução. O fim da escravidão decretou também o silêncio das fontes. Por isso tenta-se a aproximação indireta, fazendo um levantamento sobre as condições gerais da instrução pública primária no período, de onde se deduz as condições de acesso da população de forma geral, ao mesmo tempo em que se busca traçar um panorama da mentalidade coletiva, do universo simbólico da sociedade mato-grossense da época, para inferir a forma como a instrução primária era vista pelas elites letradas, representantes do poder público, e pelas classes subalternas, cuja composição majoritária era composta de negros, pardos e brancos pobres. Para a análise da evolução histórica da instrução pública primária em Mato Grosso comparamos dados dos Relatórios com informações de Leite (1970), que começa com a afirmação de que “Durante todo o período colonial, não se tem nenhuma informação sobre a existência de escolas em Mato Grosso.” (1970, p. 13). Esta obra, além de subsidiar a pesquisa com dados que foram confrontados com os Relatórios, também se constitui em um documento de época, pois, embora a edição seja de 1970, ela foi concluída em 1940. No caso dos Relatórios, em praticamente todos há uma reclamação contra os principais problemas que entravavam a instrução pública primária: falta de professores qualificados, população dispersa sobre um grande território, falta de condições financeiras, ausência de um método unificado, falta de material didático, de fiscalização e não raras queixas sobre falta de empenho de pais ou responsáveis em manter as crianças nas poucas escolas existentes. Todas essas condições adversas eram ainda mais agravadas pelos efeitos do Ato Adicional de 1934, através do qual o Império delegou às Assembléias Legislativas

vas provinciais o direito de legislar sobre a instrução pública, o que na prática transferia ao poder local a responsabilidade pela abertura e manutenção do ensino público primário. O advento da República não mudou esse quadro, pois sua legislação também outorgou aos Estados a mesma responsabilidade. Em 1877, estatísticas apresentadas pelo Diretor Geral da Instrução contabilizavam 24 escolas públicas, com o total de 1.375 crianças, para uma população estimada em 60.000 habitantes. Não foi possível aferir a quantidade das que efetivamente freqüentavam essas escolas e nem a eficácia do ensino, mas no cruzamento com dados do Recenseamento de 1872, de acordo com Siqueira (2000, p. 58), revela que nas duas paróquias da Capital, “servindo de amostragem para toda a província, dos seus 16.212 habitantes, apenas 427 eram alfabetizados, e 15.685 eram analfabetos.” Um alfabetizado para cada grupo aproximado de 38 pessoas. Datam dessa época as primeiras manifestações pela adoção da obrigatoriedade do ensino primário, que será regulamentado, mas não será implantada nem mesmo com a proclamação da República. No seu Relatório à Assembléia Provincial, em 1878, José João Pedrosa, presidente da Província, informava que essa medida deveria ser pensada em termos muito restritos, pois seria praticamente inviável, já que além de uma resistência muito grande dos pais, “o systema do ensino obrigatório pede despezas superiores à receita da província, além de um grande cortejo de leis repressivas.” (MATO GROSSO, 1878, p. 11). Em 1895, já na República, o Presidente do Estado, Manoel José Murinho, informava que “Até agora não se pode iniciar entre nós a obrigatoriedade da instrução primária [...] Uma medida melindrosa e ainda mal apreciada, por ser imperfeitamente conhecida de nossa população a vantagem da obrigatoriedade do ensino.” (MATO GROSSO, 1895, p. 12). No ano da proclamação da República existiam 32 escolas primárias, onde estavam matriculadas 1.679 crianças. Tanto as estatísticas dos Relatórios, de historiadores do período, quanto a avaliação de Leite (1970, p. 91-98), apresentam indícios seguros de que a República não trouxe uma mudança substancial no quadro educacional verificado nos últimos anos do Império, e os governantes, impedidos que eram pelas escassas condições financeiras, quando muito se limitavam a instituir novos regulamentos, criando leis que logo caíam no esquecimento ou eram suplantadas por outras igualmente inócuas. O primeiro regulamento republicano, de 1891, estabelecia um ensino primário “leigo, gratuito e obrigatório”, retirando o ensino da religião e incluindo as disciplinas de noções de História e Geografia do Brasil, aspectos que remetem à influência do Positivismo, que era contrário à propagação de idéias religiosas pela Escola, indicando também a necessidade do Estado em disseminar os valores republicanos através da construção de um ideal de nação e de povo, pelo ensino da História e da Geografia. Em 1896, o Presidente do Estado, Antonio Corrêa da Costa informava em seu Relatório que “A decadência do ensino primário chegou a ponto de verificar-se pelos exames ultimamente procedidos, que dos 44 alunos provetos, apenas 17 foram preparados nas 10 escolas públicas, que mantém o governo desta capital.” (MATO GROSSO, 1896, p. 21). Fiel à tradição, ele faz entrar em vi-

gor um novo Regulamento tratando também do ensino secundário, mas que parece não ter acrescentado nada novo ao quadro já verificado, conforme Leite (1970, p. 111): “Entre 1896 e 1910, ano de novas reformas, o ensino mato-grossense continua descuidado e incerto. Todos os presidentes, todas as autoridades encarregadas da instrução assinalavam as dificuldades que enfrentavam.” Talvez uma das mais importantes medidas da aludida reforma de 1910 foi a contratação “de dois normalistas de São Paulo, com o fim de criar aqui uma Escola Normal, de que havemos mister para a realização deste objetivo.” (MATO GROSSO, 1910, p. 30). Além disso, pode-se destacar também a instituição dos Grupos Escolares, que funcionariam a partir da reunião de seis escolas de um mesmo distrito; da reafirmação de que o ensino seria “leigo, gratuito e ministrado a todos os indivíduos, sem distinção de sexos, classes ou origens”, sendo também obrigatório para todas as crianças de sete a dez anos. A instrução primária deveria incluir a língua materna e os deveres cívicos e morais, além de noções de História e Geografia do Brasil, o que demonstra um reforço nas disciplinas cujo foco era a disseminação dos valores culturais assumidos como válidos pela República. Leite (1970, p. 123), diz que, apesar das inovações, o regulamento “não produziu os frutos que seria de desejar dele, nem o ensino teve melhora muito sensível.” Assim, o autor constatou que em 1927, apesar do crescimento da população infantil e da disponibilidade de mais verbas para a educação, aquela altura “Os problemas do baixo vencimento, da carência de material didático, da falta de prédios adaptáveis às escolas, a ineficiência da fiscalização, as dificuldades de comunicação estão presentes em 1927.” Nesse sentido, é de se supor que o reduzido número de escolas e/ou profissionais capacitados tenha, por si só, se constituído em fatores que limitavam o acesso da população infantil, composta majoritariamente por negros, pardos e brancos pobres; mas, do que não se pode inferir, houve o estabelecimento de estratégias discriminatórias a partir da percepção da cor da pele, visando impedir o acesso dessas crianças à instrução pública primária. Por outro lado, na medida em que essas crianças eram oriundas dos extratos subalternos da população, alijadas de qualquer participação política, impedidas de ascensão econômica e social e submetidas a uma economia agrária e latifundiária, os conhecimentos e as habilidades oferecidas pelas escolas primárias não deviam possuir qualquer relação com o universo social e cultural, com o estilo de vida e a mentalidade dessas populações, conforme observa Leite (1970, p. 116): “Em simples escolas isoladas, perdidas nos sertões, os mestres ensinam o valor e o método de conversão da moeda inglesa para crianças que não passaram ainda, no seu meio, das formas mais rudimentares do escambo.” O que permite entender que, além das dificuldades constantemente alegadas pelos governantes, havia muitos problemas para as famílias de crianças negras, pardas e pobres para manter as crianças na instrução pública primária. As dificuldades e a resistência à inserção no projeto educacional das elites devem ser vistas no contexto maior da resistência das populações marginalizadas ao processo de implantação do trabalho assalariado e, conseqüentemente, ao enquadramento de negros, pardos e brancos pobres ao proje-

to de “modernização” e “civilização” então em curso no Brasil. Volpato (1993), Kerche (2000) e Aleixo (1995) retratam as diferentes maneiras como se processou em Mato Grosso a transição do escravismo para o trabalho assalariado e demonstram que dois importantes fatores impediram que ali se processasse essa transição, como em São Paulo e no Rio de Janeiro. Ao contrário desses dois Estados, Mato Grosso não foi o destino dos imigrantes europeus, que naquelas localidades substituíram a mão-de-obra negra ao final da escravidão. Além disso, a disponibilidade de terras férteis, a caça abundante e a extrema piscosidade dos rios, contribuíram para que ex-escravos, negros e pardos livres e brancos pobres não fossem compelidos ao trabalho assalariado, adotando um estilo de vida característico de populações ribeirinhas ou de pequenos produtores. Tais práticas econômicas e características culturais foram interpretadas pelas elites como provas da inferioridade racial e incapacidade do povo em assimilar os pressupostos do progresso e do desenvolvimento. É do período uma série de leis provinciais e regulamentos municipais que vão tipificar a pobreza, seus espaços e suas práticas como atividades e território da infração, ao mesmo tempo em que se busca disciplinar as relações trabalhistas e sociais de ex-escravos e brancos pobres com as classes possuidoras. Além dos mecanismos legais que passaram a reger a vida cotidiana, Siqueira (2000, p. 88) cita a escola como fonte e meio de disciplina no processo civilizador: “locais onde as crianças e até mesmo os adultos, poderiam adquirir, através da instrução, antes do conhecimento científico, ser educada para viver numa sociedade, cujas regras tinham como código identificador o universo cultural das elites.” É provável que entre as estratégias adotadas por negros, pardos e brancos pobres para não se adequarem aos ritmos, conceitos, valores e normatização da vida imposta pelo trabalho assalariado, estava a resistência ao enquadramento no projeto cultural, então em curso, através da instrução primária. Além disso, desde que o tempo escolar era um tempo subtraído ao mundo do trabalho e considerando que as condições financeiras da maioria das famílias que impeliam suas crianças ao ganho, a manutenção das mesmas nas escolas era praticamente inviável, sem comprometer a existência material de toda a família. O que foi observado por Leite (1970, p. 73,74), citando um Relatório de 1884, do Barão de Batovi, que reclamava da falta de frequência às escolas, principalmente nas povoações, onde os pais tinham o costume de retirar os filhos das escolas para trabalhar nas lavouras, onde eles eram considerados imprescindíveis, já que seus pais eram “homens que vivem da pequena lavoura, trabalhando com seus próprios braços, porque em geral não os podem ter pagos.” Note-se que o projeto modernizador em curso sempre significou uma pressão muito grande para que a instrução pública primária se transformasse na correia de transmissão dos valores culturais dominantes na época. Segundo D’Ávila (2006, p. 12-13) e Damatta (1987, p. 58-85) a passagem do século XIX para o XX é o período de consolidação do pensamento racial e de sua estruturação, como um dos vetores de investigação da realidade brasileira. Ao se constituir como arbitrário científico e cultural o racismo auxiliou as classes dominantes e suas elites intelectuais e culturais na forma-

tação de um conjunto de políticas públicas que iam desde a urbanização e construção de cidades até a elaboração e implantação das reformas educacionais, com objetivo de liberar o Brasil do que se imaginava ser a *degeneração de sua população*. Nesse contexto de transição, de superação do escravismo e do Império, e de afirmação da identidade “racial” do povo brasileiro, a instrução pública primária mato-grossense foi pensada e organizada de acordo com princípios pretensamente científicos e que a conceberam como forma de saneamento público, destinada a colocar em prática o projeto das elites de *embranquecimento* cultural, racial e comportamental, de higienização popular e de enquadramento no modelo de desenvolvimento econômico, racial, cultural e social então vigente na Europa e Estados Unidos. Siqueira (2002, p. 71-88) fornece um panorama do papel social que as elites letradas e os representantes do Estado atribuíam à instrução pública primária no contexto mato-grossense da época. Ela explica como o projeto para o Brasil moderno foi incorporado ao universo cultural das elites e de que forma essa perspectiva contribuiu para o enquadramento social, econômico e cultural de pessoas livres pobres, negras e pardas. O modo de vida dessas pessoas era interpretado pelas elites e por viajantes como uma incapacidade inata – devido à mestiçagem – para se adequar aos valores do trabalho assalariado, à poupança, à riqueza e à prosperidade. De acordo com Galetti (2000, p. 82-89), tanto nos relatos de viajantes, como na mentalidade das elites letradas e até mesmo em grande parte da própria população local, os habitantes de Mato Grosso eram vistos como indivíduos naturalmente incapacitados para a *civilização*, pois não possuíam e não poderiam adquirir as qualidades essenciais típicas do *homem civilizado*: a disposição para o trabalho assalariado, o desejo de acumular bens e a ambição de progredir materialmente. Por outro lado, com o fim da escravidão e para atingir seus objetivos *civilizadores*, as elites republicanas envidaram esforços no sentido de ampliar, no limite de suas possibilidades, a capacidade do Estado em oferecer escolarização primária, que era considerada a forma mais eficiente de elevar a maioria da população, da condição de raça inferior em que se encontrava, aos patamares exigidos pelos valores culturais adotados. Uma vez que os conceitos de progresso, desenvolvimento e cultura se referiam aos valores tipicamente ocidentais de branquitude adotados pelas elites locais, caberia à escola ampliar ao máximo o seu raio de ação, visando a inclusão do maior contingente possível de pessoas. Ao mesmo tempo, a escolarização primária passaria a funcionar como a porta de entrada de um sistema escolar no qual o sucesso, a permanência e a progressão do aluno estariam relacionados à sua capacidade de assimilar os arbitrários culturais universalmente considerados válidos. Esse procedimento não foi exclusivo de Mato Grosso ou do Brasil. Conforme Catani (2007), através da generalização da educação primária ocorrida no século XIX na maior parte do mundo dito “civilizado”, o Estado exerceu uma ação unificadora na questão da cultura, então considerada um dos elementos fundamentais para a constituição de um Estado-nação:

[...] a criação da sociedade nacional acompanha a instauração da educação universal. [...] os indivíduos são iguais perante a lei, o Estado tem o dever de fazê-los cidadãos, dotados de meios culturais para exercer ativamente seus direitos civis. Nessas condições, o sistema escolar irá inculcar universalmente uma cultura dominante configurada como cultura nacional legítima. (CATANI, 2007, p. 23).

Essa cultura dominante que passou a ser universalmente válida através dos bancos escolares e estava imbricada pelas idéias racistas já expostas. Dessa forma, pode-se afirmar que o preconceito e a discriminação no campo educacional não impediram o acesso de negros, pardos ou brancos pobres às escolas públicas – pelo menos no que tange ao ensino primário -. Esse sistema de idéias se expressou na definição do papel social do ensino primário, como reprodutor das desigualdades sociais com base nas diferenças econômicas e de cor da pele, assim como na adoção pela escola primária de um conjunto de procedimentos e teorias, de valores e arbitrários culturais brancos e/ou embranquecedores e que se constituíam em última instância na imagem ideal daquilo que a escola e a sociedade projetavam para o aluno, branco ou não, conforme explica D'Ávila (2006, p. 21-22):

Os dirigentes da educação pública no Brasil na primeira metade do século XX não impediram alunos de cor de frequentarem suas escolas. Ao contrário, entre 1917 e 1945, eles se empenharam em uma série de expansões do sistema escolar e em projetos de reforma que visavam a tornar as escolas públicas acessíveis aos brasileiros pobres e não-brancos [...] Esses educadores buscavam “aperfeiçoar a raça” – criar uma “raça brasileira” saudável, culturalmente européia, em boa forma física e nacionalista. (...) Definiram as escolas como clínicas em que os males nacionais associados à mistura de raças poderiam ser curados. Suas crenças forneceram um poderoso motivo para a construção de escolas e moldaram a forma como essas escolas funcionariam.

Além disso, Mato Grosso possuía uma população majoritariamente negra e parda, o que dificultaria ou até mesmo impedia a implantação de um projeto educacional que visasse a inclusão de amplas parcelas da população e, ao mesmo tempo, restringisse o acesso desses grupos populacionais. Por isso o racismo e a discriminação devem ser procurados na constituição do sistema simbólico, do conjunto de idéias e conceitos que permeavam as instituições educacionais, científicas e culturais, a fim de compreendermos como a ideologia do embranquecimento chegou até a escola pública primária. A ampliação dos espaços escolares destinados à instrução pública primária deve ser apreendida no âmbito da discussão sobre a formação *racial* do povo brasileiro, que ocorre no contexto histórico da emergência da ordem republicana, que, por si mesmo, implicava na necessidade de se redefinir o papel social da Educação, tendo como pressuposto a necessidade das elites dirigentes em transformar o ambiente escolar em espaço institucional de propagação das suas idéias, de uniformização do pensamento e da formação de uma consciência nacional condizente com as

aspirações de seu projeto de poder. Aliás, idéia da instrução popular como forma de estimular e induzir o processo civilizatório é parte integrante do processo histórico de construção da Nação e da identidade nacional brasileira, anterior à República. Santos (2002, p. 59-60) observa que a construção social da moderna idéia de raça e de superioridade racial foi estruturada ao longo do século XIX, sendo que na passagem para o século XX essas idéias influenciaram a formação dos intelectuais brasileiros. Estes eram devedores do pensamento europeu, que então “estava repleto de concepções racistas difundidas em larga escala. Tanto nas ciências quanto nas artes, a imagem do negro que é veiculada leva a crer em sua inferioridade inata e irremediável.” Skidmore (1976, p. 11) explica que o período estudado foi profícuo no debate sobre a formação do povo brasileiro:

Quando comecei este livro, intencionava compor uma série de retratos de intelectuais brasileiros, todos eles, aliás, representantes dos anos que medeiam as décadas de 1870 a 1930. Vi logo para espanto meu, que embarcara num exame das principais correntes intelectuais da época. E, só aos poucos, compreendi que marchava para uma análise minuciosa do pensamento racial brasileiro.

Essas categorias de pensamento presentes no imaginário dos intelectuais brasileiros irão se articular com a construção do sistema público de ensino na mesma medida em que esses intelectuais serão responsáveis pela sedimentação do ideal da instrução pública primária portadora de uma missão civilizadora, capaz de regenerar o povo e transformar a nação, conforme explica D’Ávila (2006 p. 13-14): “Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, foram intelectuais que, durante longas carreiras, influenciaram instituições educacionais, intelectuais e científicas de formas marcantes.” SKIDMORE também denuncia esse mesmo movimento ao afirmar que:

Os chamados pioneiros educacionais do Brasil transformaram as escolas públicas emergentes em espaços em que séculos de suprematismo branco-europeu foram reescritos nas linguagens da ciência, do mérito e da modernidade. As escolas que eles criaram foram projetadas para imprimir sua visão de nação brasileira ideal, naquelas crianças sobretudo pobres e não-brancas que deveriam ser a substância daquele ideal. (SKIDMORE, 1976, p. 24).

Nesse sentido, destaca-se a escola como instituição que aspira e atinge o monopólio da violência simbólica legítima, sendo o racismo sua expressão. Há um consenso de que o Estado se caracteriza por pretender, com êxito, o monopólio do uso legítimo da força. Por isso, a luta entre as classes pelo monopólio do poder do Estado. No caso específico da luta pelo controle da produção, distribuição e consumo dos bens simbólicos é no campo da produção do conhecimento que se trava a guerra pelo monopólio da violência simbólica legítima. A escola é a instituição criada e mantida especificamente para e por este fim:

As diferentes classes e fracções de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social conforme aos seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas re-produzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais. [...] está em jogo o monopólio da violência simbólica legítima (cf. Weber), quer dizer, do poder de impor – e mesmo de inculcar – instrumentos de conhecimento e de expressão (taxionomias) arbitrários – embora ignorados como tais – da realidade social. (BOURDIEU, 2007, p. 11-12).

Além disso, para Bourdieu (2007), a continuidade de um sistema de domínio de uma classe sobre outra depende fundamentalmente da capacidade da classe dominante em impor sua autoridade no campo da produção simbólica, onde operam as estruturas que significam a realidade, brotam as justificativas que sustentam, no âmbito do imaginário, as relações sociais de produção, bem onde são estabelecidas as relações imaginárias com o mundo imaginário. É o sistema simbólico estruturado e estruturante que fornece os instrumentos e procedimentos mentais com os quais os indivíduos operam neste campo da realidade:

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outras (violência simbólica) dando o reforço da própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a domesticação dos dominados. (BOURDIEU, 2007 p. 11).

Parte-se destes postulados de Bourdieu para abordar a instrução pública primária mato-grossense do período estudado, como um sistema simbólico estruturado e estruturante, formador dos instrumentos e procedimentos mentais também estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento, que permitiram a constituição de um senso comum sobre o negro, o pardo e o branco pobre, cristalizando o consenso social sobre a identificação subalterna e inferior desses personagens no nível do imaginário profundo. O conjunto de procedimentos de violência simbólica que mediaram a constituição da instrução pública primária contribuiu para a sedimentação do pensamento social sobre negros, pardos e brancos pobres, na medida em que se pretendia e possibilitava-se a integração desses grupos ao processo de escolarização nascente. Nesse contexto, o racismo foi elevado à categoria de violência simbólica, pois através dele a escola promoveu a domesticação social dos indivíduos considerados *racionalmente inferiores* e, portanto, condenados à dominação *ad aeternum*. Na inauguração do Liceu Cuiabano, em 7 de março de 1880, Dormevil José dos Santos Machado, Diretor Geral da Instrução Primária e Secundária, afirmou que a escola e a educação pública eram “o mais poderoso agente do progresso de um povo” e uma “verdadeira reforma social.” Colocando a Educação na base da ilustração de um país, ele argumentava que “ela obriga o homem ao cumprimento do dever.” (SÁ;

SIQUEIRA, 2001, p. 19) Sobre o ensino obrigatório, ele afirma que se trata nada mais que uma “legítima proteção à infância abandonada à ignorância e à ameaça de perder-se na senda do vício e do crime.” Mas é na fala do Dr. Augusto Fleury, outra autoridade presente na solenidade de inauguração, que essa função social da escola é explicitada com mais intensidade e vigor:

É preciso que o Estado zele o mais importante de todos os interesses sociais – o interesse da instrução pública; cumpra-lhe fazê-la efetiva e disseminada. É o melhor meio de manter a ordem pública e o respeito às leis. Suprimi a escola, diz um grande escritor, e só vos ficarão dois meios de repressão: a prisão e o cadafalso. (SÁ; SIQUEIRA, 2001, p. 30).

Esse conjunto de preocupações era apreendido na sua totalidade e com igual veemência pelo Estado, na medida em que os governantes também compartilhavam do mesmo ideal educacional e escolar. João José Pedrosa (MATO GROSSO, 1879, p. 159), Presidente da Província em 1879, um ano antes da inauguração do Liceu Cuiabano, já defendia o ensino primário obrigatório “como uma condição imprescindível de prosperidade social, uma arma poderosa, única, eficaz para elle [O Estado] livrar-se dos perigos que podem ameaçar a ordem e a tranqüilidade pública.” Nessa perspectiva, a violência simbólica que permeou a constituição da instrução pública primária mato-grossense consistiu na ação de se arbitrar como válida para toda aquela formação social, composta majoritariamente de negros, pardos e brancos pobres, de um conjunto de valores culturais relativos aos interesses de classe do agrupamento social *racial* historicamente dominante. Assim, a instrução pública primária permitiu a imposição de uma ordem gnoseológica a partir e no interesse das elites, estabelecendo a partir daí o sentido imediato da realidade para toda a sociedade, relegando às classes populares a essa condição de conformismo lógico que permitiu a continuidade da dominação *racial* do escravismo, mesmo após a sua extinção. Esse movimento foi denunciado por Damatta (1987, p. 69), ao afirmar que o racismo cumpriu o papel de possibilitar a manutenção do sistema hierárquico vigente durante o escravismo colonial e imperial, cujos aspectos formais e culturais estavam defasados do ponto de vista ideológico a partir do ocaso do Império e do Escravismo. Essa situação é denunciada inclusive pelas elites, na medida em que atualmente se afirma que o racismo no Brasil “é uma questão cultural”. Ao mesmo tempo em que esse discurso quer escamotear as abissais desigualdades entre brasileiros de cores diferentes, termina por explicitar os fundamentos da violência simbólica que dão suporte a essas práticas sociais. Conforme Bourdieu,

A cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante. (BOURDIEU, 2007, p. 11).

Bourdieu (2005, p. 206) afirma também que a produção do conhecimento é ao mesmo tempo a reprodução das condições materiais e culturais dessa produção, de forma que a transmissão institucionalizada da cultura é ao mesmo tempo a institucionalização das práticas culturais, na medida em que também se transmitem as formas institucionalizadas de transmissão cultural. Assim, “do mesmo modo que a religião, nas sociedades primitivas, a cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação.” É o que pretendemos ver destacado aqui: à instrução pública primária mato-grossense, na transição do século XIX para o XX, coube a tarefa de integrar no campo cultural os indivíduos ao contexto social, já que a função social dessa modalidade de educação foi a de produzir indivíduos “dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação” que se, “constituem o produto mais específico de um sistema de ensino”:

Encarregada de comunicar esses princípios de organização, a escola, deve ela mesma organizar-se com vistas a cumprir essa função. Para transmitir este programa de pensamento chamado cultura, deve submeter à cultura que transmite uma programação capaz de facilitar sua transmissão metódica. (BOURDIEU, 2005, p. 215).

Nesse sentido, a instrução pública primária mato-grossense, parida na passagem do escravismo para o trabalho livre, da monarquia para a república, e destinada a ser uma importante instituição integradora – no sentido já usado acima –, não poderia cumprir com rigor sua função social se não estivesse orientada, desde o nascedouro, a organizar-se racialmente, com vistas a transmitir um conjunto de valores raciais e racializados, destinados, por sua vez, a reproduzir a cultura da dominação e da domesticação dos dominados.

REFERÊNCIAS

- ALEIXO, Lucia Helena Gaeta. **Vozes no silêncio**: subordinação, resistência e trabalho em Mato Grosso (1888-1930). Cuiabá: EdUFMT, 1995.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CATANI, Denise Barbosa. A educação como ela é. **Revista Educação**, n 5, Bourdieu pensa a educação. São Paulo: Segmento, 2007.
- CUNHA, Perses Maria Canellas da. Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. **Cadernos do Penesb**, n 1. Niterói: Intrtexto, 1999.
- D'ÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura**: Política social e racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- DAMATTA, Roberto. **Relativizando, uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- FONSECA, Marcos Vinicius. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- GALETTI, Lyllia da Silva Guedes. **Nos confins da civilização**: sertão, fronteira e identidades nas representações sobre Mato Grosso. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2000.
- KERCHE, Neuza Maria Erthal. **Vadiagem ou trabalho ordeiro?** Uma visão sobre o trabalhador mato-grossense. Cuiabá: edição do autor, 1999.
- LEITE, Gervásio. **Um século de instrução pública**: história do ensino primário em Mato Grosso. Goiânia: Editora Rio Bonito, 1970.
- NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**: estudo de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.
- SANTOS, Gisllaine Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”**: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: EDUC/FAPESP; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.
- SILVA, Adriana M. Paulo. **Aprender com Perfeição**: Escolarização e construção da Liberdade na Corte na primeira metade do século XIX. Brasília, Plano, 2002.
- SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **Luzes e sombras**: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1888). Cuiabá: INEP/COMPED/EDUFMT, 2000.
- VEIGA, Cynthia. Crianças negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar, Minas Gerais, século XIX. III Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação. **Anais...** Curitiba, 2004, CD-ROM.
- VOLPATO, Luiza Rios Ricci. **Cativos do Sertão**: vida cotidiana e escravidão em Cuiabá em 1850-1888. São Paulo: Marco Zero; Cuiabá: Edufmt, 1993.
- SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; SÁ, Nicanor Palhares (Orgs.). **Discursos pronunciados por ocasião da inauguração do Liceu Cuiabano em 1880**. Cuiabá: IHGMT, 2001.
- _____. 1879. Relatório do Presidente da Província. Arquivo Público de Mato Grosso.
- _____. 1877. Relatório do Presidente da Província. Arquivo Público de Mato Grosso

- _____, 1878. Relatório do Presidente da Província. Arquivo Público de Mato Grosso.
- _____, 1895. Relatório do Presidente da Província. Arquivo Público de Mato Grosso.
- _____, 1896. Relatório do Presidente da Província. Arquivo Público de Mato Grosso.
- _____, 1910. Relatório do Presidente da Província. Arquivo Público de Mato Grosso.
- _____, 1884. Relatório do Presidente da Província. Arquivo Público de Mato Grosso.

Recebimento em:	20/12/2007
Aceite em:	23/01/2008

Quem ainda quer ser professor?

PAREDES, E. C. ¹
BENTO-GUTH, F. A.; SANTOS, G. ²

Resumo

Este estudo apresenta dados de pesquisa em que o objetivo foi buscar e analisar as representações sociais (RS) a respeito das *razões para ser professor*, existentes entre licenciandos de Ciências Biológicas e Educação Física da UFMT. As RS aparecem ancoradas em Características pessoais consideradas imprescindíveis para a atuação magisterial, no Bem-estar decorrente de seu exercício e nas Práticas docentes. Além disso, os licenciandos objetivaram o docente como fomentador de mudanças sociais, estas têm suas bases na aprendizagem e no conhecimento, elementos que parecem formar, junto a outros atributos, a identidade do professor.

Palavras-chave: Educação. Trabalho docente. Representações sociais.

Abstract

This study presents data from a research who aimed to identify and analyze the social representations (SR) that groups of students from the areas of biological sciences and physical education from UFMT have, regarding the *reasons to be a teacher*. The results revealed that their SR are anchored in personal characteristics, aspect considered essential to teacher performance. The SR are also anchored in well-being resulting from the praxis and experience in teaching. Moreover, the subjects have objectified the professor as supporter of social changes, these ones having its bases in learning and knowledge, elements that seem to constitute, together other attributes, the identity of the teacher.

Keywords: Education. Teaching work. Social Representations.

-
- 1 Professora Doutora Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Psicologia, da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). eugeniaparedes@uol.com.br.
 - 2 Mestrandas do PPGE-UFMT, membros do Grupo de Pesquisa em Educação e Psicologia, bolsistas CAPES. fabiula@cpd.ufmt.br; genianacba@gmail.com

INTRODUÇÃO

Atualmente, o mercado de trabalho oferece diversas alternativas profissionais, dentre as quais jovens e adultos podem exercer escolhas relativas ao seu futuro. Contudo, para que este processo de eleição se efetive, muitos fatores são considerados, como empregabilidade, remuneração e *status* da profissão. Após a definição do curso de graduação a ser realizado, e da aprovação no exame vestibular, o indivíduo deverá enfrentar, em média, oito semestres até que conclua seus estudos. Durante este período, se não o fez antes, o estudante adentra ao universo próprio daquela profissão para a qual está se preparando.

No que respeita aos alunos dos cursos de licenciatura, parece ser exatamente no transcorrer dos estudos e na familiarização com o a profissão docente que muitos deles se colocam dúvidas, quando não certezas, a propósito do futuro exercício profissional.

Isso sugeriu a realização de uma pesquisa cujo objetivo seria o de buscar e analisar as representações sociais a respeito das *razões para ser professor*, que, porventura, existissem entre os alunos dos cursos de Ciências Biológicas e Educação Física da UFMT.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para compreensão dos dados coletados na pesquisa que aqui se relata, optou-se pela Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta por Serge Moscovici, que focaliza o estudo científico de produções simbólicas realizadas no senso comum – espaço em que se dá a construção de representações sociais (RS).

As representações sociais são originárias de interações entre consócios, colocados diante de um mesmo objeto social. Assim, as RS são construídas e compartilhadas mediante a convivência e a comunicação, e podem orientar os relacionamentos, bem como justificar os posicionamentos dos indivíduos.

Denise Jodelet (2001), pesquisadora e teórica da TRS, define representação social como:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. (JODELET, 2001, p. 22).

Uma das maneiras de compreender as RS consiste em buscar a forma pela qual se organiza o pensamento de um grupo ao tratar dos aspectos referentes ao conteúdo e

à estrutura das representações sociais. Tal abordagem se realiza a partir da Teoria do Núcleo Central proposta por Abric, que leva em conta dois subsistemas, o chamado Núcleo Central (NC) e o Periférico (SP). Abric (2003) considera que a representação social seja um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes. A partir de tais elementos os indivíduos têm condições de dar sentido ao mundo em que vivem e, mais ainda, os preparam para agir frente às diversas mudanças com as quais lidam socialmente.

Moscovici (1978) explica que as RS são formadas por uma dupla de processos inseparáveis e interdependentes denominados ancoragem e objetivação. A ancoragem ocorre quando algo novo surge e os indivíduos tentam atribuir um significado ao que lhes é desconhecido. Busca-se então, uma forma de nomear, classificar, relacionar esse conteúdo estranho ao conjunto de dados já existentes previamente. Nesse momento, o ignoto passa a ser familiar.

Ao mesmo tempo em que acontece o processo de ancoragem, há a transformação do que era abstrato em algo concreto e sintetizado, a imagem. A objetivação completa a fase em que se elimina a falta de conhecimento acerca do novo objeto social. A relação estabelecida distancia, então, a apreensão instalada pelo estranho ou incompreensível, e, portanto, ameaçador.

O campo educacional é caracterizado pelo convívio social, e, enquanto espaço que possibilita a produção de conhecimento, torna-se território favorável ao estudo do compartilhamento de representações sociais. A utilização da TRS permite a investigação dos saberes comungados por indivíduos no interior dos grupos sociais.

METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido na UFMT, *campus* de Cuiabá, entre os anos de 2006 e 2007, e teve como intenção contatar 130 alunos do curso de Ciências Biológicas e 174 de Educação Física, quantias equivalentes a 58,31% do total de alunos de ambos os cursos.

Utilizou-se da técnica denominada Associação livre de palavras (ALP), que, de acordo com Sá (2002), consiste em solicitar aos sujeitos a emissão das primeiras palavras soltas que lhes venham imediatamente à lembrança quando o pesquisador apresenta um termo indutor.

A pergunta foi comunicada oralmente aos alunos da seguinte forma: “Escrevam, por favor, as cinco primeiras palavras que lhe vierem à cabeça que descrevam, caracterizem ou qualifiquem o que seus colegas fariam sobre as razões para ser professor”. A ela, os licenciandos respondiam escrevendo cinco palavras. Posteriormente, solicitou-se que tais vocábulos fossem classificados de acordo com a ordem de importância que os sujeitos lhes atribuíam. Feito isto, requereu-se que criassem uma frase empregando o termo que elegessem como o de maior relevância.

Após, requisitou-se a produção de uma metáfora acerca da palavra professor. Na seqüência, pediu-se que produzissem uma frase esclarecendo o sentido da figura de linguagem atribuída ao profissional docente. Para este estudo foram selecionadas algumas das metáforas obtidas, acompanhadas das frases explicativas elaboradas pelos sujeitos.

O processamento dos dados provenientes das ALP realizou-se através do emprego do *software Ensemble de Programmes Permettant L'Analyse des Évocations* (EVOC). Este programa é composto por um conjunto de subprogramas, que reunidos, permitem a realização de análises estatísticas de evocações.

Os vocábulos passaram por um processo denominado categorização. Para tanto, foram valiosos alguns elementos do estudo de Cândido (2007), intitulado: *Representações sociais de professores do ensino médio na rede pública estadual, em Cuiabá, sobre suas atividades docentes*, realizado no âmbito do Grupo de Pesquisa Educação e Psicologia (GPEP) da mesma Universidade. Além disso, para composição do rol de categorias, consideraram-se as sugestões advindas do *software*, às quais se somaram outras, criadas no decorrer do processo.

Para categorizar o extenso rol de palavras obtidas, diversos membros do GPEP atuaram como juízes, trabalhando de modo independente em um primeiro momento, alocando os atributos às categorias. Posteriormente, eventuais discrepâncias de critérios foram discutidas, em busca do possível consenso.

Com a finalidade de confrontar os índices numéricos dos *corpora*, e assim identificar quais os termos mais característicos de cada segmento de sujeitos, foi utilizado o recurso denominado COMPLEX, oferecido pelo EVOC. Por intermédio deste aplicativo foi possível conhecer as palavras que teriam sido específicas a cada subgrupo de licenciandos investigados.

Foram, também, recolhidos os seguintes dados censitários relativos aos discentes inquiridos: período, turno, sexo, faixa etária e, a informação essencial, se ao término da graduação pretendiam, ou não, exercer a docência. As respostas obtidas foram processadas através do emprego de alguns recursos do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), que possibilitou a quantificação das freqüências e o cálculo de correspondências entre as variáveis.

Em um último quesito, que indagou sobre as perspectivas do futuro profissional dos informantes, pediu-se que justificassem a alternativa escolhida mediante a escrita de uma frase. Estas produções foram analisadas em busca de se refinar a compreensão das palavras evocadas pelos licenciandos acerca das *razões para ser professor*.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Foram eleitas dez categorias para abrigar os atributos evocados pelos alunos, conforme se pode ver na Tabela 1:

Tabela 1 Categorias relacionadas ao tema: *razões para ser professor*, por freqüência e valores percentuais dos atributos

Categorias	Atributos	
	F	%
Práticas docentes	314	20,66
Características pessoais	293	19,28
Bem-estar	198	13,03
Cidadania	101	6,64
Relacionamento	93	6,12
Trabalho	93	6,12
Otimismo	92	6,05
Condições de trabalho	76	5,00
Valorização	50	3,29
Qualificação	48	3,15
Palavras sem categoria	10	0,66
Palavras descartadas f<3	152	10,00
Total	1520	100,00

Das 1520 palavras obtidas, foram desconsideradas todas as que compareceram até, no máximo, três vezes, por se julgar que suas presenças fossem insignificantes. Dez evocações permaneceram fora de qualquer categoria, uma vez que não se chegou a um acordo a propósito de sua classificação.

O bloco temático denominado Práticas docentes foi o mais saliente em termos de freqüência, tendo como subseqüentes Características pessoais e Bem-estar. Ao unir os quantitativos desse trio, soma-se 52,97% do total de enunciações dos sujeitos, o que aponta para a importância da trinca à ulterior análise. A Tabela 2, apresentada na seqüência, revela cinco dos atributos com maior presença em cada uma de tais categorias.

Tabela 2 Categorias, referentes ao tema: *razões para ser professor*, seus principais atributos por frequência

Categorias	Atributos	f
Práticas docentes	Ensinar	170
	aprendizagem	62
	Ajudar	35
	disciplina	15
	pesquisar	5
Características pessoais	conhecimento	72
	Vocação	38
	dedicação	29
	responsabilidade	24
	afinidade	17
Bem-estar	Prazer	89
	Amor	37
	Gostar	21
	Alegria	16
	realização	15

A Ilustração 1 apresentará a disposição dos elementos constitutivos das RS, organizados a partir da ordem decrescente de frequência, alojados dentro dos quadrantes propostos pelo grupo de Aix-en-Provence.

OME	< 3,000			≥ 3,000		
f	NÚCLEO CENTRAL			ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS		
	Atributos	f	OME	Atributos	f	OME
≥56	ensinar	170	2,388			
	prazer	89	2,472			
	aprendizagem	62	2,677			
	conhecimento	59	2,458			
<56	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS			ELEMENTOS PERIFÉRICOS		
	Atributos	f	OME	Atributos	f	OME
	educação	41	2,073	salário	41	3,439
	vocação	38	2,632	ajudar	35	3,514
	amor	37	2,189	social	35	3,143
dedicação	29	2,690	futuro	33	3,030	

Ilustração 1 Elementos estruturais referentes ao tema: *razões para ser professor*

As mesmas informações podem ser visualizadas de outra forma quando se substituem os atributos pelas categorias que os acolhem, conforme se verifica na Ilustração 2:

NÚCLEO CENTRAL	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS
Categorias Práticas docentes Bem-estar Práticas docentes Características pessoais	Categorias
ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS	ELEMENTOS PERIFÉRICOS
Categorias Cidadania Características pessoais Bem-estar Características pessoais	Categorias Condições de trabalho Práticas docentes Cidadania Otimismo

Ilustração 2 Atributos referentes ao tema: *razões para ser professor*, substituídos por suas respectivas categorias

Como era de se prever, as categorias com maiores índices de comparecimento de vocábulos (Tabela 1) se fizeram presentes no Núcleo Central. As classes de palavras Práticas docentes e Características pessoais tiveram os mesmos indicadores quantitativos no somatório final. Contudo, a primeira se destacou por seu comparecimento no NC, sinalizando que as atividades desenvolvidas pelos professores atraem os licenciandos para o trabalho docente.

Foi possível compreender melhor a significância dos atributos mediante a leitura das frases que os sujeitos escreveram utilizando a palavra assinalada como mais importante dentre o quinteto enunciado por eles. Tanto que, algumas delas serão apresentadas para analisar os elementos centrais das RS.

Ao verificar os termos *aprendizagem*, *ensinar* e *conhecimento* foi possível inferir que estes se relacionam com a dimensão cognitiva da profissão docente. Tais alocações estão conectadas com a evocação do termo *prazer*, que mantém vínculo com *vocação*, *amor* e *dedicação*.

Nota-se, ainda, que existe uma relação do vocábulo *conhecimento* com a prática de ensino, pois é visto tanto como objeto quanto como objetivo da docência. O discurso dos alunos que coloca o professor como um ser vocacionado parece estar relacionado à *dedicação*, assim como pela atuação ancorada no *amor* e na *ajuda*.

A categoria Práticas docentes compareceu com dois vocábulos no NC: *ensinar* e *aprendizagem*. O primeiro termo foi mais freqüente, possivelmente porque os alunos vêem o exercício do trabalho docente caracterizado pelo ensino, e em menor grau, evidenciado pela *aprendizagem*.

Uma parcela dos licenciandos assinalou o atributo *ensinar* como sendo o mais importante. Ao observar as frases escritas por eles, foi possível verificar diferentes maneiras de conceber esta prática. Trata-se de uma atividade intrínseca ao exercício docente, conforme expressaram alguns sujeitos.

Ensinar, ou seja, transmitir o conhecimento adquirido aos alunos. (Sujeito 162, aluno de Educação Física, 1º ano, matutino, masculino, faixa etária de 22 a 26 anos).

Com este discurso, os alunos exprimiram posicionamentos que parecem estar próximos da noção de racionalidade técnica a que se refere Morgado (2005), mediante a qual o professor é visto como executor de ações previamente estabelecidas, sendo estas definidoras de sua função.

Contudo, os alunos não trataram somente de aspectos cognitivos, mas, também, da afetividade presente no exercício da docência como pode ser visto a seguir.

Ensinar com amor é a arte da vida. (Sujeito 121, aluno de Ciências Biológicas, 4º ano, misto, feminino, faixa etária de 17 a 21 anos).

Os acadêmicos também relacionaram a prática de *ensinar* como uma ação capaz de gerar alunos críticos e aptos a viver em sociedade e ainda de contribuir para a melhoria da mesma.

Ensinar é a razão do ser professor e deste ensinar brota a esperança de um futuro melhor para a sociedade. (Sujeito 291, aluno de Educação Física, 4º ano, matutino, masculino, faixa etária igual ou maior a 27 anos).

Os licenciandos assinalaram o vocábulo *aprendizagem* como o mais importante, e evidenciaram em suas concepções que a aprendizagem é vista como caminho para a compreensão do que constitui a função docente. Além disso, relataram que é uma prática contínua que contribui para a formação social do professor e do aluno.

Ser professor é estar o tempo todo em relação com o aprendiz constante (Sujeito 25, aluno de Ciências Biológicas, 1º ano, misto, feminino, faixa etária de 17 a 21 anos).

Para uma pessoa ser um bom professor ele deve ter consciência de que precisa aprender para depois ensinar e ele não só ensina, mas também aprende com seus alunos. (Sujeito 108, aluno de Ciências Biológicas, 4º ano, misto, feminino, faixa etária de 22 a 26 anos).

A categoria Características pessoais se fez presente no NC com o vocábulo *conhecimento*. Esta palavra parece exprimir uma atribuição àquele que atua na docência, por isso é citado entre os fatores que motivam a adesão à profissão. O conteúdo das frases reforça o sentido explicitado anteriormente pelos sujeitos quando mencionaram que o professor também é um aprendiz.

Com o conhecimento que terei poderei ensinar e ajudar os meus alunos a adquirir informações necessárias para o meu aprendizado (Sujeito 45, aluno de Ciências Biológicas, 2º ano, misto, feminino, faixa etária de 17 a 21 anos). Acredito que o conhecimento vem somente quando se leciona, porque você acaba estudando mais para passar aos alunos, do que quando estudava para ganhar notas de um professor. (Sujeito 50, aluno de Ciências Biológicas, 2º ano, misto, feminino, faixa etária de 17 a 21 anos).

Ainda é possível buscar a compreensão desse vocábulo ao consultar as pesquisas acerca do trabalho docente. Nóvoa (1995) explica a existência de uma estrutura denominada por ele como triângulo do conhecimento. Nesta composição, o autor trata de três variedades do saber: o da experiência, pertencente aos professores; o da pedagogia, ligado aos especialistas em ciências da Educação; e ainda o saber das disciplinas, concernente aos estudiosos das mais diversas áreas do conhecimento.

A existência dessas dimensões pode ser uma das explicações para o fato de o termo *conhecimento* ter ocupado o espaço central das representações sociais dos licenciandos de Ciências Biológicas e Educação Física, contatados na investigação.

No que diz respeito aos cruzamentos empreendidos mediante o recurso denominado COMPLEX, verificou-se que alguns termos se mostraram como próprios a subgrupos de licenciandos.

No tocante à variável período, o vocábulo *conhecimento* foi mais característico dos alunos do segundo ano, enquanto que os atributos *ensinar* e *social* demonstraram-se específicos dos licenciandos do último ano. Isto parece decorrer de um maior contato com a prática de ensino que licenciandos dos últimos semestres possuem se comparados aos dos primeiros, quando os alunos procuram compreender os conteúdos específicos da área.

Os vocábulos *ajudar*, *amor*, *aprendizagem*, *dedicação*, *educação* e *salário* foram consensuais a todos os subgrupos de depoentes. A partir disto, depreende-se que eles exprimem os elementos que são mais compartilhados pelos membros deste grupo de alunos quando interagem e, mediante a comunicação, externam suas *razões para ser professor*.

O último vocábulo que compareceu no NC foi *prazer*, pertencente à categoria Bem-estar. Durante o processo de preparação do *corpus*, com a finalidade de diminuir o índice de dispersão, o atributo *satisfação* foi unido à palavra supracitada, pois, na compreensão dos juízes, tinham sentidos próximos.

Os alunos evidenciaram o *prazer* como pressuposto para exercer a prática docente e, além disso, consideraram-no como uma recompensa pelo exercício profissional.

Tornar-se professor é um grande desafio e ter prazer no que faz é essencial em sua profissão. (Sujeito 225, aluno de Educação Física, 3º ano, matutino, feminino, faixa etária de 17 a 21 anos).

A compreensão desse termo pode estar próxima da rede de significados explicitada pelos sujeitos investigados por Soratto e Olivier-Heckler (1999). Tais pesquisadores detectaram a presença do vocábulo *satisfação* no discurso dos professores das redes estaduais que contataram em todo o país, a despeito das dificuldades alegadas por eles em relação ao trabalho docente.

Alves-Mazzotti (2005) em sua pesquisa realizada com professores, utilizou o mote indutor *ser professor hoje*, e encontrou no lócus da centralidade das representações sociais apenas a palavra dedicação. Tal ocorrência, segundo sua análise, é característica das RS arraigadas na cultura docente.

A autora salienta, ainda, que constatou nas justificativas dos sujeitos a ligação desse atributo com outros como: vocação, missão e dom, sendo estes também enunciados como características intrínsecas ao exercício da docência. Deste rol, compareceram neste estudo as palavras *dedicação* e *vocação*, ambas posicionadas no âmbito do Sistema Periférico.

Provavelmente, quando os licenciandos evocaram cinco palavras acerca das motivações para escolher a profissão docente, enraizaram suas RS em um sistema de referências que se avizinharam destes conceitos e, que atribuem ao professor a presença de adjetivos ligados à tradição do trabalho magisterial.

Outra categoria que já havia comparecido no NC e que também constou no Sistema Periférico foi Bem-estar, representada pelo vocábulo *amor*. Tal atributo surge conectado com outros ligados à profissionalidade, como *dedicação* e também a aspectos de afinidade com a licenciatura cursada, mediante o atributo *prazer*.

Além das categorias que compareceram no NC, outras se fizeram presentes somente no SP. Uma delas foi Cidadania, que constou com os vocábulos *educação* e *social*. Para o primeiro, que foi o detentor da menor ordem média de importância, alguns sujeitos escreveram frases, cujos conteúdos exprimem, enfaticamente, a influência da Educação para a melhoria da sociedade.

Dentre os sujeitos questionados, um classificou o atributo *social* como mais relevante e se referiu ao aspecto assistencial da profissão como caminho para diminuir os problemas da coletividade.

A categoria Condições do trabalho compareceu entre os elementos estruturais com o vocábulo *salário*. Tal termo aponta que mesmo diante da reivindicação da classe docente por melhor remuneração, aspectos como estabilidade e garantia de empregabilidade ainda influenciam as decisões favoráveis ao trabalho magisterial.

O bloco de palavras denominado Otimismo se fez presente com o vocábulo *futuro*. Por meio das frases, nota-se que os licenciandos creditam à Educação a capacidade de produzir um tempo vindouro mais satisfatório. Tal atribuição pode estar relacionada à existência de um discurso vigente na área educacional em que se outorga à prática pedagógica a capacidade de transformar a sociedade.

Devido à relação existente entre a indagação que se refere à intenção de ser professor, e o mote sobre *razões para ser professor*, expõem-se na Tabela 3 os dados dos alunos divididos segundo o curso que freqüentam.

Tabela 3 Distribuição dos alunos de Ciências Biológicas e Educação Física, quanto ao questionamento: *pretende ser professor?*

Pretende ser professor?	Ciências Biológicas		Educação Física		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	43	33,08	94	54,02	137	45,07
Não	21	16,15	13	7,47	34	11,18
Talvez	66	50,77	67	38,51	133	43,75
Total	130	100,00	174	100,00	304	100,00

Nas frases explicativas, construídas pelos alunos após responderem a essa questão, notou-se que os estudantes de Ciências Biológicas que assinalaram a alternativa negativa argumentaram que planejam atuar como técnicos em laboratórios de análises clínicas ao invés de aderirem à docência.

Uma das hipóteses explicativas para a ocorrência de um quantitativo maior de alunos do curso de Educação Física que acenaram positivamente ao exercício docente pôde ser feita ao perceber que, em suas respostas, aludiram à possibilidade de atuar como professores para além de salas de aula do tipo mais tradicional. Isto se daria em virtude de ser-lhes permitido trabalhar em academias de ginástica, clubes de lazer, centros de treinamento esportivo, e ainda como *personal trainers*.

Concernente às metáforas, evocadas pelos licenciandos em Ciências Biológicas e Educação Física que responderam afirmativamente quanto ao exercício da docência, foram reunidas as seguintes expressões: *coruja*, *águia*, *caçador*, *camaleão*, *formiga* e *guerreiro*. Antes da metáfora encontra-se a justificativa apresentada pelo licenciando enquanto razão para ser professor.

Os significados em torno das palavras, *coruja* e *águia* referiam-se, principalmente, ao conhecimento, à sabedoria, assim como, à beleza e à qualidade para vencer obstáculos. Tais expressões desvelam representações compartilhadas sobre a escolha pela docência que parecem estar ancoradas em Características pessoais, categoria fortemente presente nos elementos estruturais anteriormente apresentados.

Quero ser professora pelo amor à Biologia, e a vontade de que outras pessoas também possam ter a oportunidade de amá-la. O desejo de que tenhamos uma vida de mais conhecimento também está presente.

Coruja: a coruja sempre esteve relacionada ao professor, detentor de conhecimento. (Sujeito 78, aluno de Ciências Biológicas, 3º ano, misto, feminino, faixa etária de 17 a 21 anos).

Sempre senti a necessidade de superação e ser professor é um grande desafio. **Coruja:** porque é o símbolo da sabedoria. (Sujeito 166, aluno de Educação Física, 4º ano, matutino, feminino, faixa etária de 22 a 26 anos).

Vocação e prazer. **Águia:** por ser um pássaro muito belo e feroz, expressa a beleza através da educação é como uma fera vence os obstáculos impostos pela profissão. (Sujeito 103, aluno de Educação Física, 3º ano, matutino, feminino, faixa etária de 22 a 26 anos).

Algumas significações encerradas nas metáforas indicaram para questões que envolvem a profissionalidade do professor, as práticas que estes desenvolvem e, também, as dificuldades de um enquadramento profissional, principalmente no que tange a retribuição salarial.

Por ser um curso de licenciatura, invariavelmente, eu irei ministrar aulas durante e depois da graduação. Até porque no Brasil dificilmente um profissional vive só de pesquisa. **Caçador:** porque ele mata muitos leões por dia. (Sujeito 99, aluno de Ciências Biológicas, 3º ano, misto, feminino, faixa etária de 17 a 21 anos).

Tais pontuações indicam valores que os licenciandos parecem atribuir à profissão, ao trabalho exercido pelo docente e as responsabilidades atribuídas à função magisterial.

A metáfora *camaleão* mostra que a adaptação pode ser visualizada como uma saída às questões difíceis de serem solucionadas, uma forma de proteção para o desempenho da função docente no interior da escola.

Tenho vontade de fazer a minha parte, de mudar um pouco a realidade de uma pequena parte da sociedade que eu possa atingir. Já trabalho com atualização de professores do ensino público e gosto muito do que faço, mas sinto pena dos alunos, pois, a maioria dos educadores são, no mínimo, “desmotivados”. **Camaleão:** assim como o camaleão muda de cor, a maioria dos professores precisa se adaptar ao meio em que ele está inserido seja por exigência da escola, por ameaça dos alunos, por problemas do dia-a-dia etc. (Sujeito 91, aluno de Ciências Biológicas, 3º ano, misto, feminino, faixa etária de 17 a 21 anos).

Há uma contradição existente na fala do sujeito inquirido. Enquanto que, na sua justificativa para aderir ao contexto da profissão é assinalada a colaboração com o outro, o que relembra a categoria Cidadania presente nos elementos estruturais, quando desvela o significado atribuído à metáfora escolhida, há um apontamento para a adequação ao meio profissional, e à cultura docente.

A dualidade: transformação e conservação fundamentando a adesão à profissão mostra a complexidade da construção da identidade profissional e sua apreensão, ainda no contexto da escolha pela docência.

A compreensão acerca do significado atribuído à metáfora *formiga* parece se relacionar à categoria Trabalho, que desenvolvido com afimco e em coletividade, possibilitaria, segundo os licenciandos inquiridos, a democratização dos saberes.

Porque não tem sentido saber muito, se não podemos compartilhar os nossos saberes, e também não há sentido saber muito e estar resignado a apenas uma pequena minoria. **Formiga:** o professor é incansável como formiga, não provoca grandes alterações se isolado, porém, um formigueiro é capaz de causar grandes revoluções. (Sujeito 100, aluno de Ciências Biológicas, 3º ano, misto, feminino, faixa etária de 17 a 21 anos).

É em tal ação que algumas das expectativas dos licenciandos a respeito de melhorias na educação se visualizam, retornando assim, o sentido de mudança atrelado à figura do docente. Além disto, eles também se referem à circunscrição do poder do professor, que embora pareça pequeno e se mostre pouco percebido, pode segundo alguns, realizar mudanças consideráveis no âmbito social.

Eu acho a prática docente muito interessante e promotora de mudanças. **Formiga:** a figura da formiga é pouco perceptível, mas quando pica alguém é de tamanha percepção pela dor ocasionada, o professor na sociedade é pouco visto, mas quando lança sua sabedoria provoca uma percepção grandiosa. (Sujeito 98, aluno de Educação Física, 3º ano, misto, feminino, faixa etária de 22 a 26 anos).

A metáfora *guerreiro* aparece enquanto justificativa para a futura adesão à docência. A guerra a ser enfrentada, não se faz presente como empecilho, mas, como elemento instigador, embora a explicação construída pelo respondente acerca da opção pela profissão se pautem na funcionalidade do curso, que é a de formar professores, o termo luta, ligado ao *amor* e aos ideais assinalam para uma atitude positiva quanto à escolha.

Devido a nossa formação ser direcionada para tal. **Guerreiro:** escolhi esta palavra por se tratar de que a profissão de professor hoje em dia, é antes de tudo uma luta diária para defender seus ideais e amar a carreira. (Sujeito 130, aluno de Educação Física, 4º ano, misto, masculino, faixa etária igual ou maior a 27 anos).

No que tange as respostas negativas relacionadas ao exercício da docência, foi possível encontrar as seguintes metáforas: *guerreiro, coragem, herói, caxias, louco, malabarista, onça pintada e companheiro*.

O termo *guerreiro* também utilizado para justificar a escolha em não exercer a docência, parece denotar a guerra vivida pelo profissional no exercício de sua profissão, esta caracterizada pelo sacrifício ao qual o professor é exposto.

Falta de afinidade com a profissão, talvez pelas duras condições e desgaste físico, não me atrai. **Guerreiro:** não é fácil com todas as barreiras impostas ou não, seguir tal carreira, por isso guerreiros. (Sujeito 119, aluno de Ciências Biológicas, 4º ano, misto, feminino, faixa etária de 22 a 26 anos).

Como pode ser visto, há a presença da justificativa pautada na falta de afinidade, assim como, nas más Condições de trabalho. Tal categoria, já exposta nos elementos

estruturais configuraria um cenário em que o professor teria de ser *herói*, aquele que com atos de *coragem* e loucura, viabilizaria seu trabalho.

Porque eu acho que não tem um reconhecimento profissional por parte dos educandos e nem retorno financeiro que recompense a paixão pela profissão.

Coragem: porque para chegar a atuar como professor e se manter nessa profissão é preciso coragem. (Sujeito 110, aluno de Educação Física, 4º ano, matutino, feminino, faixa etária de 22 a 26 anos).

Vou fazer outro curso. **Herói:** ganham mal, trabalham muito e ainda tem gente que sonha com isso. (Sujeito 80 aluno de Ciências Biológicas, 3º ano, misto, feminino, faixa etária de 17 a 21 anos).

A figura do *guerreiro* parece estar relacionada à do *herói*. Tal proximidade de significado se explica pelas expressões quase sempre ligadas à falta de reconhecimento da profissão e carências quanto às Condições de trabalho, esta objetivada na baixa remuneração.

Um dos licenciandos tratou da questão salarial em sua justificativa. Além disso, se analisada a metáfora evocada, compreende-se que a exigência da qual o professor é alvo é reforçada mediante a cobrança que ele mesmo se impõe quanto à sua atuação profissional.

O salário é baixo e pouco motivante. **Caxias:** o professor que quer tudo certo, sem nenhum erro. (Sujeito 166, aluno de Educação Física, 1º ano, matutino, feminino, faixa etária de 22 a 26 anos).

Outra figura de linguagem interligada àqueles que não pretendem ser professor é a do *louco*, a justificativa apresentada para tal relação parece estar pautada na aceitação das dificuldades, que para os licenciandos são impeditivas para atuação docente.

Não me vejo como professora, é algo que nunca tive vontade de ser. **Louco:** isso porque na atualidade, são tantas as dificuldades que para levar a carga de “professor” é preciso um pouco de loucura. (Sujeito 43, aluno de Ciências Biológicas, 2º ano, misto, feminino, faixa etária de 17 a 21 anos).

Primeiro, me arrependi de ter feito esse curso; segundo, ser professor é terrível, ter que aturar verdadeiras pestes; não quero ser professora. **Louco:** para gostarem da profissão. (Sujeito 165, aluno de Educação Física, 1º ano, matutino, masculino, faixa etária de 22 a 26 anos).

A falta de vocação e a resignação frente aos obstáculos elencados pelos respondentes parecem também, motivadas pelo esforço despendido pelo docente no desempenho de sua função.

Falta de vocação. **Malabarista:** pois ele tem que se desdobrar em mil para dar conta de seu serviço. (Sujeito 114, aluno de Ciências Biológicas, 4º ano, misto, feminino, faixa etária de 22 a 26 anos).

A baixa remuneração, atrelada à exigência a respeito do desempenho do professor em seu ofício compõem o cenário de negação da docência enquanto profissão cogitada para o futuro, mesmo para aqueles que estão em cursos de licenciaturas.

Tenho outra profissão, da qual financeiramente e pessoalmente como professor não iria atingir. **Onça pintada:** guerreiros que resistem a vários caçadores e predadores. (Sujeito 141, aluno de Educação Física, 1º ano, matutino, feminino, faixa etária de 17 a 21 anos).

Apesar de ter a vocação para o ensino, tenho família para sustentar e através da educação, profissão não consigo manter um padrão digno para minha esposa e para meus filhos. **Companheiro:** além de ensinar, o professor deve acompanhar o desenvolvimento de seu aluno dando incentivo, apoio, sendo um companheiro. (Sujeito 159, aluno de Educação Física, 1º ano, matutino, masculino, faixa etária de 17 a 21 anos).

Os alunos responderam também, acerca da importância do reconhecimento expresso pela retribuição salarial e como parecem sugerir, a escolha pela profissão ocorre a partir de aspectos práticos, tais como a busca pelo sustento familiar. As dificuldades apontadas pelos respondentes revelam que a docência é destinada aos que possuem afinidade, coragem, e aos que, talvez, faltem opções.

CONCLUSÕES

Os licenciandos justificaram seus motivos para aderirem à profissão docente a partir de uma rede de significados conectada às Práticas docentes, às Características pessoais e ao Bem-estar decorrente do exercício profissional. Com isso, sublinharam a relevância destes aspectos para que estes estudantes de Ciências Biológicas e Educação Física considerem a possibilidade de atuarem no magistério.

Por outro lado, as razões para a rejeição indicadas pelos respondentes, baseiam-se, como mostram as metáforas e as frases explicativas, em Condições de trabalho deficitárias, baixa retribuição salarial e falta de reconhecimento social da profissão.

Deste modo, enfatizaram pontos que carecem de atenção por parte dos órgãos públicos competentes, bem como do conjunto de pessoas envolvidas na prática educativa, além de reivindicarem o respaldo social à classe de professores.

Assinalaram também que os fatores, nos quais a rejeição ao trabalho de professor é ancorada, colaboram consideravelmente para que alunos que estão em cursos de formação de futuros professores busquem outro caminho profissional diferente daquele para o qual estão se graduando.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F; LOUREIRO, M. C. S (Org.); et al. **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade profissional docente. In: JORNADA INTERNACIONAL E CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 4. Teoria, metodologia e intervenções: textos completos. Mesa redonda: Discutindo qualidade na ação educativa. 2005. João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2005.
- CÂNDIDO, F. **Representações sociais de professores do ensino médio na rede pública estadual, em Cuiabá, sobre suas atividades docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.
- MORGADO, L. C. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2005.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 13-34.
- SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SORATTO, L.; OLIVIER-HECKLER, C. Trabalho: atividade humana por excelência. In: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 111-121.

Recebimento em:	26/03/2008
Aceite em:	26/04/2008

O caminho de menor resistência: Escolhas no ensino superior brasileiro por cor/raça e gênero

Kaizô Iwakami Beltrão¹
Moema De Poli Teixeira²

Resumo

Partindo de estudos recentes que têm apontado para a segmentação das carreiras universitárias, tanto para as mulheres quanto para os negros, o presente trabalho descreve a população de nível superior no Brasil no Censo de 2000 a partir das variáveis de sexo e cor, procurando identificar os padrões da participação de mulheres e de pretos e pardos nas diferentes carreiras universitárias. Este texto pretende observar se estes padrões seguem ou não um mesmo modelo de seleção social e hierarquização nos moldes dos determinantes sócio-econômicos. A principal conclusão é de que existe certa coincidência entre as trajetórias de acesso das mulheres e dos grupos de cor socialmente menos privilegiados.

Palavras-chave: Cursos de graduação. Raça/cor. Gênero. Carreiras.

Abstract

Recent studies have noticed a gender segmentation of the undergraduate market as well as a race segregation of the careers. This text intends to observe these two trends, checking if they present (or not) a common pattern of social selection and pecking order, similar to the socio-economic determinant pattern found by Ribeiro and Klein (1982) in the 1980s. This text studies the population with an undergraduate degree in Brazil in the Brazilian 2000 Census. It also considers the variables sex and color/race, trying to identify the pattern in the participation of women as well as Blacks and the Mixed-race population in the different university careers. The conclusion is that there is, to a certain extent, a coincidence among the paths of women and the less privileged racial/color groups in Brazil.

Keywords: Undergraduate degree. Race. Gender. Career choices.

1 IBGE/ENCE. <kaizo@ibge.br>

2 IBGE/ENCE <moema.teixeira.@ibge.br>

1 Introdução

Esta pesquisa parte dos estudos de Bourdieu e Passeron (1992) que, a partir dos anos 70, questionaram os processos de democratização do ensino demonstrando, entre outras questões relativas à educação, que escolhas de carreira universitária possuem determinantes sociais.

O interesse por este tema surgiu a partir da constatação de que tanto as mulheres quanto os negros estão presentes na universidade de forma desigual aos homens brancos no que se refere às carreiras. Tudo indica que estes últimos dominam as carreiras de mais alto prestígio e *status* sociais. Assim, buscou-se verificar até que ponto este mercado universitário coloca mulheres e negros em patamares próximos de escolha e possibilidades.

Embora Bourdieu faça referência, em seus estudos, mais especificamente à questão de gênero no livro *A dominação masculina* (1999), também faz menção aos negros que, tanto quanto às mulheres, quanto ao sexo, trazem na cor da pele o estigma que afeta negativamente tudo o que são ou fazem³.

Bourdieu identifica, ainda, o que denomina de *carreiras femininas*, numa listagem de 335 delas, segundo a porcentagem de seus membros que são mulheres e conduziram a profissões cujo eixo principal seria o cuidado de crianças (professora primária), de doenças (enfermagem e nutrição), de casas (empregadas domésticas) e de pessoas (secretárias, recepcionistas). Haveria três os eixos principais que orientariam, segundo sua análise, as escolhas das mulheres: as funções mais convenientes seriam aquelas que sugerem o prolongamento das funções domésticas – ensino, cuidado e serviços, uma vez que uma mulher não pode ter autoridade sobre homens e, por último, ao homem deve caber o monopólio da manutenção dos objetos técnicos e das máquinas (1999, p. 113). De certa forma, isso caracteriza as bases da divisão sexual do trabalho que ajuda a explicar, em parte, o hiato salarial de gênero no mercado de trabalho.

Recentemente no país, teses universitárias (TEIXEIRA, 1998; QUEIROZ, 2000) sobre censos de estudantes de terceiro grau, realizados em algumas universidades brasileiras (UFBA, USP, UERJ, UFF, UFMT, UNICAMP), têm constatado que a presença negra na universidade, além de reduzida é desigual e restrita a algumas áreas de menor prestígio e de mais fácil ingresso nos exames vestibulares, como Serviço Social, Pedagogia, Biblioteconomia e Arquivologia.

3 “Por um lado, qualquer que seja a sua posição no espaço social, as mulheres têm em comum o fato de estarem separadas dos homens por um coeficiente simbólico negativo que, tal como a cor da pele para os negros, ou qualquer outro sinal de pertencer a um grupo social estigmatizado afeta negativamente tudo que elas são e fazem e está na própria base de um conjunto sistemático de diferenças homólogas.” (BOURDIEU, 1999, p. 111) Quanto à questão racial diante desta lógica de dominação, complementa: “Essa relação extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de apreender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante como pelo dominado, de uma língua (ou uma maneira de falar), de um estilo de vida (ou uma maneira de pensar, de falar ou de agir) e mais geralmente, de uma propriedade distintiva, emblema ou estigma, dos quais o mais eficiente simbolicamente é essa propriedade corporal inteiramente arbitrária e não predicativa que é a cor da pele.” (BOURDIEU, 1999, p. 8).

O objetivo principal do presente estudo é fazer um paralelo entre esses dois campos de análise da seleção universitária – o de gênero e o de cor, identificando em que sentido e dimensões os dois campos ou questões se cruzam ou se identificam no tempo e no espaço.

1.1 Testando Hipóteses

Partindo dos estudos que mostram que pretos e pardos se inserem preferencialmente em carreiras de menor *status* e prestígio social, a primeira questão a ser discutida seria a escala de prestígio em que a asserção está baseada. Como estabelecer essa hierarquia? Via salários? Via relação candidatos/vagas? Via pesquisa qualitativa/quantitativa realizada especificamente para este fim? Via oferta de posições? Via quantidade de executivos com a formação específica?

Estamos sugerindo que essa discussão comece testando uma hipótese básica inspirada nos estudos de Bourdieu, ou seja, se é verdade que, como alega Bourdieu, as profissões mais femininas têm um valor de mercado (e social) mais baixo, uma escolha “natural” para os grupos menos privilegiados seria o de acesso (por exemplo, a um curso superior) nas carreiras onde se verifica menor presença masculina.

A opção por trabalhar com a área de formação de terceiro grau está respaldada no imaginário coletivo das possibilidades abertas para todos os grupos de cor, ainda no campo das aspirações individuais, embora existam fatores limitadores destas possibilidades atuando dentro das escolas influenciando nessas com reflexos nas escolhas pessoais de carreira. Estudos já realizados sobre os exames vestibulares apontam que o processo de seleção ao ensino superior está fortemente condicionado pela estrutura social, o que torna a entrada na universidade uma seleção de pré-selecionados. (RIBEIRO & KLEIN, 1982). Cunha diz textualmente que: “Uma das funções da educação superior é a discriminação social através da seleção/diplomação visando à reprodução das hierarquias sociais.” (1983). Segundo Ribeiro e Klein:

[...] as carreiras e instituições de maior prestígio selecionam candidatos cada vez mais homogêneos em termos sócio-econômicos, ao passo que os candidatos de carreira e instituições de menor prestígio se distanciam cada vez mais das características dos primeiros. O vestibular, atualmente (anos 80), realiza sua seleção, na realidade, em duas etapas. A primeira pode ser identificada como pré-seleção (escolha da carreira por ocasião da inscrição no vestibular). Numa segunda etapa, os exames do vestibular realizam uma seleção já dentro de um universo pré-selecionado. (1982, p. 33).

Mais recentemente, Limongi et al (2002) apresentam dados do vestibular da USP, referentes à probabilidade de sucesso e notas médias, que corroboram a idéia do hiato socioeconômico, seja considerando-se o grupo de cor, a renda familiar, ou mesmo o sexo. Depreende-se também dos dados que grupos socialmente menos

afluentemente apresentam uma maior diferença dos grupos mais afluentes nas carreiras mais competitivas. Por exemplo, as notas e as taxas de sucesso dos brancos são maiores nos diferentes cursos pretendidos do que as correspondentes dos pretos e pardos e com um maior hiato entre os candidatos de Medicina que entre os de Letras. Situação semelhante é encontrada quando se comparam homens e mulheres, e grupos de renda selecionados.

Como já dito anteriormente, vamos trabalhar com a área de formação de terceiro grau, já que a escolha individual de curso e carreira diz respeito à auto-imagem e à percepção pessoal de que caminhos e alternativas são-lhe oferecidas. Se enfocássemos as profissões exercidas, existiriam níveis de seleção próprios da dinâmica do mercado de trabalho atuando nas relações dos diferentes grupos de cor que incluiriam outro nível de complexidade no resultado.

Optamos por considerar como indicador da participação relativa por sexo, a razão de masculinidade, igual ao quociente da população masculina e feminina (para uma dada carreira) e como indicador da participação relativa por grupo de cor, o quociente da fração de indivíduos do grupo específico de cor na carreira em questão e da fração de indivíduos do grupo específico de cor em todas as carreiras de nível superior.

Neste texto utilizamos os dados do censo demográfico de 2000⁴. É preciso dizer que este censo levantou a informação dos indivíduos que terminaram o curso superior de uma forma diferente daquela dos censos anteriores. Apenas os indivíduos fora da escola responderam o quesito “4.35: qual a espécie do curso mais elevado concluído”, deixando de fora do levantamento não só os indivíduos inscritos em cursos de mestrado ou doutorado, mas também aqueles que estavam cursando uma segunda graduação⁵. Consideramos 5 grupos de cor⁶ como levantado nos censos brasileiros, a saber: brancos, pretos, pardos, amarelos e indígenas.

2 Cursos Superiores no Censo

Os Censos costumam levantar a informação do grau e da espécie do curso completo de nível mais elevado. Neste texto, vamos nos restringir aos cursos de nível superior.

Em 2000, o Censo usou, para a tabulação divulgada (IBGE, 2000), uma desagregação completamente diferente da dos censos anteriores para as áreas gerais e específicas de formação e a lista de cursos superiores concluídos se diferencia da lista de 1991, principalmente pela inclusão de novas categorias referentes a Mestrado e Doutorado.

4 Um trabalho mais amplo com análises a partir do censo de 1960 pode ser encontrado em Beltrão, K. I. e Teixeira, M. P., 2005.

5 O erro estimado para a proporção de indivíduos nesta situação não é pequeno para certos grupos etários mais jovens, mas assumimos que não deveria afetar as proporções de homens/mulheres e dos diferentes grupos de cor.

6 Uma discussão sobre os conceitos de cor e raça nos censos brasileiros pode ser encontrado em Beltrão, K. I., 2005.

Educação – Formação de Professores e Ciências da Educação; *Arte, Humanidades e Letras* – Artes, Humanidades e Letras; *Ciências Sociais, Administração e Direito* – Ciências Sociais e Comportamentais, Comunicação, Jornalismo e Informação, Comércio e Administração, Direito; *Ciências, Matemática e Computação* – Ciências da Vida, Ciências Físicas, Matemática e Estatística, Computação; Engenharia, Produção e Construção – Engenharia e Profissões Correlatas, Produção e Processamento, Arquitetura e Construção; Agricultura e Veterinária – Agricultura, Silvicultura e Recursos Pesqueiros, Veterinária; Saúde e Bem Estar Social – Saúde, Serviço Social; Serviços – Serviços Pessoais, Serviços de transporte, Preservação Ambiental, Serviços de segurança; Área de formação mal definida.

3 A mulher e o ensino superior no Brasil⁷

A inversão do hiato de gênero na educação é uma conquista feminina recente na história do Brasil. As mulheres brasileiras aumentaram a entrada no ensino secundário e superior apenas no início do séc. XX, ainda assim em proporção muito menor do que a dos homens. Dados sobre o número de inscritos, por sexo, nos ensinos secundário e superior, entre 1907 e 1912 (IBGE, 2003), mostram que apenas um quarto do total de estudantes dos cursos secundários eram mulheres e, nos cursos superiores, não mais do que 1,5%.

Não podemos esquecer que foi só com a LDB, promulgada em 1961, equiparando os cursos de nível médio (normal, clássico e científico), que as mulheres que tinham seguido o curso normal (até então um curso terminal) puderam concorrer nos vestibulares às carreiras de ensino superior.

Trigo (1994) considera que:

[...] ainda que só depois dos anos 60 tenha surgido com maior expressão a figura da mulher profissional exercendo carreiras liberais ou acadêmicas, fruto de uma formação universitária, mudanças no universo das relações de gênero e no imaginário familiar com respeito ao lugar social da mulher já podem ser percebidas desde a década de 30 com a criação da USP e da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, fato determinante para o acesso das mulheres aos estudos superiores.”

Lewin (1977) já alertava que, mesmo após a abertura do ensino superior às mulheres, de alguma forma manteve uma segregação nas escolhas possíveis entre as carreiras ditas masculinas e as femininas. Além disso, exemplificando com a carreira de psicologia o ocorrido com os cursos de nível superior descreve um período de expansão da oferta de vagas, principalmente na iniciativa privada e preenchidas preferencialmente por mulheres. Cumpre notar que a estas novas vagas estavam associadas

7 A questão de gênero e educação é desenvolvida mais extensamente em Beltrão e Alves (2004).

uma impressão de mais baixa qualidade de ensino do que nas universidades públicas, ou nas pré-existentes universidades católicas. Bruschine (1983) levanta a hipótese de que carreiras femininas, como a psicologia, permitiriam uma maior flexibilidade de escolhas posteriores pela sua não tecnicidade, adequando-se à condição feminina como difundido nas normas socialmente aceitas.

Foi apenas a partir de meados dos anos 80, com o processo de redemocratização do país, que as políticas públicas voltadas para a universalização da educação básica e o continuado aumento da oferta de vagas com a expansão das universidades privadas, que as mulheres conseguiram inverter o hiato de gênero na educação, em todos os níveis. “Elas souberam aproveitar as oportunidades criadas pelas transformações estruturais e institucionais ocorridas no país.” (BELTRÃO & ALVES, 2004).

Rosemberg (2001), analisando dados de matrícula na educação profissional do MEC/INEP constata a persistência de uma segmentação das carreiras semelhantes ao já apontado por Lewin (1977): “[...] mulheres tendem a seguir cursos propedêuticos e homens cursos profissionais.” No entanto, ao analisar os dados do ENC (que não inclui nem a totalidade dos graduandos nem a dos cursos), conclui por uma feminização de certas carreiras anteriormente de predominância masculina.

4 Escolaridade da população

É bastante conhecido o fato de que o acesso à instrução/educação dos diferentes grupos de cor é diferenciado, mesmo no nível mais básico, o da alfabetização (ver BELTRÃO & NOVELLINO, 2003). Estes autores também apontam para uma entrada escola, dos pretos e pardos, mais tardia e com menor probabilidade de sucesso, hiato que vai aumentando nos níveis mais elevados de ensino. Ainda que nossa análise seja referente às carreiras de nível superior, para contextualizar a situação dos diferentes grupos, optamos por apresentar uma breve descrição dos dados do segundo e terceiro graus. Os primeiros podem ser entendidos como a demanda potencial para os cursos universitários (terceiro grau).

4.1 Nível Médio

A Tabela 1 apresenta na primeira coluna a proporção de homens de 10 anos e mais com o segundo grau completo e por grupo de cor. Ainda que exista uma sensível melhora com o passar dos anos, as diferenças são patentes quando se comparam os grupos de cor. Nota-se uma clara ordenação entre os valores, que têm permanecido consistente ao longo dos censos, entre os diferentes anos analisados: amarelos, brancos, pardos, pretos e indígenas, sendo que os dois primeiros grupos apresentam

valores acima da média nacional, e os demais abaixo. O hiato que parece se fechar numa velocidade maior diz respeito aos pretos e pardos. Em 2000, a diferença é muito pequena entre os dois grupos⁸. Já a de brancos e pretos também apresenta uma grande redução, um pouco menos de duas vezes em 2000, quando era de duas vezes e meia em 1991.

Tabela 1 – População de 10 anos e mais com segundo grau completo por cor e sexo - 2000

Grupo de cor	Homens	Mulheres	Razão de sexo
Branco	17,86%	20,26%	0,882
Pretos	9,01%	11,11%	0,811
Amarelos	27,24%	26,62%	1,023
Pardos	9,39%	12,09%	0,777
Indígenas	7,77%	8,54%	0,910
Total	13,94%	16,65%	0,837

Fonte: IBGE, Censo 2000.

A segunda coluna da Tabela 1, apresenta, para as mulheres, os mesmos valores que a primeira coluna apresentou para o sexo masculino. Os comentários são basicamente semelhantes no que diz respeito ao hiato de cor, ao incremento da cobertura no período e à ordenação dos diferentes grupos.

A terceira coluna da Tabela 1, apresenta a razão de sexo da proporção de indivíduos de 10 anos e, mais com o segundo grau completo, por grupo de cor. Existe um progresso mais rápido das mulheres *vis-à-vis* aos homens neste nível educacional (na verdade, em todos os níveis educacionais – ver BELTRÃO, 2003). Os grupos de cor economicamente mais afluentes apresentam, via de regra, razões de sexo mais elevadas (brancos e amarelos), indicando um menor hiato de gênero nestes grupos. Os amarelos apresentam mesmo uma razão de sexo maior do que a unidade em 2000.

Trabalhar com taxas brutas, considerando a população acima de uma certa idade, mascara diferenças que existem entre as coortes de nascimento. A Tabela 2 apresenta o valor modal alcançado pelos diferentes grupos de cor, ou seja, a maior taxa de conclusão do ensino médio de uma coorte. A vantagem de trabalhar com o valor modal por oposição a uma taxa bruta, como a da tabela anterior, é que a moda independe da distribuição etária. O que se nota é que o valor alcançado pelas mulheres é consistentemente maior para todos os grupos de cor e o hiato de gênero é maior para pretos e pardos.

8 No Censo de 2000, a pergunta da última série concluída com sucesso só é feita na amostra para os indivíduos que não estavam na época na escola. Este procedimento criou uma distorção visível na forma da curva para este ano (ver Gráficos 4 e 6).

Tabela 2 – Valor máximo de todas as coortes da taxa de conclusão do ensino médio por sexo e grupo de cor - 2000

Grupo de Cor	Homens	Mulheres
Branco	37,4	45,4
Pretos	16,8	23,9
Pardos	18,2	25,4
Amarelos	72,9	75,1
Indígenas	14,9	16,4
Total	27,4	36,0

Fonte: IBGE, Censo 2000.

4.2 Nível Superior

Semelhante à Tabela 1, que apresentou a proporção de indivíduos de 10 anos e mais com o segundo grau completo por grupo de cor, a Tabela 3 apresenta as informações para o nível superior. Também para os homens neste nível educacional nota-se a ordenação entre os valores: amarelos, brancos, pardos, pretos e indígenas, sendo que os dois primeiros grupos apresentam valores acima da média nacional e abaixo, os demais. O hiato de pretos e pardos também parece estar se fechando. Por outro lado, os amarelos parecem estar se distanciando da média nacional. Os ganhos dos pretos, amarelos e pardos foram bem maiores do que os dos brancos.

Tabela 3 – População de 10 anos e mais com nível superior completo por cor e sexo - 2000

Grupos de cor	Homens	Mulheres	Razão de Sexo
Branco	6,57%	6,60%	0,996
Pretos	1,24%	1,58%	0,789
Amarelos	21,11%	18,33%	1,152
Pardos	1,29%	1,55%	0,833
Indígenas	1,37%	1,40%	0,977
Total	4,19%	4,46%	0,939

Fonte: IBGE, Censo 2000.

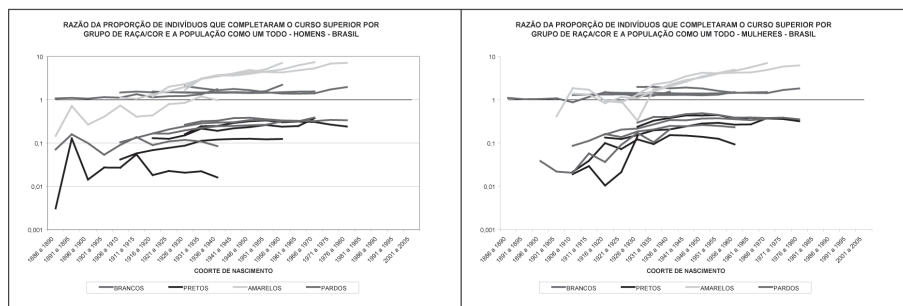
A segunda coluna da tabela 3 apresenta as estatísticas correspondentes às mulheres. A notar, as mesmas discrepâncias, a mesma ordenação e ganhos maiores para pretas, amarelas e pardas.

A terceira coluna da Tabela 3 apresenta a razão de sexo das proporções apresentadas nas duas tabelas anteriores. Em 2000, temos comportamentos diferenciados por cor. Amarelos não inverteram o hiato de gênero, como não havia invertido o do segundo grau. Brancos inverteram o hiato de gênero, mas os valores são bem perto da unidade. Pretos, pardos e indígenas inverteram o hiato e as mulheres estão se distanciando.

A proporção de indivíduos que termina o ensino médio e continua os estudos não é muito grande. Dentre estes, os que terminam o curso universitário é ainda menor. Para pretos e pardos, em torno de 16%, dos indivíduos que terminam o ensino médio, o fizeram também no ensino superior. Para brancos e amarelos, esta proporção é bem mais significativa alcançando valores de, respectivamente, 37 e 51%.

O Gráfico 1 apresenta a razão das proporções de indivíduos que terminaram o ensino superior por grupo de cor e a média do Brasil. Novamente, as maiores proporções de cobertura são alcançadas pela população amarela (37% para mulheres e homens, ver Tabela 4). Aqui também percebe-se a mesma ordenação entre os grupos, consistente por sexo: amarelos, brancos, pardos, pretos e indígenas. Como ocorrido para o nível médio, esta ordenação não se verifica tão somente com o valor máximo, mas também acompanha todas as coortes de nascimento. A inversão do hiato de gênero, que ocorre para todos os grupos de cor, não chega a alcançar os valores modais para a população como um todo e para alguns grupos.

Gráfico 1



Como já mencionado, o valor modal alcançado pelos homens é ligeiramente maior do que o das mulheres, para a população como um todo. Esse comportamento se reproduz em três dos grupos de cor: brancos, amarelos e indígenas (ver Tabela 4). Os homens pretos e pardos apresentam valores modais inferiores aos das mulheres de mesma cor. As diferenças entre os valores modais de conclusão de um curso universitário são maiores do que para o curso de segundo grau. Uma possibilidade é que o processo de inversão do hiato esteja avançando mais rapidamente nos grupos pretos e pardos, os quais, apresentando uma menor proporção de indivíduos tendo completado níveis de ensino formal permite um maior avanço.

Tabela 4 – Valor máximo de todas as coortes da Taxa de conclusão do nível superior por sexo e grupo de cor (%)

Grupo de Cor	Homens	Mulheres
Branços	12,6	12,0
Pretos	2,8	3,2
Pardos	3,0	3,2
Amarelos	37,1	36,8
Indígenas	3,9	3,5
Total	8,6	8,5

No entanto, esse avanço não ocorre uniformemente em todas as carreiras. Como adiantado na introdução, existem carreiras que são preferencialmente “escolhidas” por mulheres. Como lembra Bourdieu (1999), pois a divisão sexual do trabalho é norteadada pelos princípios de que os homens devem dominar o espaço público e o campo de poder (produtivo e econômico), enquanto as mulheres devem ficar circunscritas ao espaço privado, onde se perpetua a lógica da economia dos bens simbólicos, ou a extensão do mesmo, no qual estariam incluídos os serviços sociais (enfermagem, serviço social *stricto sensu*, psicologia e biblioteconomia) e educacionais (pedagogia e licenciaturas em geografia, matemática, história e filosofia), bem como o universo da produção simbólica (literatura, arte e jornalismo):

Se as estruturas antigas da divisão sexual parecem ainda determinar a direção e a forma das mudanças, é porque, além de estarem objetivadas nos níveis, nas carreiras, nos cargos mais ou menos fortemente sexuados, elas atuam através de três princípios práticos que não só as mulheres, mas também seu próprio ambiente, põem em ação em suas escolhas: de acordo com o primeiro destes princípios, as funções que convêm às mulheres se situam no prolongamento das funções domésticas: ensino, cuidados, serviço; segundo, que uma mulher não pode ter autoridade sobre homens e tem, portanto, todas as possibilidades de, sendo todas as coisas em tudo iguais, ver-se preterida por um homem para uma posição de autoridade ou de ser relegada a funções subordinadas, de auxiliar; o terceiro confere ao homem o monopólio da manutenção dos objetos técnicos e das máquinas (BOURDIEU, 1999, p. 112-113).

O mesmo acontece com os diferentes grupos de cor: existem escolhas diferenciadas. Este tema será desenvolvido na próxima seção.

5 Participação por sexo e cor nas diferentes carreiras

Para podermos melhor descrever a participação por sexo e cor nas diferentes carreiras, definimos algumas estatísticas, a saber: razão de sexo e a razão (padronizada) de cor nas carreiras. A razão de sexo, $rs_{i,t}$, para a carreira i no instante t é calculada como:

$$rs_{i,t} = \frac{\text{homens}_{i,t,r}}{\text{mulheres}_{i,t,r}};$$

onde $\text{homens}_{i,t,r}$ é a população masculina de nível superior da carreira i no instante t e de cor r ; e $\text{mulheres}_{i,t,r}$ é a população feminina de nível superior da carreira i no instante t e de cor r . A ausência de um dos índices aponta o somatório naquele índice. Por exemplo, a população masculina numa dada carreira i pode ser calculada como a soma de todas as populações masculinas de cada cor na carreira:

$$\text{homens}_{i,t} = \sum_r \text{homens}_{i,t,r}.$$

A razão padronizada de indivíduos de cor r na carreira i é definido como a razão da proporção de indivíduos daquele grupo de cor na carreira i e no total das carreiras, ou seja:

$$rp_{i,t} = \frac{\left(\frac{\text{homens}_{i,t,r} + \text{mulheres}_{i,t,r}}{\text{homens}_{i,t} + \text{mulheres}_{i,t}} \right)}{\left(\frac{\text{homens}_{\cdot,t,r} + \text{mulheres}_{\cdot,t,r}}{\text{homens}_{\cdot,t} + \text{mulheres}_{\cdot,t}} \right)}.$$

Para uma dada carreira, i , o numerador da razão padronizada é exatamente a proporção de indivíduos do grupo de cor na carreira em questão.

O índice r tomará valores correspondentes às categorias de cor/raça como levantado no Censo 2000 (IBGE, 2000). Os valores tomados pelo índice i são referentes aos cursos como levantados no mesmo Censo (IBGE, 2000).

5.1 Participação por sexo nas diferentes carreiras

Ainda que o rol de carreiras em oferta tenha se ampliado ao longo das últimas décadas, a maioria dos cursos continua com predominância masculina, embora tenha ocorrido um avanço na feminização dos cursos, ou seja, a cada censo é maior a proporção de mulheres com nível superior em quase todas as carreiras (ver Gráfico 2 para as carreiras com proporcionalmente mais mulheres e Gráfico 3 para as com mais homens). A maior predominância de mulheres acontece no curso de Serviço Social, seguido dos cursos de Pedagogia, Enfermagem e Biblioteconomia. Os cursos de Matemática e Farmácia, por exemplo, que nos censos anteriores apresentavam uma primazia masculina, ainda que muito perto da situação de equilíbrio, invertem esta situação com, proporcionalmente, um maior contingente feminino.

A ampliação da oferta de carreiras no período intercensitário também introduz novas possibilidades de inserção preferencialmente masculinas. O desdobramento de engenharia em subtipos, como Elétrica, e a introdução do nível de mestrado/doutorado no levantamen-

to censitário, caminha na mesma direção aumentando os cursos masculinos. Dos 11 cursos de pós-graduação *stricto sensu* identificados no censo, apenas quatro são mais femininos: educação, artes, ciências humanas e sociais e biologia, os dois últimos bem próximos à equanimidade entre homens e mulheres. É interessante observar que os cursos de mestrado, via de regra, apresentam uma maior proporção de homens do que o bacharelado correspondente.

Gráfico 2

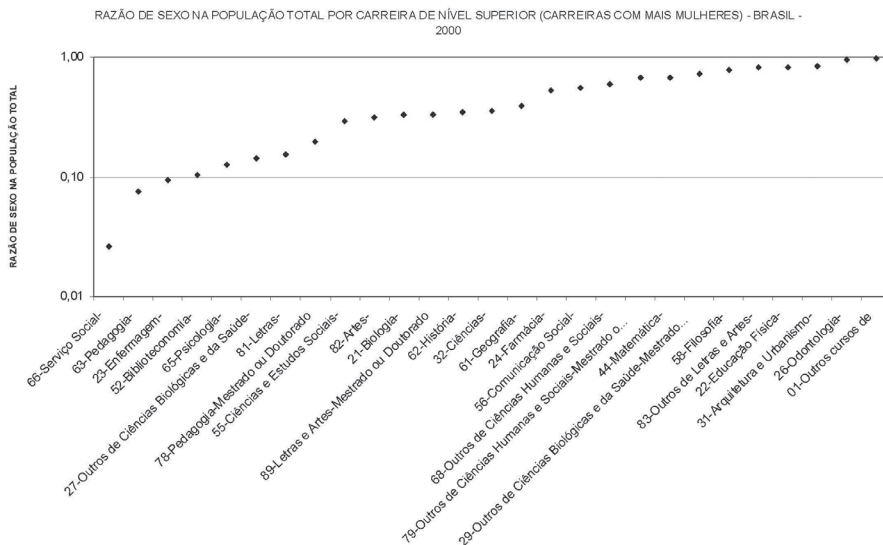
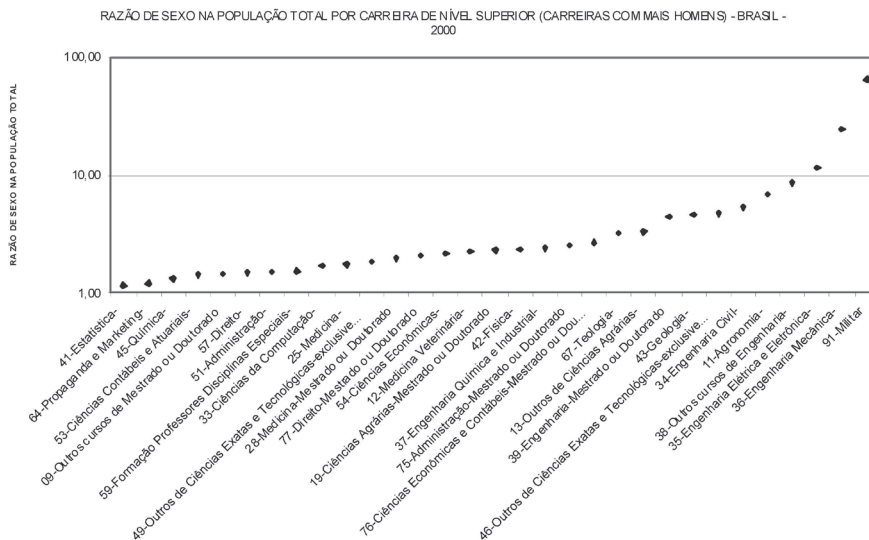


Gráfico 3



5.2 Relação entre representatividades de sexo e cor

Para melhor quantificar a impressão de que carreiras masculinas apresentam uma maior proporção de brancos e amarelos e que as femininas apresentam uma maior proporção de pretos, pardos e indígenas, optamos por apresentar um conjunto de gráficos (ver Gráfico 4 a Gráfico 7) desagregado pelos grupos de cor. Neles, cada ponto representa uma carreira. No eixo das abscissas temos, em escala logarítmica, as informações da razão de sexo e, no eixo das ordenadas a informação da razão padronizada do grupo de cor. Além disso, apresentamos a reta de mínimos quadrados ordinário e o intervalo de confiança de 95%.

Mais uma vez constata-se que quanto mais feminina a carreira, maior a proporção de pretos, pardos e indígenas, ocorrendo o inverso com brancos e amarelos. Além disso, cumpre notar que as razões de sexo por grupo de cor são altamente correlacionadas, i.e., carreiras com proporcionalmente mais homens brancos têm também proporcionalmente mais homens pardos, mais homens pretos, mais homens amarelos e mais homens indígenas. No entanto, é nas profissões mais femininas que existem, em linhas gerais, mais pretos, pardos e indígenas. Estas observações são consistentes com o fato de que o avanço tem sido maior entre as mulheres pretas e pardas do que entre os homens do mesmo grupo racial. Existem, porém, algumas exceções notáveis. São elas, os pontos mais distantes da reta de regressão (que descreveria a “relação” típica entre razão de sexo e a razão padronizada de presença do grupo de cor na carreira) e, via de regra, deveriam estar fora do intervalo de confiança de 95%.

Branco estão sub-representados em quatro carreiras: enfermagem, geografia, outros de tecnologia e teologia. Os pretos estão super-representados em três carreiras, Teologia, outros de Humanas e Estatísticas. Por outro lado, estão sub-representados em Psicologia. Os pardos apresentam uma proporção estatisticamente significativa, acima do valor esperado nas carreiras de geografia, história e teologia. Os amarelos estão sub-representados na carreira militar. Por outro lado, têm uma maior participação em Computação e outros de Tecnologia. “Psicologia”, uma carreira mais feminina, apresenta uma proporção maior do que a esperada de brancos. As carreiras de nível superior “Eclesiásticas” e “Militares”, por outro lado, apresentam consistentemente uma proporção maior do que a esperada de pardos e menor de brancos. Pretos estão super-representados em teologia e outros de letras e os amarelos na situação oposta nestas mesmas carreiras, sub-representados.

Gráfico 4

RAZÃO PADRONIZADA DA PRESENÇA DE BRANCOS VERSUS RAZÃO DE SEXO NA POPULAÇÃO TOTAL POR CARREIRA DE NÍVEL SUPERIOR - BRASIL - 2000

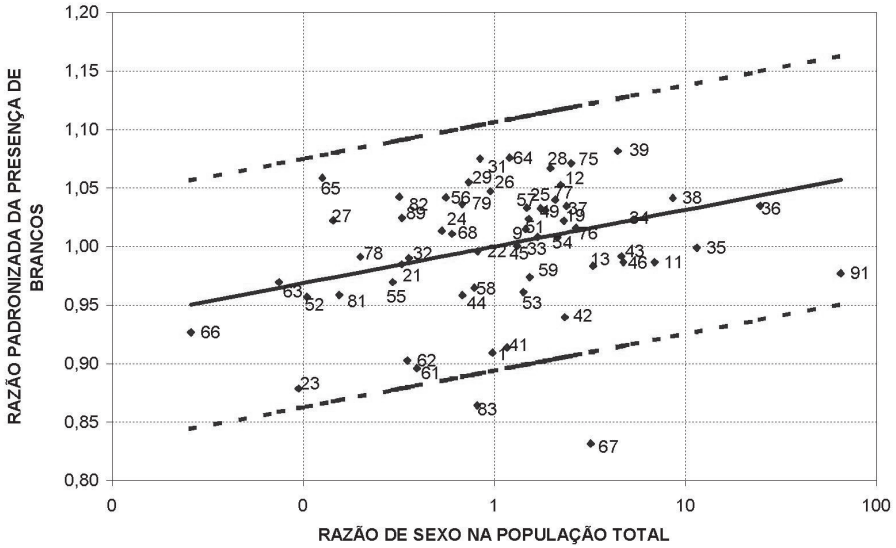


Gráfico 5

RAZÃO PADRONIZADA DA PRESENÇA DE PRETOS VERSUS RAZÃO DE SEXO NA POPULAÇÃO TOTAL POR CARREIRA DE NÍVEL SUPERIOR - BRASIL - 2000

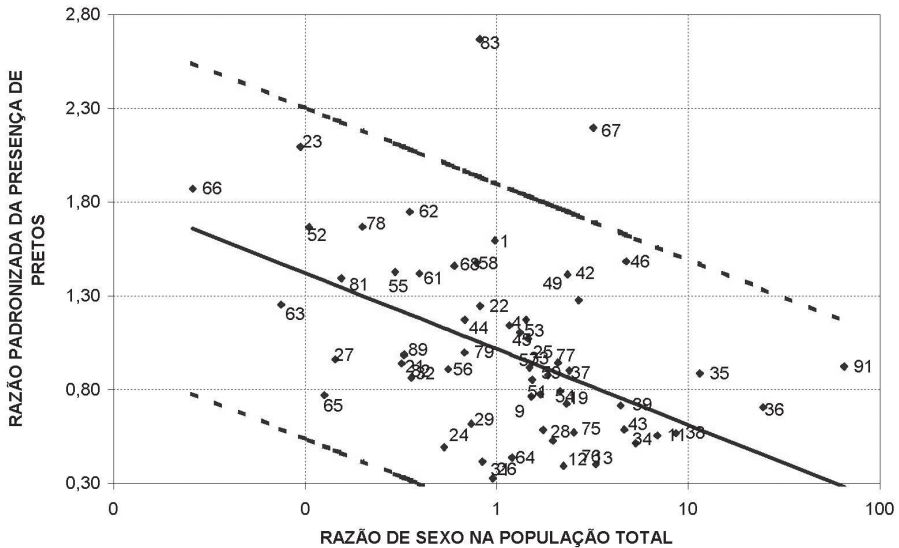


Gráfico 6

RAZÃO PADRONIZADA DA PRESENÇA DE AMARELOS VERSUS RAZÃO DE SEXO NA POPULAÇÃO TOTAL POR CARREIRA DE NÍVEL SUPERIOR - BRASIL - 2000

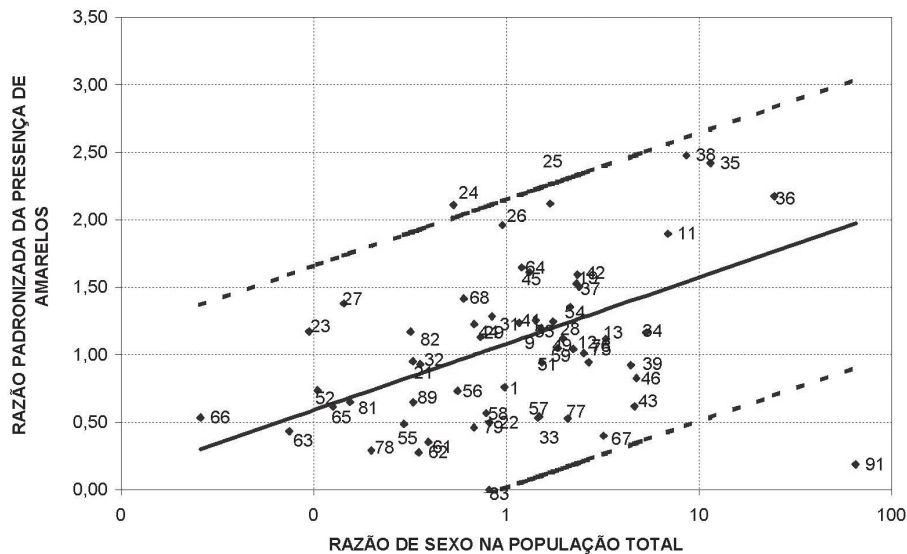
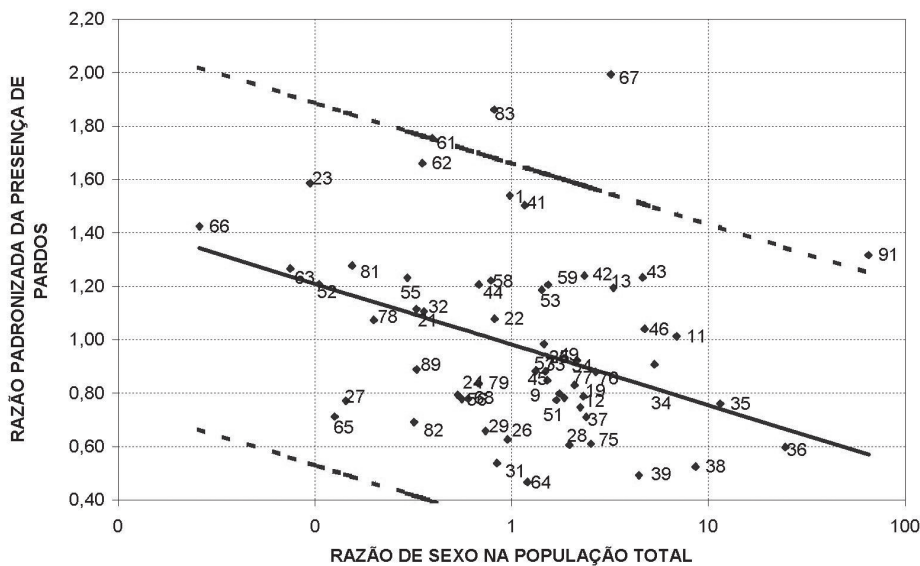


Gráfico 7

RAZÃO PADRONIZADA DA PRESENÇA DE PARDOS VERSUS RAZÃO DE SEXO NA POPULAÇÃO TOTAL POR CARREIRA DE NÍVEL SUPERIOR - BRASIL - 2000



6 Comentários e Conclusões

O que podemos depreender dos dados censitários brasileiros no que concerne à inserção dos diferentes grupos de cor nas carreiras universitárias, é que esta inserção ocorre de alguma forma espelhando a escala de ordenação de participação por sexo: via de regra, as carreiras mais masculinas têm uma menor participação de pretos e pardos e, carreiras mais femininas, uma maior participação desses grupos. Este texto confirma os achados de estudos recentes que têm apontado para a segmentação desse mercado universitário tanto para as mulheres (BOURDIEU, 1999) quanto para os negros (TEIXEIRA, 1998; QUEIROZ, 2000; GUIMARÃES; PRANDI, 2001).

O aumento da escolaridade feminina e o de pretos e pardos seguiu linhas temporais muito semelhantes com um mesmo padrão de seleção social e hierarquização, nos moldes dos determinantes socioeconômicos constatados por Ribeiro e Klein (1982), nos anos 80. O que se conclui é que existe uma certa coincidência entre os caminhos de acesso das mulheres e dos grupos de cor menos privilegiados. Essas observações são consistentes também com o fato de que o maior avanço nas últimas décadas tem sido mais expressivo entre as mulheres pretas e pardas do que entre os homens dos mesmos grupos de cor.

Algumas carreiras são exceções para esta regra, tanto entre as mais femininas, como, no outro extremo, entre as mais masculinas. Entre as mais femininas, a maior inserção relativa de pretos e pardos se dá em enfermagem, geografia e história. Entre as mais masculinas se dá nas carreiras de teologia e na carreira militar. É interessante notar que estas duas carreiras não se enquadram dentro da cadeia produtiva capitalista *stricto sensu*, mas dentro do mercado de bens simbólicos. Geografia e História são carreiras voltadas para o ensino e, portanto, também seguem a mesma lógica do mercado de bens simbólicos (BOURDIEU, 1999), com a vantagem adicional de terem uma clientela cativa, o alunado, por oposição às profissões liberais nas quais a clientela precisa ser conquistada. A carreira de Psicologia (código 65), por exemplo, ainda que não apresente os pontos consistentemente fora dos intervalos de confiança, mostra valores mais altos e bem perto do limite superior para brancos nos três anos analisados, e valores baixos e bem próximos ao limite inferior para pretos e pardos.

Referências

- BELTRÃO, Kaizô I. Raça e Fronteiras sociais: lendo nas entrelinhas do centenário hiato de raças no Brasil. In: Soares, S.; Beltrão, K.; Barbosa, M.L.; Ferrão, M.E. **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.
- _____; TEIXEIRA, Moema D. P. Cor e Gênero na Seletividade das Carreiras Universitárias. In: Soares, S.; Beltrão, K.; Barbosa, M.L.; Ferrão, M.E. **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.

_____; ALVES, José Eustáquio D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX **Anais** do XIV Encontro Nacional da ABEP, Caxambu, 2004.

_____; NOVELLINO, Maria Salet. **Alfabetização por raça e sexo no Brasil: evolução no período 1940-2000**, RT1, ENCE/IBGE, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____; Jean-Claude PASSERON, **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CUNHA, L. A. Ensino superior e hierarquização social. **Educação Brasileira**, CRUB, ano V. n. 11, p. 41-46, 2. semestre, 1983.

GUIMARÃES, A. S., PRANDI, R. Censo étnico-racial da USP: primeiros resultados. 2001. Acessível em: <<http://www.usp.br/politicaspUBLICAS/censo.html>>.

IBGE, **Censo Demográfico**. IBGE, 2000.

_____. **Manual do Recenseador**. IBGE, 2000.

_____. **Estatísticas do Século XX**, 2003.

KLEIN, Ruben e RIBEIRO, Sérgio Costa. A Divisão Interna da Universidade: Posição Social das Carreiras. **Educação e Seleção**. n. 5, jan./jun. 1982.

LEWIN, Helena. **Diversificação da demanda ao ensino superior: o comportamento feminino diante da carreira universitária**. Rio de Janeiro: Fundação CESGRARIO, 1977.

LIMONGI, Fernando P.; PIQUET CARNEIRO, Leandro, SILVA, Paulo Henrique da, MANCUSO, Wagner P., **Acesso à universidade de São Paulo: atributos socioeconômicos dos excluídos e dos ingressantes no vestibular**. São Paulo: USP/NUPES - Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, [2002]. (Documento de Trabalho 3/02).

QUEIROZ, D. M. Desigualdades raciais no ensino superior: a cor da UFBA. **Educação, racismo e anti-racismo**, 2000 (Novos Toques, 4).

RIBEIRO, Sergio Costa ; KLEIN, Ruben. A Divisão interna da universidade: posição social das carreiras. **Educação e Seleção**, n. 5, p. 29-43, jan./jun. 1982.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas Educacionais e Gênero: um balanço dos anos 1990. **Cader-nos Pagu**, n. 16, 2001, p. 151-197.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Negros em ascensão social: trajetórias de alunos e professores universitários no Rio de Janeiro**. 1998. 331f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 1998.

TRIGO, Maria Helena Bueno. A Mulher universitária; códigos de sociabilidade e relações de gênero. In: BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bila (Orgs.). **Novos olhares : mulheres e relações de gênero no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas- Marco Zero, 1994. p. 89-110.

Recebimento em:	12/02/2008
Aceite em:	13/06/2008

Educação e comunicação, comunicação e educação: Nova tessitura epistemológica e metodológica

Lucia Helena Vendrusculo Possari¹
Cláudia da Consolação Moreira²

Resumo

Este texto tem por objetivo apresentar reflexões acerca da união das áreas de comunicação e de educação. Embasa discussões apresentadas no Grupo Temático Educação e Comunicação. As pesquisas referidas dizem respeito à discussão da importância da comunicação para a educação, assim como os meios e suas interferências nos processos educativos. A abordagem deste texto é a da complexidade, a do rizoma e a da hibridação das áreas, na formação de um novo campo de conhecimento, numa tessitura teórico-metodológica.

Palavras-chave: Educação. Comunicação. Complexidade.

Abstract

This text aims to present reflections concerning the union of the education and communication areas. It bases quarrels presented in the Thematic Group Education and Communication. The cited research says respect the quarrel of the importance of the communication for the education, thus as the ways and its interferences in the educative processes. The boarding of this text is of the complexity, of rizoma and of the agglutination of the areas, in order to the formation of a new field of knowledge, by a theoretician-methodologic textuality.

Keywords: Education. Communication. Complexity.

1 Doutora em Comunicação e Semiótica – PUC-SP. Professora e orientadora do Mestrado em Estudos da Linguagem – MEEL e do Mestrado em Estudos do Contemporâneo – ECCO do Instituto de Linguagens da UFMT. E-mail: luciahvp@hotmail.com.
2 Mestre em Educação – UFMT. Professora da habilitação de Radialismo do Departamento de Comunicação Social da UFMT. E-mail: cclaudiamoreira@uol.com.br

[...] complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo³.

Morin (2001) considera a complexidade como o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acazos, que constituem o nosso mundo fenomenal.

A educomunicação, tecendo unidas comunicação e educação, e educação e comunicação é nosso fenômeno, é o complexo a que nos dispomos estudar e, sob sua égide, efetuar nossas pesquisas.

Vem sendo construído um campo epistemológico que integra educação e comunicação, que aglutinadas, recursivamente, interpenetram-se. O educador e o comunicador não podem ser pensados como atores independentes e isolados no ecossistema de ação educativa ou educomunicação.

Assim, a comunicação, constitui-se como componente pedagógico. Trata-se de um modo de integração que nega a ótica puramente instrumental da tecnologia comunicativa e informativa. Inaugura-se uma matriz transdisciplinar que reformula o conceito de educação e explicita conceitos e metodologias como atitudes diante do mundo.

Dessa forma, Comunicação e Educação integram uma nova epistemologia. É hora de desfazerem-se conceitos anteriores, onde, ora a comunicação era um instrumento, um recurso para o professor atuar melhor na sala de aula, ora era um objeto, um novo poder que necessitava ser conhecido para que seus mecanismos fossem dominados. Portanto, pensava-se:

- a área da educação para a comunicação, onde se enfatizava a formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios, educação para os *mídia*;

- a área de tecnologia da educação, onde se enfatizavam as reflexões em torno do uso das tecnologias para a educação, educação para os meios (instrumentos).

A educomunicação, todavia, não deve ser tomada como uma disciplina (mais uma) fechada em seus limites e possibilidades, mas, e, principalmente, como um novo paradigma de produção de sentidos (POSSARI, 2002).

Como paradigma, a educomunicação possibilita à escola um objetivo cultural que possibilita tornar mais próximas as histórias de leituras (cultura)⁴ dos que produzem os textos escolares (professores), da história de leituras daqueles que lêem e os ressignificam, os leitores.

O processo de re-construção de saberes é trabalho que se realiza na interdiscursividade, para alçar à situação de conceito/fazer, uma obscuridade um problema imediato, que pede clarificação e, portanto, transforma o lugar-comum em conhecimen-

3 MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. p. 17-19.

4 Usa-se aqui a concepção semiótica de cultura que é o compartilhamento dos símbolos. O homem enreda-se nas teias de significados que ele próprio teceu. Pode também ser considerada como um conjunto de vivências (POSSARI, 2002).

to elaborado, num movimento que faz os sujeitos (autor/leitor) reconhecerem-se no processo de transformação, transformando-se.

Todavia, até então, comunicação e educação excluem-se como integrantes simultâneos do currículo de qualquer curso de formação de professores. O discurso da comunicação é mais desautorizado, aberto, enquanto que o discurso da educação mantém-se fechado.

Uma das formas de se encararem as tecnologias, principalmente as que podem/devem ser aplicadas à educação é a de deslumbramento, a outra, de rechaçamento.

Os pensadores da educação não têm se dado conta de que a escola tornou-se mais um espaço de construção do conhecimento. As mídias vêm fazendo isto e bem. Além da linguagem verbal - a linguagem verbal escrita é hegemônica na escola - a linguagem visual e os recursos sonoros tornam o texto mais completo.

Na atualidade, as práticas escolares deixam de ser as mais importantes na transmissão e distribuição do conhecimento. A par das escolas, os meios de comunicação, em especial o rádio e a TV, que são veículos comuns à grande maioria da população, apresentam, de modo atrativo, informação abundante e variada. As inovações tecnológicas obrigam a se reconceber comunicação. De uso, como recursos, o rádio, a TV e o vídeo constituem-se em processos de construção de conhecimento.

É o paradigma educacional emergente que, num só bojo, revê educação, ensino, linguagem e comunicação (MORAES, 1997).

Isto enseja falar da pedagogia INTERATIVA que se desdobra em:

- contrária à transmissão de conhecimento por discursos pré-construídos e que apontem para que os alunos realizem tarefas pré-construídas, obedecendo instrução ou enunciado;

- interações entre docente e discente e o objeto de aprendizagem, bem como o meio são as chaves para o sucesso pedagógico (interacional).

Na educação, se encontra, ainda, alguma resistência, bem como sensação de impacto, de estranheza e de exterioridade em relação à incorporação das novas tecnologias. É característico que o professor viva num estado desapossamento que se cristaliza em torno dos objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação.

Concebe-se Educação como um processo sócio-cultural de construção de conhecimentos. Essa construção, todavia, esteve sempre centrada na escola, no discurso do professor, nos livros – que se confunde com a história da escola.

Dessa forma, constitui-se a escola, nos últimos séculos, no espaço privilegiado onde se passa do lugar comum (obscuro) ao conhecimento elaborado (clarificação). A relação professor/aluno é uma das únicas do rito escolar, onde o primeiro exercita de maneira mediata as ações escolares, como centro do processo.

As aulas – em geral expositivas (mesmo que apoiadas em um ou outro recurso) - são unidirecionais e se caracterizam, ainda, pelo discurso modernoso de dar voz aos alunos, muito pouco relativizado quanto a quem os profere.

Nenhum dos olhares se desvia da escola como lugar.

A escola, por sua vez, especializou-se na tecnologia cognitiva verbal para poder intuir o saber simbólico e socializar o saber e a construção de significados. Ela não reconhece a importância da tecnologia, dos meios dos sistemas simbólicos e de sentido, ou seja, saber e formação, ela os deixa para as práxis extra-escolares.

De acordo com Litwin (1996), o desenvolvimento tecnológico, a organização e categorização e ainda a interpretação do mundo são temas da tecnologia educacional que prevê a comunicação, a informação, portanto, o campo do currículo, nas escolas.

Nos processos educacionais, as situações escolares - onde se mesclam diferentes linguagens culturais em seu interior - via de regra, são aquelas em que o conhecimento chega por discursos vazios de professores, livros, de maneira racional e linear. O uso dos meios, como pedagogia, possibilita legitimar uma ideologia democrática, pois permite à educação os propósitos significativos de maneira interessante. É uma maneira de hibridar escola/meios.

A comunicação como necessidade de o ser humano colocar-se para o outro, produzir sentidos, interagir com o outro, existe desde os primeiros grunhidos e gritos humanos, nas primeiras inscrições nas grutas, nos rituais, nos mitos, no canto, na música, na dança, nos jogos, todos estes utilitários ou dispendiosos para a vida e sobrevivência.

Um novo campo de conhecimento está emergindo e se consolidando, ao mesmo tempo, no mundo acadêmico e fazendo polifonia, sobretudo entre alguns estudiosos latino-americanos, como uma área de investigação que permeia dois territórios de saberes precisamente demarcados em uma visível confluência: a comunicação e a educação. Esse novo campo, ao constituir-se como área de conexão entre essas duas disciplinas, evidencia suas possibilidades concretas de transformar-se em um novo recurso de intervenção histórico-social na identificação de um repertório comum, sobretudo porque beneficia-se com a vasta literatura disponível em ambas as esferas de conhecimento na explicitação de seus avanços e limites.

A partir disto, justifica-se a abertura de um debate que destaca a necessária busca de maior delimitação de seus parâmetros instrumentais, de suas proposições e de seu objeto, intuído *a priori*, como um espaço privilegiado de teorização e de crítica, no qual torna-se possível identificar os processos desencadeados pela proposta da formação.

O embasamento dessa discussão sobre as possibilidades de se construir uma nova área, ou uma nova disciplina pode encontrar eco em Eric Hobsbawm, em *A Era dos Extremos: O breve século XX (1914-1991)*. Essa obra revela-se, nesse momento, como o relato da enorme perplexidade que acomete a todos, cujas preocupações estão voltadas para as possibilidades concretas de mudança qualitativa da sociedade, com vistas à concretização de uma ordem mais democrática. Nem todo o avanço da ciência e da técnica eliminou a impotência humana para resolver uma enorme desor-

dem global, cuja natureza permanece uma incógnita, posta ao lado da certeza de que não foi possível identificar um mecanismo óbvio para acabar com ela ou mantê-la sob controle. Assim, cabe inquirir sobre os motivos que fizeram surgir esta crise sem precedentes, em todos os setores da vida social, colocando em questão todas as crenças vigentes no Ocidente e no Oriente.

O discurso da Educação não consegue isoladamente posicionar-se diante do novo contexto criado pelas novas tecnologias da comunicação e da informação. Sua meta-narrativa é insuficiente para ressignificar seu discurso diante dessas novas mediações. Assim, educador e comunicador não podem ser pensáveis como atores independentes e isolados deste novo ecossistema da comunicação educativa.

Para Martin-Barbero (1997), a simples introdução dos meios e das tecnologias na escola pode ser a forma mais enganosa de ocultar seus problemas de fundo sob a égide da modernização tecnológica. O desafio é como inserir na escola um ecossistema comunicativo que contemple ao mesmo tempo: experiências culturais heterogêneas, o entorno das novas tecnologias da informação e da comunicação, além de configurar o espaço educacional como um lugar onde o processo de aprendizagem conserve seu encanto.

Antecipava-se a isso Freire (1971), focalizando os processos comunicacionais que se inserem no agir pedagógico libertador. Afirma que o homem é um ser de relação e não só de contatos como o animal, não está apenas no mundo, mas com o mundo.

Nesse contexto, a comunicação é vista como um componente do processo educativo e não através do recorte do messianismo tecnológico. Alerta o autor que embora todo desenvolvimento seja modernização, nem toda modernização é desenvolvimento.

Refere-se a uma forma de relação estratégica performativa que se estabelece entre comunicação e educação, através do *agir*. Trata-se de um modo de interação que afasta a ótica puramente instrumental da tecnologia comunicativa e informativa.

Sob esta perspectiva a comunicação passa a ser vista como relação, como modo dialógico de interação do agir educomunicativo: ser dialógico é vivenciar o diálogo, é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam.

Kaplún (1992), fala sobre a inter-relação comunicação/educação, por ele denominada *Comunicação Educativa*, apontando sua natureza: *ela existe para dar à educação métodos e procedimentos para formar a competência comunicativa do educando*. A comunicação precisa ser pensada não como um instrumento, mas como um componente pedagógico. Não se trata de educar usando o instrumento da comunicação, mas que ela se converta no eixo vertebrado dos processos educativos: *educar pela comunicação e não para a comunicação*. Dentro desta perspectiva da comunicação educativa como *relação* e não como *objeto* os meios são ressitoados a partir de um projeto pedagógico mais amplo.

Os autores vinculam os três espaços: contexto sociocultural, Comunicação e Educação como uma relação não como uma área que deva ter seu objeto disputado.

Esta abordagem apenas começa a ser delineada teoricamente e experimentada através da prática de professores, de profissionais da comunicação e também por gestores da comunicação empresarial.

O desenvolvimento desta interdiscursividade, por sua vez, faz-se mister, devido ao papel, importante nas duas áreas, de conceitos que precisarão ser revisitados sem obsessão unilateral, buscando-se matrizes conceituais transdisciplinares que reformulem conceitualmente o que é educar na situação pós-moderna.

Destaca-se a urgência desta aproximação devido a uma resistência, considerando-se que a meta-narrativa da educação ainda desconsidera as inovações da cultura que emerge da *Era da Informação*, impondo urgente revisão dos seus paradigmas, como também o surgimento na pós-modernidade de uma forma transdisciplinar de pensar explicitada tanto através de posições teóricas como de atitudes diante do mundo.

Para Assmann (1997) existem vários pontos de articulação do novo, equivale dizer que há várias regiões disponíveis para a inovação, sobretudo nos espaços que como os educativos, apresentam narrativas desgastadas que já não têm forças suficientes para promover mudanças. É justamente nestas áreas que existem possibilidades inéditas para estabelecerem-se novos cenários de confluência das preocupações epistemológicas de diferentes disciplinas, voltadas para a busca de conceitos básicos comuns a diversas áreas do saber.

Assim, cabe e compete uma ressignificação da educação, seu discurso que leva em conta sua necessária relação dialógica com a comunicação. Novos fundamentos da relação teórico-prática e ético-política, tanto do agir pedagógico, quanto do agir comunicativo entremeiam-se pela linguagem que além do *valor de conhecimento*, agrega também um *valor de ação social* que pode unir, separar, influir, integrar, persuadir, modificar ou fundamentar os comportamentos dos indivíduos. São os processos interativos das linguagens, isto é, do consagrado agir comunicativo de Habermas (1989), pois o *estar-no-mundo* implica a existência de um saber partilhado que permite negociação de leituras de mundo, emolduradas por confluências e discordâncias dos sentidos das nossas linguagens.

Pressupõe a negociação transacional permanente de significados, na construção progressiva de saberes, referindo-se ao uso de formas e conteúdos que são apropriados pelas mediações semióticas que realiza cada aprendente, através da ativação de suas competências produtoras e recriadoras da comunicação. Esta concepção vê a recepção como espaço de interação não só com mensagens, mas com a sociedade e com os outros atores sociais. É nesta circularidade de discursos que os sentidos são construídos.

E, ainda, a interatividade pedagógica que vai além da simples interação social, e se configura como um fenômeno articulador do discurso educacional, canalizado como espaço de atuações e ressignificações dos atores sociais, em outras palavras, es-

paço relacional onde o agir pedagógico adquire especificidade e cria condições básicas para a morfogênese do conhecimento.

Nessa perspectiva, é difícil a tarefa de descobrir quais os conceitos mais abrangentes ou mais expressivos, ou, ainda, os que são centrais, entretanto é ponto de partida para configurar epistemologicamente, esta nova área.

Assmann (1996) sugere que se utilize o conceito metafórico de rizoma, emprestado de Deleuse e Guatari (1995),

Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma interliga um ponto qualquer com outro ponto qualquer. [...] O rizoma não se deixa reconduzir nem ao uno, nem ao múltiplo. [...] Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções moveidças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce transborda. (DELEUSE e GUATARI, 1995).

A concepção de rizoma sugere que seja substituído em nosso arquivo de conceitos (paradigmático) tudo que remete a centros fixos, troncos dominantes, ramificações delimitadas do saber, disciplinas auto-suficientes, significados fechados e certas conclusivas.

O autor sugere que se rastreiem os conceitos que estão emergindo nas linguagens científicas das últimas décadas que são interdiscursivos ou polifônicos e fazem ponte com a educação e que se exemplifiquem possíveis *conexões rizomáticas* entre eles, vale dizer que se levantem conjuntos de conceitos de alguma forma interligados.

Assim, a pesquisa no campo da inter-relação da comunicação/educação deve proceder a um rastreamento dos conceitos com imbricação mútua, esquecendo as linhas demarcatórias dos significados já estabelecidos para criar significados novos, já que são dois campos dialógicos por natureza que não existem isoladamente e não permitem ambiência de discurso de mão única.

Comunicadores e educadores tendem a engessar os significados dos seus discursos e a aprisioná-los em campos semânticos isolados. Sentem-se donos deles, sustentam seus códigos, que muitas vezes se esvaziam de sentido. É o caso do *discurso pedagógico* que precisa ser revitalizado e ter a interdiscursividade exercitada no diálogo com a comunicação. Talvez seja esta uma das possíveis formas de possibilitar o seu ressurgimento.

Indo muito além dos conceitos apresentados, o Grupo Temático Educação e Comunicação⁵, rizomaticamente e, num grande intertexto, abordou as Tecnologias no processo de aprendizagem sob o enfoque econômico; Comunicação (ciber) cultura, mídias e processos educativos; O software no contexto educacional; O estado da arte em informática educativa, Educação e TV: espetacularização do assistencialis-

5 O Grupo Temático Educação e Comunicação fez parte do Seminário Educação 2007 – Qualidade do Ensino na Contemporaneidade: novos e velhos desafios, realizado pelo Instituto de Educação e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT.

mo; Rádio como meio de ação pedagógica; O cinema e a escola: uma desconstrução; Cultura e mídia televisiva; Juventude, lazer, mídia e educação; TV e educação; A TV na construção do exercício da cidadania; Violência e educação. Muito mais que um mero *patchwork*.

Os debates ativeram-se menos a meios e tecnologias e enfatizaram a necessária aglutinação: educomunicação, para se compreenderem os processos educacionais, a cultura, transversalizados pela sociologia, pela psicanálise, pelas teorias da comunicação e das mídias, pela antropologia, pela análise de discurso e semiótica. Trabalharam-se as intensidades mais que pontos culminantes. As linhas de fuga foram à tônica.

Referências

- ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação**. Piracicaba: Unimep, 1996.
- _____. **Reencantar a educação**. Rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.
- HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- HUERGO, Jorge A. **Comunicación/Educación**. Ambitos Prácticas y Perspectivas. La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación, 1997.
- KAPLÚN, Mario. **A la educación por la comunicación**. UNESCO: Chile, 1992.
- LAURITI, Nádia C. **Comunicação e Educação: Território de Interdiscursividade - Texto produzido para a Pesquisa “Perfil sobre a inter - relação Comunicação / Educação no âmbito da cultura Latino Americana**. Nec, 1998.
- LITWIN, E. **Tecnologia Educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- MILAN, Yara Maria Martins Nicolau. **Comunicação e Educação: Um Ponto de Mutação no Espaço de Confluência - Texto produzido para a Pesquisa “Perfil sobre a inter-relação Comunicação / Educação no âmbito da cultura Latino Americana**. Nec, 1998.
- MORAES, Maria C. **O Paradigma Educacional Emergente**. São Paulo: Papirus, 1997.
- MORIN, Edgar. **Introdução Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- POSSARI, Lúcia Helena V. **Educomunicação: recorte metodológico**. Curitiba: EdIBEP-PEX, 2002.
- PRADO, Maria Noemi Gonçalves. **Na Era das Incertezas: perspectivas do Diálogo dos fragmentos no resgate da integração - Comunicação e Educação - Texto produzido para a Pesquisa “Perfil sobre a inter-relação Comunicação / Educação no âmbito da cultura Latino Americana**. Nec, 1998.
- SOARES, Ismar de Oliveira. **Comunicação Social e Educação: entre o mercado e a cidadania**. Núcleo de Pesquisas de Novas tecnologias de Comunicação Aplicadas à Educação. Brasília: MEC, 1996.

Recebimento em:	12/02/2008
Aceite em:	13/06/2008

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DE ORIGINAIS

A REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, aceita artigos resultantes de pesquisa em educação, bem como resenhas e comunicações. Os ensaios destinam-se somente às questões teóricas e metodológicas relevantes às seções. Os trabalhos recebidos para publicação são submetidos à seleção prévia do editor científico da seção a que se destina o artigo. Posteriormente, são encaminhados, sem identificação de autoria, ao julgamento de pareceristas designados pelo Conselho Científico. Cópias do conteúdo dos pareceres são enviadas aos autores, sendo mantidos em sigilo os nomes dos pareceristas. Ajustes sugeridos pelos pareceristas são efetuados em conjunto com o autor. Anualmente é publicada a relação dos pareceristas *ad hoc* que contribuíram com a revista no período em questão. A publicação de um artigo ou ensaio implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à **Revista de Educação Pública** e os originais não serão devolvidos para seus autores. As idéias e opiniões expressas nos artigos são de exclusiva responsabilidade dos autores, não ressoando, necessariamente, as opiniões do Conselho Editorial. Três exemplares impressos da Revista serão distribuídos aos autores que tenham contribuído com artigo.

A avaliação será realizada pelo Conselho Consultivo da Revista ou outros pareceristas *ad hoc*. Resenhas de livros, comunicações de pesquisa e outros textos, com o máximo de 1.600 palavras, aproximadamente 4 páginas, serão publicados por decisão do Conselho Científico. É também deste Conselho a decisão de publicar artigos de convidados externos de alta relevância para as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação. Como instrumento de intercâmbio, a Revista prioriza a divulgação de resultados de pesquisa externos à UFMT. São aceitos também artigos em idiomas de origem dos colaboradores. Os artigos, incondicionalmente inéditos, devem ser enviados ao editor da REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, contendo a identificação dos autores em uma folha de rosto. Devem ser digitados com o processador de texto MSWORD FOR WINDOWS, espaço entre linhas – 1,5; letra tamanho 12, Times New Roman, e, acompanhados de duas cópias impressas em papel A4 e, uma cópia em CD-ROM, ou deverão ser remetidos para o e-mail da Revista. A folha de rosto (que não será encaminhada aos pareceristas, para assegurar o anonimato no processo de avaliação), deverá conter:

1. Título do artigo (conciso contendo no máximo 15 palavras), nome dos autores (na ordem que deverão ser publicados), vínculo institucional, endereço, telefone e e-mail; breves informações profissionais e endereço residencial (no máximo de 50 palavras);

2. Resumo (contendo até 100 palavras) ressaltando objetivo, método e conclusões. Os resumos em língua estrangeira também devem ser entregues (Abstract, Resumé, Resumen etc.)

3. Palavras-chave (até quatro palavras). Em se tratando do resumo em língua estrangeira, deverá também ser encaminhado o keywords, ou equivalente na língua escolhida)

4. O título do artigo deverá ser repetido na primeira página do manuscrito e reproduzido em língua estrangeira para compor o Contents.

5. As páginas deverão ser numeradas.

6. Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) deverão ser suprimidas. Uma vez aceito o trabalho, esses dados voltarão para o texto na revisão final.

7. As ilustrações e tabelas deverão ser enviadas em arquivos separados, claramente identificadas (Figura 1, Figura 2, etc.), indicando no texto o local (espaço) onde devem ser inseridas. Os artigos devem ter entre 4.000 e 6.000 palavras (aproximadamente de 10 a 15 páginas). Os artigos deverão necessariamente ter passado por revisão textual. Resenhas, informes ou comunicações devem ter versão em inglês, ou francês ou em língua de origem. Quanto ao resumo do texto, além da língua portuguesa, este deve vir em inglês e quando não estiver em nenhum desses dois últimos, aceita-se um terceiro idioma. Os textos em língua estrangeira devem ter os resumos em português, inglês se idioma de origem não estiver em nenhum dos dois. As referências bibliográficas, digitadas em ordem alfabética no final do texto, devem seguir a NBR 6023. Eis alguns casos mais comuns:

1 LIVRO:

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974, 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).

2 EVENTO:

OLIVEIRA, G. M. S. Desenvolvimento cognitivo de adultos em educação a distância. In: Seminário Educação 2003. **Anais...** Cuiabá: UNEMAT, 2003, p. 22-24.

3 ARTIGO EM PERIÓDICO:

GADOTTI, M. A eco-pedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 11-24, jan./jun. 2003.

4 DOCUMENTO COM AUTORIA DE ENTIDADE:

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Relatório**: 1852. Cuiabá, 20 mar. 1853. Manuscrito. 26p. In: APMT, caixa 1852.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório**: 2003, Cuiabá, 2004. 96p.

5 CAPÍTULO DE LIVRO:

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 77-97.

6 ARTIGO E/OU MATÉRIA DE REVISTA, BOLETIM ETC EM MEIO ELETRÔNICO:

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>> Acesso em: 10 nov. 2006.

As citações de corpo de texto devem obedecer a NBR 10520, também da ABNT. Elas serão indicadas no corpo do texto, por chamadas assim: (FREIRE, 1974, p. 57). As notas explicativas, restritas ao mínimo, deverão ser apresentadas no rodapé. Quadros, tabelas, gráficos e ilustrações devem ser apresentados no original e em folhas separadas, preparados para reprodução gráfica. Sua localização deve ser indicada no texto por dois traços horizontais e com a numeração correspondente. No caso de fotografia, somente em preto e branco, nome do fotógrafo e autorização para publicação, assim como a autorização das pessoas fotografadas deve ser anexada. Os textos deverão ser precedidos de identificação do autor (nome, instituição de vínculo, cargo, título, últimas publicações, endereço e correio eletrônico etc., que não ultrapasse cinco linhas.

Os artigos para o próximo número da REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA deverão ser encaminhados para:

NICANOR PALHARES SÁ

Editor da REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA

Instituto de Educação - Universidade Federal de Mato Grosso

Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n. - Coxipó

78060-900 - Cuiabá - MT

E-Mail: rep@ufmt.br ou aatorres@ufmt.br ou nancib@terra.com.br ou freire.d@terra.com.br ou michele@ufmt.br palhares@ufmt.br ou dioneia@cpd.ufmt.br

Ficha para assinatura da Revista

A Revista de Educação Pública (REP) é um periódico científico vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (IE/UFMT). Publicada pela Editora da Universidade Federal de Mato Grosso – EdUFMT, ela tem por objetivo contribuir para divulgação de pesquisas relacionadas à área de Educação nas seguintes modalidades: Cultura Escolar e Formação de Professores; Educação e Psicologia; Educação Ambiental, Educação, Poder e Cidadania; e História da Educação.

Avaliada pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPED), congregadora da área de Educação no País, no nível nacional máximo, A, a Revista circula predominantemente nas universidades nacionais, algumas estrangeiras e nos sistemas de ensino da educação básica nacional. Mantém, igualmente, um sistema de trocas com outros periódicos da área. Atualmente são mais de 800 assinaturas e permutas nacionais e estrangeiras. Está também disponível on line, no site <<http://ie.ufmt.br/revista/>>.

ASSINATURA

Anual (3 números) R\$55,00

Avulso R\$20,00 (unidade)

Permuta

Nome _____

Data de nascimento _____

RG n.º _____

CPF/CNPJ _____

Rua/Av. _____ n.º _____

Bairro _____ Cidade _____ Estado _____

CEP _____ Telefone() _____

Fax() _____ E-mail _____

Data ____/____/____ Assinatura: _____

Comercialização

Fundação UNISELVA / EdUFMT

Caixa Econômica Federal / Agência: 0686 – Operação: 003 / Conta Corrente 550-4 ou informações na Sala 49 – Secretaria Executiva da Revista de Educação Pública – IE/UFMT.

E-mail: rep_ufmt@ufmt.br

Telefone (65) 3615-8466

