

Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental¹

Amanda Oliveira Rabelo^{II}

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar algumas representações de gênero que envolvem a docência nas séries iniciais do ensino fundamental no Rio de Janeiro (Brasil) e em Aveiro (Portugal), especialmente as representações geradoras de discriminações que afetam os homens atuantes na profissão. Socialmente definida como feminina, tal profissão carrega representações que podem diferenciar as práticas e as escolhas, sendo que muitas delas associam o magistério ao feminino e alegam que os professores homens estariam fora de lugar. A partir da análise qualitativa e quantitativa de questionários e entrevistas com professores desse segmento, examinamos, então, quais são as representações de gênero que circulam em relação à docência nas séries iniciais do ensino fundamental, se existe discriminação em relação a eles, bem como se os homens que entram na profissão são desprovidos de preconceitos e ajudariam a diminuir as discriminações de gênero. Concluímos que o simples fato de existir um professor do sexo masculino nas salas de aula pode provocar várias representações de gênero; nesse sentido, os professores podem ou não tentar quebrar tais representações, o que aconteceu com alguns dos participantes desta investigação. Mesmo sofrendo preconceitos, porém, muitos se aproveitam das vantagens da masculinidade na sociedade. Apesar disso, demarcamos que a presença de professores do sexo masculino nas séries iniciais é uma forma de inserir as questões de gênero na educação, demonstrar às crianças na escola que o homem também pode escolher essa atividade com sucesso e evidenciar que a aptidão para o magistério não depende do sexo.

Palavras-chave

Gênero – Professores – Sexo masculino – Discriminação.

I- Este artigo é fruto de pesquisa financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e realizada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

II- Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, RJ, Brasil.
Contato: amandaorabelo@hotmail.com

Discriminated teachers: a study of male teachers in the early grades of primary school¹

Amanda Oliveira Rabelo^{II}

Abstract

This article aims to analyze some gender representations of teachers of the early grades of primary education in Rio de Janeiro (Brazil) and Aveiro (Portugal), especially the representations that generate discrimination affecting male teachers. Socially defined as female, such occupation has representations that may differentiate practices and choices. Many of such representations associate teaching to the feminine and claim that male teachers are out of place. Using qualitative and quantitative analysis of questionnaires and interviews with teachers, I examine gender representations regarding teaching the early grades of primary education, whether there is discrimination affecting male teachers, as well as whether men who join the profession are free from prejudice and help to reduce gender discrimination. I conclude that the mere fact that there is a male teacher in the classrooms can cause various representations of gender; in this sense, teachers may or may not try to break such representations, which happened to some of the participants of this research. In spite of suffering from prejudice, many take advantage of masculinity in society. Nevertheless, we established that the presence of male teachers in the early grades is a way of including gender issues in education, demonstrating to school children that men can also choose this activity successfully and evidencing that the aptitude for teaching does not depend on one's sex.

Keywords

Gender – Teachers – Male – Discrimination.

I- *This article is based on research funded by Fundação para a Ciência e a Tecnologia and carried out at Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação of Universidade de Coimbra.*

II- *Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, RJ, Brasil.
Contact: amandaorabelo@hotmail.com*

Nos últimos tempos, assistimos a uma grande proliferação de pesquisas que interligam a profissão educacional às perspectivas de gênero, mas que têm como objeto de estudo apenas a categoria representada pelas mulheres, sem considerar que a feminização produz uma generificação da profissão que atinge também os professores homens.

Ao enfatizar as vozes femininas nas atuais investigações educacionais, corre-se o risco de desconhecer o pensamento dos homens que se enveredam pelo magistério e o processo de adaptação/recriação do masculino no ambiente escolar. Quando se trata do olhar masculino do professor desse segmento, quase não são encontradas referências ao tema; e mais, os preconceitos e discursos que frequentam a sociedade contemporânea são reafirmados no cotidiano escolar. Assim, o professor homem torna-se um *corpo estranho* nas séries iniciais do ensino fundamental.

Examinaremos, então, quais representações de gênero¹ circulam sobre a docência nas séries iniciais do ensino fundamental. Existem preconceitos em relação a tais professores? Os homens que entram nessa profissão, por ultrapassarem dificuldades e discriminações, são desprovidos de preconceitos? Em suas práticas, eles ajudariam a diminuir as discriminações de gênero?

Metodologia

Partindo dos objetivos e das questões enunciadas, elaboramos nossa metodologia articulando todos os aspectos necessários ao nosso estudo. Ou seja, não separamos os enfoques de investigação em quantitativos e qualitativos, mas, ao contrário, de acordo com a proposta de Sampieri, Collado e Lucio (2006), preferimos um modelo multimodal e misto de investigação que converge tais enfoques e aproveita suas vantagens.

1- A maioria das que encontramos foi baseada no gênero, mas as discriminações de etnia, de sexualidade e geracional também apareceram, o que demonstra que essas questões não podem ser dissociadas.

Nesse sentido, optamos por nos centrarmos em um método qualitativo para obter uma maior profundidade dos dados, porque consideramos que entre o indivíduo e seu entorno há uma relação dinâmica, existindo um vínculo indissociável entre o subjetivo e o objetivo que não pode ser traduzido só por números. No entanto, ao mesmo tempo, utilizamos a investigação quantitativa para obter dados mais gerais sobre a temática.

Dentre uma amostra de 209 professores do ensino público que responderam a questionários² – 60 do Distrito de Aveiro (Portugal) e 149 do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)³ –, entrevistamos seis professores (três de cada local) escolhidos ao acaso, um de cada faixa etária por país (até 30 anos; de 30 a 40 anos; de 40 em diante).

Tal material permitiu a análise da informação obtida e forneceu dados mais amplos (por categorização, apreciação e quantificação das estatísticas e dos discursos escritos provenientes dos questionários), bem como possibilitou situar as informações em vivências (nas narrativas de entrevistados) e vislumbrar os significados nelas presentes: sua relação com a sociedade, suas instituições e seus enunciados. A combinação desses processos de recolha de dados/discursos permitiu-nos fazer o confronto entre o geral e o local.

Considerando as ponderações de vários autores, entendemos que não há diferença na memória de homens e mulheres:⁴ as memórias diferenciam-se de acordo com as experiências sociais e as trajetórias de cada indivíduo, sendo que as memórias das mulheres podem ser diferentes das dos homens devido às ocupações e posições sociais que geralmente têm. Assim, há memórias diferentes de acordo com sua construção, com o modo como a pessoa se vê no mundo, com a relação entre pessoal e político

2- O questionário com questões abertas e fechadas acompanhou alguns aspectos centrais presentes no roteiro de entrevista. Tomamos cuidado para garantir a equivalência de conceitos nos dois países.

3- Foram distribuídos 113 questionários no Distrito de Aveiro e 328 no Estado do Rio de Janeiro, o que equivale a uma taxa de retorno, respectivamente, de 53% e 45%.

4- Ver, por exemplo, o trabalho de Catani et al. (1997).

etc. De acordo com essa reflexão, analisamos as narrativas dos homens que optam por um ofício considerado feminino e percebemos que seus discursos podem estar entrelaçados tanto às considerações sociais que tentam moldar as formas de pensar dos indivíduos, quanto aos novos olhares sobre elas.⁵

Utilizamos neste trabalho a investigação narrativa – de acordo com as orientações de Bolívar, Domingo e Fernández (2001) – para avaliar, a partir da informação recolhida, a existência ou não de preconceitos. Observamos que o recurso metodológico da narrativa não possibilitará atingir a contínua mobilidade e fluidez de nosso pensamento (FENTRESS; WICKHAM, 1992); mesmo assim, ele é essencial para apreciar e criticar fatos que dizem respeito às tradições ainda não estudadas de um grupo e aos fatores que levam um indivíduo a agir de determinada maneira.

A narrativa possibilita esclarecer processos subjetivos da experiência humana. Tais processos facilitam o contato com as *pequenas histórias* e experiências singulares de indivíduos, grupos e comunidades de segmentos muitas vezes esquecidos, o que permite registrar uma história popular (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001). A partir desse aporte histórico e individual será possível entrelaçar os dados e analisar os modos de transmissão dos valores e das discontinuidades e rupturas que são efetuadas nos discursos dos seis professores entrevistados.

Limitamos a seis o número de entrevistas devido à impossibilidade de se fazer e analisar, com qualidade, uma grande quantidade de entrevistas abertas. Para efetuar essa delimitação, tomamos por base o fato ressaltado por Blanchet e Gotman (2001) de que a quantidade necessária de entrevistas é, de modo geral, menor do que a de questionários, pois as informações provenientes delas são validadas pelo contexto e não precisam ser legitimadas por uma amostra matematicamente delimitada.

5 - Lamentamos, porém, a limitação textual, que não nos permite descrever tais narrativas nem por extenso nem resumidamente, mas apenas a análise que fizemos a partir delas e alguns dados provenientes dos questionários.

Os questionários aplicados aos professores que exercem atividades docentes nas séries iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito de Aveiro e do Estado do Rio de Janeiro visam validar, complementar e confirmar ainda mais a pesquisa com a narrativa dos entrevistados.

O recorte espacial foi tomado e escolhido como ponto central de discussões e comparações com o intuito de captar diferenças e semelhanças entre os dois locais, nunca desconsiderando a influência da colonização portuguesa sobre a cultura e a escola brasileira, mas também destacando as características locais como forma de perceber que caminhos diferentes podem ser traçados e que estes dependem dos vários condicionantes a que são submetidos.

Nas narrativas e nos discursos contidos nas entrevistas e nos questionários, captamos as representações neles presentes, analisando as preeminências que tentam fixar significados à profissão, bem como suas fluências e as potencialidades de emancipação. Enfim, relacionamos as narrativas dos professores que entrevistamos – do sexo masculino e atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental – com dados recolhidos dos questionários que distribuimos aos professores do sexo masculino de Aveiro (AV-PT) e do Rio de Janeiro (RJ-BR) para perceber a quais representações tais professores estão submetidos.

As discriminações sofridas

A utilização do termo *gênero* desenvolve-se nas análises feministas a partir de meados da década de 1970 (SCOTT, 1990; ALMEIDA, 1998), quando se define como uma construção social de atributos diferentes a homens e mulheres efetivada durante toda a vida, muitas vezes determinando as relações entre os sexos em vários aspectos.

Jane Almeida (1998, p. 43) argumenta que,

[...] sendo o sexo determinado antes do nascimento por processos biológicos

naturais, o gênero é um produto cultural adquirido e transmitido nas estruturas sociais.

Assim, os estudos de gênero consideram a diferença entre os sexos como uma construção social que muitas vezes tem gerado desigualdades. Tais estudos, entretanto, defendem a análise dessas diferenças, propondo o não acatamento daquelas assentes simplesmente no aspecto biológico e a rejeição dos enfoques naturalistas.

Lígia Amâncio (1998, p. 15) considera que a discriminação tem sua origem na “forma de pensamento social que diferencia valorativamente os modelos de pessoa masculina e feminina e as funções sociais dos dois sexos na sociedade”. Por isso, importa analisar não as diferenças entre homens e mulheres, mas o *pensamento social* sobre a diferenciação entre o masculino e o feminino, ou seja, a epistemologia do senso comum sobre os sexos, a ideologia e as relações intergrupos. Cabe ressaltar que a autora afirma que não é somente o homem, enquanto *sexo dominante*, que impõe seu pensamento sobre a mulher; os dois sexos partilham/reproduzem determinados valores. Assim, as discriminações de gênero não são atribuídas nem só às mulheres nem só aos homens.

Ambos são responsáveis pela mudança e pela igualdade de gênero: tanto as mulheres que lutam pelo término de sua subalternização na sociedade, quanto os homens que não reproduzem o papel de dominante e subvertem, de alguma forma, esses valores. No entanto, em geral, ambos assumem modelos de comportamento que lhes são socialmente impostos como se fossem naturais, partilhando pressupostos e contribuindo para acentuar a diferença de gênero. A masculinidade e a feminilidade são construídas na interação entre os sexos. Se ambos partilham os estereótipos e contribuem para a desigualdade tanto reprimindo quanto construindo modos de ser, se cada um contém o sexo oposto, é possível questionar as regras que tentam fixar o masculino e o feminino a partir dessa construção do ser, indagando sobre as relações de poder que os formulam.

Por tudo isso, destacamos que os estudos de gênero são importantes para a análise da presença dos homens em atividades socialmente consideradas femininas, pois o trabalho desses profissionais entra em conflitualidade com as expectativas e pode mostrar exceções aos padrões de gênero ou tentativas de reafirmação de sua *masculinidade*. Enfim, os estudos de gênero podem ajudar a compreender conflitos, resistências, reafirmações, satisfações e sucessos desses homens que parecem estar fora de lugar.

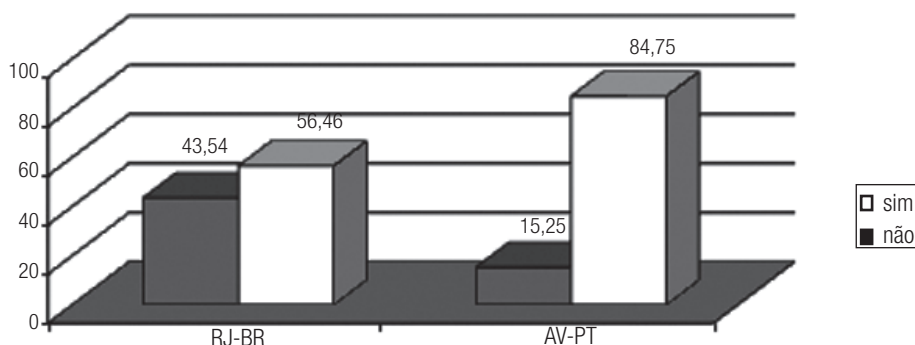
Vianna (2001/2002) analisa que o sentido feminino da profissão do magistério ultrapassa o fato de a mulher ser a maioria dos docentes, pois a feminização acontece em espaços e práticas que, mesmo quando ocupados por homens, fazem com que o magistério seja uma profissão feminina em decorrência de uma atribuição social ligada a um significado de gênero independentemente do sexo de quem a exerce.

Nessa perspectiva, percebemos em nosso estudo que os professores do sexo masculino atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental sentem fortemente as questões de gênero. O que gera maior sofrimento a esses docentes são as experiências de discriminação que vivenciaram ou presenciaram. Entretanto, há uma grande diferença nessa percepção nos dois locais que investigamos (e que analisaremos a seguir), pois, conforme percebemos no gráfico 1, no Rio de Janeiro, 43,54% dos inquiridos já presenciaram alguma discriminação, ao passo que, em Aveiro, esse percentual é bem menor: de 15,25%.

Como esse assunto contempla tabus, é preciso ter muita cautela tanto nas entrevistas quanto nos questionários distribuídos (devido a isso, certas perguntas não foram feitas nestes últimos⁶). Portanto, nas entrevistas, os relatos foram recheados de emoções que envolveram, entre outros aspectos, a não aceitação familiar da escolha profissional; a implicância de colegas associada ao baixo rendimento e a suspeitas de homossexualidade decorrentes da atuação como docente nesse segmento; as

6- Por exemplo, perguntas relacionadas à orientação sexual.

Gráfico 1 – Vivenciou ou presenciou discriminação de professor do sexo masculino atuante nas séries iniciais? (%)



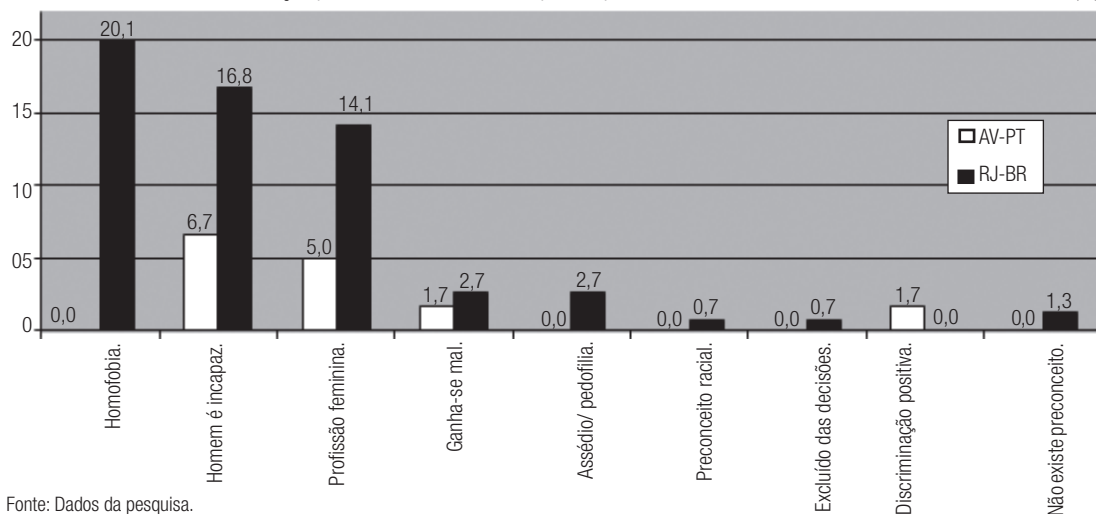
Fonte: Dados da pesquisa.

discriminações por parte de colegas e pais/mães de discentes; o estranhamento quando diziam ser professores de crianças tão novas.

Nos questionários, os preconceitos que mais apareceram foram aqueles relacionados com: a homossexualidade (homofobia); a concepção de que o homem é incapaz de lidar com crianças (por exemplo, por ser diferente, jovem, indelicado, autoritário); o pressuposto de que todos/as os/as professores/as do segmento são mulheres ou de que se trata de um trabalho

feminino; o medo da pedofilia e do assédio sexual; a consideração de que a docência é um ofício pouco rentável e não adequado para homens. Também foram citadas outras discriminações, como o preconceito racial, a discriminação positiva e a exclusão de decisões. No gráfico 2, categorizamos os preconceitos citados nos inquéritos por porcentagem de professores que vivenciaram ou presenciaram tal preconceito (uma mesma justificativa pode estar em mais de uma classificação):

Gráfico 2 – Qual foi a discriminação presenciada ou vivenciada por ser professor do sexo masculino atuante nas séries iniciais? (%)



Fonte: Dados da pesquisa.

A representação guia nossa atuação de forma imperceptível, transmitindo-nos desde cedo quais seriam as atitudes adequadas a

cada gênero e reprimindo as consideradas inadequadas. Cabe ressaltar que entendemos o termo *representação* de acordo com as

abordagens construcionistas, como a de Hall (1997). Nesse sentido, representar é definir aquilo que conta como real, como conhecimento (o que envolve relações de poder), é “uma tentativa – sempre frustrada – de fixação, de fechamento, do processo de significação” (SILVA, 1998).

No aparecimento e na descrição de tais discriminações, percebemos que elas não aparecem sozinhas, mas estão intimamente relacionadas com outros referenciais (como a raça⁷) e outras formas de divisões sociais (por exemplo, as de classe, idade). Como observa Scott (1990), só é possível redefinir e reestruturar o gênero em conjunto com uma visão de igualdade política e social (que inclui sexo, classe e raça), pois o gênero é profundamente vinculado às questões de poder.

De acordo com Williams (1995), as aspirações profissionais das crianças sofrem segregações sociais; as crianças policiam as outras e marginalizam quem não se conforma ao comportamento apropriado ao gênero. Mas os garotos sofrem mais desaprovação social quando mostram interesse por atividades do sexo oposto e, por isso, não surpreende que tão poucos homens considerem perseguir carreiras consideradas femininas. As mulheres também são confrontadas com estereótipos negativos das profissões femininas e são forçadas a defender sua opção profissional; entretanto, as reações negativas que elas enfrentam não põem em questão a integridade de sua característica, como frequentemente acontece com homens.

Assim, temos atitudes e julgamentos que pensamos ser nossos, mas que, na verdade, provêm de *preconceitos*, sem que possamos nos dar conta desse processo. Dessa forma, a relação da representação com o preconceito pode ajudar-nos a entender vários dos discursos que circulam sobre o professor do sexo masculino nas séries iniciais do ensino fundamental.

Conforme explica Williams (1995), a cultura popular reforça, por meio de

representações preconceituosas, a crença de que esses homens são anormais. Além disso, raramente se retratam homens em ocupações consideradas femininas, e quando isso acontece, eles são representados de maneira extremamente estereotipada, por exemplo, associados à homossexualidade, à pedofilia e/ou à falta de jeito, tal como aparece inclusive em filmes. Por causa disso, os homens sofrem algumas discriminações, como a não contratação motivada por medo da sexualidade masculina, mas a “maioria das discriminações são mais sutis” (WILLIAMS, 1995, p. 13), como o fato de serem empurrados para outras posições em decorrência de estereótipos (por exemplo, posições de chefia ou em áreas que lidem com crianças maiores ou adultos). Enquanto alguns homens podem sentir-se desconfortáveis com essas expectativas (e, por isso, deixar a profissão), outros permanecem e se conformam com as frequentes recompensas.

Entretanto, como afirma Williams (1995), quando o homem entra em profissões predominantemente de mulheres, apesar das representações que sobre ele recaem, ele não abandona sua masculinidade (seja ela hegemônica, cúmplice, marginalizada, pró-feminista etc.), nem perde seu interesse em sustentar os privilégios masculinos na sociedade (ao contrário, aproveita as vantagens de ser do sexo dominante). Em outras palavras, mesmo com tais preconceitos, os homens não perdem a masculinidade nessas ocupações, muitas vezes despistando as representações populares (por exemplo, mostrando que não são homossexuais, nem pedófilos, nem sem jeito para a docência), e outras vezes reafirmando algumas dessas representações.

Analisaremos, então, as representações expressas pelos entrevistados e questionados.

A homofobia contra o professor do sexo masculino atuante nas séries iniciais do ensino fundamental

A dominação masculina e o heterocentrismo são os paradigmas que têm condicionado nossas representações e nossas práticas (WELZER-LANG,

7- A discriminação racial não será aprofundada neste artigo porque ela foi pouco citada em nosso estudo. Contudo, o fato de ela ser citada mostra que não pode ser descartada. Sobre esse assunto, ver o trabalho de Connell (2005).

2001). Eles fazem com que a virilidade seja buscada pelo homem ao se afastar da feminilidade, ou seja:

Não se *nasce* Homem, nem se *é* Homem, empenha-se constantemente na busca de *tornar-se* Homem. A virilidade representa justamente o investimento numa rede de relações com a busca do reconhecimento da masculinidade. (AREDA, 2006, p. 1)

Como explica Welzer-Lang (2001, p. 465), “na socialização masculina, para ser um homem, é necessário não ser associado a uma mulher. O feminino se torna até o pólo de rejeição central”.

Assim, as relações sociais entre homens são estruturadas na imagem hierarquizada das relações entre homens e mulheres e produzem a homofobia para que, com ameaças, os homens se calquem sobre os esquemas ditos normais da virilidade. Nesse sentido, o autor define a homofobia como:

[...] a discriminação contra as pessoas que mostram, ou a quem se atribui, algumas qualidades (ou defeitos) atribuídos ao outro gênero. A homofobia engessa as fronteiras do gênero [...]. A dominação masculina produz homofobia para que, com ameaças, os homens se calquem sobre os esquemas ditos normais da virilidade. (WELZER-LANG, 2001, p. 465)

A homofobia aplica-se, então, não só aos homossexuais, mas a toda pessoa que tem (ou parece ter) alguma qualidade que se atribui ao outro sexo. Talvez devido à possibilidade de os homossexuais ocultarem-se, percebemos que a homofobia em relação aos homens é mais aplicada aos pequenos detalhes corporais, de voz e atitudes/opções.

Dois entrevistados descrevem-nos essa vigilância. Vinícius⁸ (RJ-BR, 24 anos) afirma que não é homossexual, mas que, desde a infância, já

sofreu várias acusações de que o seria por causa de sua voz, de seu jeito desengonçado de mexer muito as mãos e de sua sensibilidade. Diz ele:

[...] eu sou muito carinhoso, então homem não é carinhoso, homem não chora, homem não tem jeito pra cortar, pra colar. [...] Eles querem chamar a gente de bicha? Por mim, pode me chamar, eu não tenho nada pra provar a ninguém, hoje eu já tô nessa etapa, eu também tive muito medo disso tudo, então eu tive que me afirmar como homem.

O professor André (RJ-BR, 38 anos), que nos assumiu ser homossexual, disse que também enfrentou problemas devido ao seu gestual e ao seu modo de andar. Ele teve uma professora primária que chamou sua avó para dizer que ele era diferente, tinha trejeitos femininos, afirmando que isso talvez se devia ao fato de ele não ter pai e que ele teria que mudar esse jeito. Depois disso, ela passou a tentar controlá-lo, corrigindo a todo momento seu andar, que deveria ser “Reto. Direito. Igual de homem”.

Além do gestual, do físico e dos atributos comumente associados às mulheres (como sensibilidade, choro ou paciência), o próprio fato de esses professores estarem em uma profissão socialmente considerada feminina, com a *necessidade* de qualidades ditas *femininas* para exercer o ofício, é alvo de homofobia. Isso se torna evidente em entrevistas, questionários e outras situações: no Rio de Janeiro, por exemplo, ouvimos declarações preconceituosas até mesmo por parte dos setores administrativos da educação, insinuando que só havia professores homossexuais nesse segmento.

A homofobia causa problemas até mesmo na empregabilidade dos docentes do sexo masculino nas séries iniciais do ensino fundamental. O professor Vinícius (RJ-BR) já perdeu o emprego em uma escola privada por causa de preconceito; já teve, ainda, que “reforçar a sua masculinidade” perante uma mãe de aluno que o considerava homossexual e também perante os varredores de sua escola.

8 - Os nomes são fictícios para preservar o anonimato.

O professor André (RJ-BR) também relata que sofreu homofobia na escola particular onde deu aula, mas “por sorte foi apoiado”. Ele acredita que pode haver muitos professores homossexuais, mas que isso não influencia a educação dada às crianças.

O professor Roberto (RJ-BR, 49 anos) nunca foi ofendido e explica que o preconceito nunca prejudicou sua vida e nunca o fez desistir, afirmando que nunca deu “liberdade pra isso, a gente tem que se impor”. Ele considera que o preconceito existe, até porque “carinho e afago não são consideradas coisa de homem”, mas argumenta que a homossexualidade não interfere no profissionalismo da pessoa, pois, “apesar de ser casado e não ter tendência de ser homossexual”, acredita que seria o mesmo professor se fosse homossexual.

Várias justificativas dos professores do Rio de Janeiro que responderam ao questionário confirmam a existência da representação preconceituosa na sociedade e das discriminações que eles sofreram por terem feito essa escolha profissional e praticarem o ofício docente. Tais justificativas mostram como a representação preconceituosa de que o curso de formação de professores desse segmento ou o próprio ofício é para homossexuais marca os professores, tanto que repercute, muitas vezes, no pensamento em abandonar a profissão.

Outras justificativas indicam que esse preconceito leva a um sofrimento e a uma tentativa de afirmação da masculinidade. Como já mencionamos, nossos entrevistados Vinícius e Roberto evidenciaram a necessidade de “se impor como homem”. Diversos autores e investigações mostram que os homens atuantes em profissões consideradas femininas têm a necessidade de afirmar sua masculinidade (até mesmo buscando relacionamentos heterossexuais), pois, conforme afirma Torção Filho (2005, p. 144), “a maior ansiedade com relação à homossexualidade, para os homens, está nesta identificação com o feminino”, então o homem deseja mostrar que não é feminino.

Welzer-Lang (2001) argumenta que a existência de homens pró-feministas, de homossexuais e de outros homens que de alguma forma transgridem as definições de masculinidade expõe uma variedade extrema que contesta objetivamente e/ou subjetivamente as definições homofóbicas e heterossexuais da masculinidade. “As fronteiras de gênero têm a tendência, do lado dos homens, de se decompor, de explodir, e o masculino se mostra em todos os seus estados” (p. 471). Portanto, as transgressões da masculinidade nem sempre significam que se coloquem em causa as relações sociais de sexo/gênero, pois,

[...] quando se examinam certas formas de emergência de novas figuras masculinas à luz das relações sociais de sexo, os exemplos de que não se ponham em dúvida posições de dominância masculina são numerosos. (WELZER-LANG, 2001, p. 471)

Faz-se necessário questionar se é preciso afirmar-se como homem e se há algum impedimento para que um homossexual seja professor. Como explica Sayão (2005), a heterossexualidade compulsória é algo que atormenta as pessoas, pois a homossexualidade ainda é concebida como um problema na cultura escolar. No entanto, as interações que meninos e meninas vivenciam com adultos de qualquer orientação sexual não são determinantes de sua própria orientação, já que a atribuição de gênero é insuficiente para a identidade de gênero, que é uma construção subjetiva, um sentimento elaborado ao longo da vida.

Provavelmente, enquanto a homossexualidade for considerada anormal e houver homofobia, a necessidade de afirmar-se como homem estará presente em nossa sociedade. Temos que tomar cuidado, porém, com a forma como percebemos o que é normal, pois, tal como descreve Novena (2005), embora a repressão e a não aceitação da homossexualidade sejam mais evidentes nas representações atuais, o discurso da normalidade também se faz presente, podendo representar o que Foucault nomeou

de poder normativo. Ainda assim, o discurso da normalidade pode permitir a intensificação e o aprofundamento das discussões a respeito das sexualidades alternativas, propiciando a possibilidade de mudança quanto à assimilação e à aceitação do outro diferente, e repercutindo na produção das subjetividades. Conforme afirma Torrão Filho (2005), a homossexualidade em si não é um problema para a história ou para a sociedade; o problema está em sua repressão: a homofobia.

É importante ressaltar que ninguém em Aveiro mencionou o preconceito referente à homossexualidade. A ausência desse preconceito foi questionada nas entrevistas com professores portugueses, que confirmaram sua não existência. Por isso, perguntamos: será que as fronteiras de gênero são menos rígidas em Portugal do que no Brasil?

Pode ser que a violência homofóbica seja menor em Portugal e maior no Brasil, que é citado por Venturi e Bokany (2011) como provável líder internacional em crimes homofóbicos. Entretanto, isso não significa que não exista homofobia em Portugal, pois o estudo organizado por Nogueira e Oliveira (2010) mostra que aquele se trata de um país muito homofóbico, o que se manifesta em insultos, repetidas *brincadeiras*, comentários nos meios midiáticos, violência doméstica etc. Assim, relacionamos a falta de preconceito contra o docente do sexo masculino nas séries iniciais com a baixa associação, em Portugal, entre *atributos femininos* e essa profissão.⁹ Em nossos dados, isso se demonstra na não existência de tal preconceito e na menor quantidade de discriminações demarcadas pelos professores portugueses em comparação aos brasileiros.

Discriminação por ser homem: *homem não tem dom para lidar com crianças*

A segunda maior discriminação descrita pelos professores do Rio de Janeiro e a maior em

9- Do mesmo modo, em outros países, certas profissões não são associadas a atributos femininos. Por exemplo, um bailarino não é associado à homossexualidade.

Aveiro foi a de que o fato de ser homem gerava desconfiança em relação à capacidade de ser professor. Essa discriminação tem suas bases nos mesmos critérios de gênero que levam alguém a julgar que um homem é homossexual, ou seja, ela se refere às qualidades associadas a cada gênero. Mas, nesse caso, o olhar se inverte: ele é homem e por isso não tem as características femininas essenciais para ser um bom professor das séries iniciais do ensino fundamental.

Alguns dos professores inqueridos e entrevistados citam conjuntamente os dois preconceitos (homossexualidade ou incapacidade), pois ou eles têm características femininas e são considerados homossexuais (logo, *maus exemplos* que não podem dar aulas para crianças); ou têm características masculinas (que não são boas para o ofício) e não possuem, por isso, aptidão para o magistério. Em outras palavras, discrimina-se o homem da docência desse segmento (na maioria das vezes, a discriminação parte das próprias professoras) por ele ser diferente (o diferente incomoda), por ser jovem/imaturo/inexperiente/irresponsável, por ser autoritário, indelicado ou, simplesmente, sem jeito/vocação.

Por causa desse tipo de cobrança, o professor Vinícius (RJ-BR) relata que tentava “imitar o jeito de ensinar das professoras, mas ficava assim caricaturizado e os seus/suas colegas riam da sua falta de jeito”. O professor André (RJ-BR) também sofreu “suspeitas de que não seria bom professor”: “a orientadora educacional do curso normal queria me transferir porque eu era bagunceiro”. Nesse mesmo colégio alegava-se que era “preciso distribuir os homens um em cada turma para não haver bagunça, para os homens não se juntarem e não fazerem bagunça”. Também de acordo com André:

A coordenadora de didática desconfiava que alguém me ajudava a elaborar as aulas, pois não acreditava que eu era capaz de bolar determinadas aulas, porque a minha criatividade era muito grande.

A consideração de que os homens são incapazes para a docência leva a várias formas de exclusão, inclusive à não contratação do profissional devido ao seu sexo. Alguns autores (por exemplo, ABREU, 2002) relatam que os homens atuantes em áreas tipicamente femininas teriam dificuldade em obter emprego. Entretanto, nossos entrevistados não sentiram essa dificuldade, mas foram desmotivados por outros que diziam que eles sofreriam tal dificuldade. O professor André (RJ-BR) chegou a ouvir,

[...] de algumas colegas de formação, que eu nunca iria conseguir uma escola para dar aula, uma delas chegou até a me magoar e desmotivar. [...] Um rapaz da minha rua também dizia que eu ia estudar à toa, pois não conseguiria emprego. Mas eu logo consegui emprego.

Pressuposto de que todos/as os/as professores/as das séries iniciais do ensino fundamental são mulheres

Talvez essa representação pareça *não discriminar tanto*, pois só se acredita que a profissão é feminina e que, devido a tal crença, não se espera ver um homem atuando nas séries iniciais.

A esse respeito, o professor Paulo (AV-PT, 29 anos) descreve:

Os pais estão habituados a que venha uma professora, mas eles depressa se adaptam. O choque às vezes é maior para os miúdos do que é para os pais, pois pode ser que tenham algum receio/medo por eu ser alto, mas eu tento mudar rapidamente essa impressão.

Vinicius (RJ-BR) percebeu o seguinte:

As crianças, logo que me veem, acham diferente e esperam de mim uma postura diferente do que das professoras. As mães de alunos compareceram mais na primeira reunião, pois de início têm receio de um professor do sexo masculino, querem saber

se eu não iria destratar o aluno, se não ia desmotivá-los e pediram para que eu falasse com cautela com a turma.

Por causa da representação de que todos/as os/as professores/as do segmento são mulheres, os documentos trazem em seus textos os termo *professora*, em vez de uma forma de escrita que incluísse homens e mulheres (como *professor/a*). O professor Roberto (RJ-BR), por exemplo, observa:

[...] documentos antigamente era tudo assim: *nome da professora*. Só vinha isso, entendeu? Um jornal contratando: “precisamos de professora para 1ª a 4ª série”. Hoje não. Outro dia eu tive até observando isso: é tudo professor entre parênteses, o “a”. Hoje eles estão com uma outra visão.

Outros professores (RJ-BR e AV-PT) também destacaram essa discriminação na forma da escrita.

Nas questões abertas dos questionários, as respostas indicam que existe a consideração de que a profissão é feminina. Alguns docentes não descrevem discriminações associadas a essa consideração; outros mencionam que a associação da profissão com a mulher leva-os a sofrer descrédito, descaso, zombarias, discriminação, preconceito, machismo etc. Parte das explicações dos inquiridos associa a ideia de a profissão ser feminina ao pensamento de que o homem não é capaz ou é homossexual. Por isso, apesar de esse ser um preconceito de gênero menos explícito do que os demais, ele pode ocultar outros preconceitos.

Pedofilia e assédio sexual

Como verificamos, a representação geral é de que o ofício do magistério nesse segmento requer atributos femininos. Assim, se o homem tem características ditas femininas, ele não é adequado à docência do ensino nas séries iniciais; se tem características masculinas, ele não serve porque não possui as necessárias

características femininas, mas outras que atrapalhariam o exercício da profissão. A suspeita ou preocupação de que os professores do sexo masculino atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental possam ser pedófilos ou assediar os/as alunos/as segue essa mesma *lógica* de preconceitos de gênero e vai mais além, pois tal representação contém o temor da *sexualidade masculina* e continua a acreditar na ideia de que falta à mulher a sexualidade¹⁰ (ou seja, ela não possuiria impulsos sexuais causadores de corrupção).

Os professores de Aveiro descrevem a existência dessa preocupação com a sexualidade do professor do sexo masculino. Joaquim (AV-PT, 36 anos) explica:

Não toco em uma criança, especialmente depois do escândalo que aconteceu em Portugal sobre a pedofilia na Casa Pia,¹¹ pois é evidente que eu estou muito mais exposto.

A situação é complicada para ele:

Não posso ir sozinho nas aulas de natação, porque não posso ir para o balneário das meninas e ajudar as meninas a despirem-se e vestirem-se, principalmente quando são novos. Alguns dos meus colegas vão e trocam, mas eu não gostava que um professor masculino fizesse isso a uma filha minha, por mais boas intenções.

José (AV-PT, 49 anos) também alega que, “com o problema da pedofilia em Portugal, passou a ter um pouco mais de cuidado porque as pessoas, tanto das aldeias e das cidades, começaram a ver coisas que não viam”. E diz que “o professor podia fazer festinhas a um rapaz, mas agora o pessoal olha diferente”. Ele afirma, até mesmo pela conversa que teve com outros professores e professoras, que sua

10- Conforme descreve Araújo (2000), desde finais do século XIX começa-se a acreditar que só as mulheres podiam integrar ambos os sexos na escola sem corromper seus corpos e mentes.

11- Para mais informações, ver o dossiê sobre o caso (PÚBLICO, 2013).

[...] relação com meninos e principalmente com raparigas alterou-se um bocado com receio de ser visto como pedófilo. Por isso, eu começo a pensar mais antes de fazer uma carícia ou dar um beijo, uma coisa que eu fazia normalmente, e agora não.

No Rio de Janeiro, o medo da pedofilia é alternado com o preconceito pela homossexualidade. Será, então, que o *homem não feminino* é considerado perigoso? Nesse sentido, a pedofilia pode ser mais temida do que a homossexualidade, já que, conforme pontua Sayão (2005, p. 227), nem sempre a homossexualidade é vista como perigosa. A autora suspeita “que o preconceito e o estigma contra a homossexualidade podem se desenhar como representações mais próximas ‘de classe média’”. Ela cita alguns casos em que as pessoas não veem problemas em haver um professor homossexual, afirmando que “aquilo que é preocupação ou problema para alguns/as não o é para outros/as”.

O professor Vinícius (RJ-BR) conta que foi discriminado no estágio por uma professora da escola, que retirou sua filha porque tinha medo do que ele podia fazer com ela. Explica o entrevistado:

[...] me sinto mais à vontade na escola que estou e não quero mudar principalmente para não ter que conquistar novamente as pessoas e me afirmar como profissional sério que não vou “bulinar”; porque há desconfianças sobre os professores do sexo masculino neste segmento, [...] a maior preocupação dos pais hoje é com a questão do assédio sexual com menores – a pedofilia, melhor dizendo. Por isso eu tenho que demonstrar e construir confiança.

O professor André (RJ-BR) também relata que sofreu esse tipo de preconceito: “Ao começar a dar aula na escola pública, a diretora da escola falou que não queria me ver com crianças no colo”. Ele relata, ainda, que brigou

[...] com a diretora por causa disso. Disse a ela que ia reclamar dizendo que estava sofrendo constrangimento no meu trabalho, pois ela nãoalaria isso para uma professora. A maldade está na cabeça de cada um.

Assim, as narrativas desses professores confirmam o que descreve Sayão (2005, p. 261) em sua tese: as dificuldades imanentes à cultura institucional exigem posturas dos professores, pois

[...] o corpo masculino considerado sexualmente ativo deve ser privado de contatos mais próximos com as crianças. Poucos profissionais conseguem ultrapassar tais dificuldades. Muitos preferem aderir à cultura institucional.

Consideramos que o medo de enfrentar essas dificuldades leva, na maioria das vezes, a uma precaução que acaba por afastar o professor do sexo masculino das crianças, o que, paradoxalmente, termina por reafirmar o preconceito de que a mulher é mais afetiva e o homem não tem afeto. Mas nem sempre isso acontece, e os exemplos de dois professores entrevistados do Rio de Janeiro (Vinícius e André) permitem-nos pensar que, apesar do receio, eles podem afirmar sua afetividade, às vezes precisando antes confirmar sua competência.

Um ofício que paga tão pouco não é para chefe de família

Outra representação genericada que recai sobre os professores do sexo masculino é de que a profissão docente não é para homens porque paga salários baixos e os *chefes-de-família* não podem receber tão pouco. Contudo, demonstramos em artigo anterior que a profissão docente em Portugal não é tão mal remunerada se comparada com outras profissões; no Brasil, ela paga tão pouco quanto outros ofícios que são considerados masculinos (RABELO, 2010). Essa representação, portanto,

não é mais inteiramente justificada em ambos os casos e correlaciona preconceitos de gênero, pois presentemente o homem, em geral, não é mais o único a sustentar a família.

Pincinato (2004) descreve que, entre as décadas de 1950 e 1980, os homens no magistério paulista enfrentaram dificuldades porque a ocupação recebeu significados femininos, por não ser valorizada socialmente, oferecer remuneração baixa e haver o preconceito de que quem nela ingressa não teve competência para desempenhar outras atividades de maior prestígio. O autor afirma, ainda, que

[...] tais representações se confrontam, deste modo, com o conjunto de atitudes geralmente atribuídas aos homens, como ser poderoso, corajoso e obter sucesso e reconhecimento. (PINCINATO, 2004, p. 7)

Ainda hoje essas representações circulam e afetam os homens no magistério. Muitas vezes, elas se apresentam como discriminações ao professor do sexo masculino e influenciam para que este desista da área. O professor Roberto (RJ-BR) descreve, em suas narrativas, que o fato de a profissão docente ser mal remunerada no Brasil gera um discurso de que o ofício é para mulher, pois ela pode ganhar pouco e o homem não, afinal, “como é que vai manter uma família?”. Mas isso não foi um problema para Roberto: “graças a Deus eu até consigo porque a minha esposa também trabalha, também tem duas matrículas”.¹²

José (AV-PT) conta que o único aspecto em que se sentiu discriminado e rebaixado foi no

[...] monetário, pois, quando escolhi a profissão, a maioria dos professores do 1º ciclo era do sexo feminino porque recebia-se muito pouco na profissão. O homem não escolhia porque não teria dinheiro para formar uma família [...]. Em 1978, quando comecei a dar aulas,

12- Ter *duas matrículas* significa acumular dois empregos públicos como docente, cada um com carga horária de 22 horas semanais.

ganhava tão pouco que os meus amigos e vizinhos “gozavam” comigo dizendo que ganhavam mais. Eu ganhava igual ao meu pai (que era operário) e menos do que um carteiro. A dificuldade era tanta que se eu pudesse recuar na altura já não tiraria o curso de professor, mas eu gostava de dar aulas e fiquei na profissão quase por uma “questão de fé”, pois todos os meus amigos diziam que eu nunca iria sair daquilo. Hoje trabalho menos horas e ganho mais do que eles.

A questão da desvalorização/valorização da profissão docente é muito complexa e envolve diversos fatores. Em 1989, a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico) elucidou que a perda de prestígio do professor residiria “em três grandes vectores: o elevado número de professores, o nível de qualificação, que nunca foi muito elevado, e a feminização crescente e predominante na profissão” (apud CORDEIRO-ALVES, 1994, p. 33). Mas a explicação pode ser mais complexa do que essa, até porque a feminização é posterior ao baixo estatuto financeiro e a qualificação sempre foi baixa.

Em nosso artigo sobre o assunto (RABELO, 2010), analisamos várias questões (económicas, sociais, locais, escolares, culturais, da expansão escolar, antilaicos, midiaticização, entre outras) e concluímos que, no Brasil, a questão da má remuneração está associada à queda de prestígio da profissão; o prestígio social e financeiro, porém, ainda existe, principalmente junto às camadas mais desfavorecidas da população, que ainda percebem a educação como uma forma de ascensão social e veem a profissão docente como um ofício melhor entre as profissões que lhes são acessíveis. Em Portugal, mesmo diante do aumento da remuneração, alguns dos motivos do declínio dos professores são a perda do monopólio do saber e o aumento da quantidade de profissionais. Tais aspectos dificultam o incremento da remuneração e também fazem com que os docentes deixem de ser raros e

percam o estatuto de únicos *prestigiados*, sobretudo com a expansão da escola de massas. Entretanto, a feminização não pode ser apontada como fator importante para a desvalorização (principalmente financeira) da profissão, pois tal desvalorização é anterior à entrada das mulheres no magistério.

Assim, a representação de que essa profissão é mal paga e, por isso, não é para homens discrimina e pode ser um estímulo para a não escolha ou a *fuga* do homem em relação à docência, mas não é tão forte quanto as outras mencionadas. Conforme analisa Williams (1995), um salário mais alto provavelmente não atrairia mais homens para *ocupações femininas*. Portanto, consideramos também que não é só o salário que os afasta de tal ofício, o que podemos verificar ainda mais explicitamente em Portugal, onde o salário teve melhorias,¹³ mas a proporção de homens continua baixa.

Preferência pelos homens: a discriminação positiva

Conceitualmente, uma discriminação positiva seria a atribuição de vantagens competitivas para um grupo em relação a um mesmo benefício. Há hoje uma grande discussão internacional sobre a necessidade de compensar as discriminações passadas e/ou prevenir a reprodução de discriminações sistêmicas por meio da implementação de medidas de discriminações positivas ou ações afirmativas que promovam tratamento preferencial às populações desfavorecidas em razão do sexo, da raça, da etnia, da classe social etc. (CITE, 2003).

Neste artigo, não queremos discutir nem defender tais ações, mas demonstrar que os docentes do sexo masculino nas séries iniciais, apesar de sofrerem diversas discriminações negativas por parte de pais e mães de alunos/as, bem como de outros/as docentes, diretores/as e funcionários/as da escola (conforme analisamos nos itens anteriores), também sofrem algumas discriminações positivas, na maioria das vezes

13- Nossa análise foi anterior à crise que Portugal passa desde 2010.

provenientes do fato de serem representantes do grupo de gênero dominante na sociedade. Em nossa investigação, quatro entrevistados e dois inqueridos nos questionários demonstraram uma preferência nesse sentido.

Vinícius (RJ-BR) relata que as pessoas reconheciam seu empenho e que, por isso, desde muito cedo ele trabalhou em coordenação escolar. Por sua vez, Roberto (RJ-BR) descreve que uma turma de alunos/as se reuniu com suas mães para dizer que queriam tê-lo como professor no próximo ano. Devido a isso, ele afirma que nunca sentiu preconceito; ao contrário, sempre sentiu que tiveram o maior respeito por ele.

André (RJ-BR) conta que, na escola pública onde trabalha atualmente, os/as alunos/as também querem tê-lo como professor e a maioria dos pais e mães querem que os filhos sejam seus alunos. Houve até um abaixo-assinado dos/as alunos/as e de seus pais e mães para que ele continuasse a dar aulas para a turma, mas uma professora decidiu assumir a classe; por causa disso, pais, mães e alunos/as pressionaram a coordenadoria de educação, que acabou trocando a professora. André relata ter ficado muito feliz ao saber que seu trabalho é reconhecido pela comunidade, o que resulta no fato de ele só receber elogios por parte de pais e mães de discentes.

Paulo (AV-PT) percebe o seguinte:

Às vezes, há uma certa admiração pela nossa postura, pela forma que nós estamos perante as coisas, nós homens, e pela clareza – se é que se é permitido falar – que nós temos sobre as coisas. Pois apesar dos pais e mães de alunos, docentes e diretores não esperarem que venha um professor do sexo masculino, rapidamente eles modificam a opinião e muitos até dizem “ainda bem que é um professor, pois vai disciplinar melhor”.

Joaquim (AV-PT) também declara que nunca se sentiu discriminado, até porque normalmente os pais e as mães de alunos/as

tratam-no muito bem; aliás, em sua opinião, acontece o contrário de uma discriminação:

Está-se a notar uma coisa muito interessante: é que está a haver, por parte dos pais e mães, alguma mais-valia no fato dele ser professor do sexo masculino. Disciplina, regras, ordem... Talvez isso esteja mais aliado à nossa figura. Se pudesse explicar, tem variadas razões e cada caso terá sua explicação.

Assim, os homens encontram fácil acesso a essa profissão e facilidade de progressão na carreira. Como analisa Williams (1995), a integração do homem em trabalhos de mulher não muda as hierarquias baseadas em gênero, principalmente porque muitas vezes os homens continuam aproveitando as vantagens de representarem o sexo dominante em nossa sociedade.

Considerações finais: superando representações de gênero preconceituosas

A partir dos preconceitos citados neste artigo, percebemos que o simples fato de existir um professor do sexo masculino nas salas de aula pode provocar várias representações de gênero. Vimos, porém, que há possibilidade de essas representações serem mantidas ou modificadas pelos professores, principalmente porque estes estão dentro da categoria de pessoas cuja profissão fabrica representações a partir de um saber-fazer que é codificado e transmitido, conferindo certa autoridade a quem o possui. Contudo, quando se divulgam e fabricam representações, há também a possibilidade de insurgir-se contra as estagnações do poder por meio do questionamento de certas representações que ele próprio carrega.

Fugir das representações é impossível, pois nascemos em um mundo que nos leva a pensar de determinadas formas, mas mesmo assim existem potencialidades de transformações e novas reformulações do poder. Conforme um dos nossos entrevistados disse, “o preconceito

é um incômodo com o diferente”, ou seja, uma preocupação com a possível mudança da ordem vigente. Alguns dos professores participantes desta investigação afirmam saber que são diferentes por serem uma minoria de sexo na profissão, mas desejam quebrar a padronização e o preconceito ao mostrar que um homem também pode ser um professor comprometido e capaz.

Lembramos que os/as docentes são as pessoas que estão constantemente no cotidiano escolar e perante as dificuldades da sala de aula, sendo eles quem pode tentar aprimorar as práticas educativas e a realidade escolar, além de potencializar as efetivas transformações educacionais. Mas o silêncio e as representações preconceituosas de gênero têm estado muito mais presentes nas escolas e, por isso, é preciso formular algumas questões sobre as práticas institucionais educativas e o modo como as áreas de conhecimento (inclusive sobre gênero) são mediadas institucionalmente.

Como indica Sayão (2005), ao considerar que meninos e meninas já nascem em uma cultura que produz desigualdades a serem superadas, a escola é capaz de avançar em várias dimensões, o que pode ser feito por meio do debate, do aprofundamento da categoria *gênero* e de mudanças na formação docente. A autora percebe “que o trabalho docente e a profissão professor atravessam fronteiras de gênero, desmistificam concepções e redefinem posições” (SAYÃO, 2005, p. 262).

Assim, defendemos a ideia de que a presença de professores do sexo masculino na docência nas séries iniciais do ensino fundamental é uma forma de inserir as questões de gênero na educação e demonstrar às crianças que o homem também pode escolher essa atividade e ter sucesso. Nas entrevistas, os professores destacaram que grande parte das crianças (de suas salas de aula e de outras classes da escola) e seus pais e mães gostam (ou até preferem) esses professores, pois, contrariando os estereótipos, percebem que eles têm habilidades para o exercício profissional. Isso tem como consequência a divulgação de que nem

a docência nem as qualidades *tradicionalmente femininas* são específicas das mulheres.

Em seu livro sobre homens que trabalham em profissões *tradicionalmente femininas*, Williams (1995) conclui que a presença masculina em tais profissões pode não transformar diretamente a segregação de gênero no mercado de trabalho, porque, apesar do preconceito que sofrem, eles comumente se *aproveitam* das vantagens da masculinidade na sociedade, de modo que suas estratégias para manter a masculinidade acabam apoiando a *masculinidade hegemônica*. Poucos homens participantes de seu estudo não apoiavam a masculinidade hegemônica; além disso, poucos deles rejeitavam as expectativas dominantes da sociedade sobre como o homem deve ser, visualizando suas carreiras em profissões não tradicionais como uma manifestação de suas perspectivas alternativas.

Em nosso trabalho, os professores entrevistados mostraram aproveitar-se das vantagens de ser homem em nossa sociedade (depois de confirmar sua competência na profissão), o que se demonstra na facilidade de progressão de carreira ou na discriminação positiva de que os homens são alvo. Porém, eles também ressignificaram aspectos que são socialmente considerados femininos, afirmando terem afetividade, paciência, delicadeza, educação, jeito com crianças, entre outras características.

Não defendemos a necessidade de existir mais homens na docência para proporcionar modelos masculinos às crianças, assim como não julgamos que a feminização do ensino pode causar uma falta de modelos masculinos. Tal argumento é frágil, conforme aponta Driessen (2007). Em seu estudo, o autor confirma que o gênero do docente não tem efeito algum sobre o rendimento, as atitudes ou as condutas dos alunos, e salienta que a defesa da necessidade de modelos masculinos na escola pode simplesmente reforçar fortes estereótipos de papéis de acordo com o sexo. Driessen (2007) conclui, enfim, que não existe evidência empírica de que haver mais homens à frente da sala de aula conduz a uma melhor

realização e/ou a atitudes e comportamentos mais favoráveis por parte de rapazes e meninas. Ainda assim, ele indica que deve ser estimulada uma distribuição equilibrada de homens e mulheres na educação, não apenas no ensino, mas em todas as funções. Ou seja, talvez deva ser feito um chamado tanto para mais homens no ensino, quanto para mais mulheres na gestão.

Concordamos com a importância de uma distribuição equilibrada de homens e mulheres na educação (assim como nas demais áreas de trabalho) que garanta a presença equitativa de mulheres em postos de comando e em atividades consideradas masculinas, bem como de homens em profissões consideradas femininas, demonstrando que ambos os gêneros podem realizar quaisquer atividades. Enfim, precisamos discutir nossas definições de gênero e questionar aquilo que é considerado masculino ou feminino em nossa sociedade.

Como demonstra Welzer-Lang (2001), é preciso abrir espaço de discussão para uma análise não-heteronormativa que questione nossos pressupostos sobre os homens e o masculino; que vá além do heterossexismo diferencialista, mas que ofereça instrumentos para desconstruir nossas representações unívocas e, muito frequentemente, uniformes sobre os homens e o masculino; que questione os pressupostos naturalistas que organizam a invisibilização de homossexuais e de outras formas de masculinidades e feminilidades; que critique o que esconde o discurso atual, mostrando como ele reproduz valores homofóbicos e sexistas.

A consideração de que um homem não serve para a docência com crianças ou que ele, por gostar de atuar nessa área, seja homossexual ou pedófilo tem base em tais representações e pressupostos homofóbicos e sexistas da masculinidade. Por esse motivo, a inserção de homens em atividades consideradas femininas pode promover discussões acerca das representações de gênero na sociedade.

É importante perceber que, apesar de os homens que trabalham em profissões tradicionalmente femininas simbolizarem uma troca à masculinidade, eles não são desprovidos

de preconceitos, pois, em sua maioria, tentam diferenciar-se das mulheres e da feminilidade frequentemente insistindo que homens e mulheres são diferentes, como destaca Williams (1995) em seu estudo. Dessa forma, a fim de estabelecer um sentido para sua identidade masculina, eles acabam distinguindo-se das mulheres. As crianças com que esses homens (que trabalham em profissões femininas, como nos segmentos iniciais do ensino) lidam, porém, poderiam se identificar com a presença de novos modelos masculinos em tais atividades. É possível que a observação desses modelos começasse a modificar a definição da masculinidade e a incluir nela as qualidades ditas *femininas*.

Assim, mesmo que esses homens tenham concepções de gênero não totalmente igualitárias, sua presença nas referidas ocupações pode alterar as distinções entre homem e mulher – o que é uma etapa importante rumo à igualdade de gênero. Em nossa investigação, notamos que, embora vários professores do sexo masculino considerem-se diferentes das mulheres, as crianças gostam muito deles, o que provavelmente as leva a não considerar que a docência em séries iniciais é somente para mulheres, podendo, no futuro, pensar na hipótese de homens seguirem a carreira.

Destacamos os/as docentes, então, como representantes tanto da *mudança*, quanto da *estagnação*, pois eles têm legitimidade para ensinar o currículo. Nesse sentido, ouvir a parcela de professores que é minoria absoluta no magistério das séries iniciais do ensino fundamental possibilita mostrar que a aptidão para essa profissão não depende do sexo e permite que se levantem outras vozes masculinas na educação, as quais surgem no ato de recontar/reescrever os meandros da escolha e do exercício profissional.

A potencialidade dessas novas vozes evidencia que as discriminações dos papéis relacionados ao gênero na educação são provocadas por forças sociais, mas que pode haver uma resistência a tais determinações, resistência esta demarcada pelo sucesso dos homens na docência e pelo reconhecimento por parte das crianças e de seus pais e mães.

Referências

- ABREU, Jânio Jorge Vieira de. A inserção do professor do sexo masculino no magistério primário de Teresina (PI). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2., 2002, Natal. **Anais eletrônicos**. Vitória: SBHE, 2002.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.
- AMÂNCIO, Lígia Barros. **Masculino e feminino: a construção social da diferença**. Lisboa: Edições Afrontamento, 1998. (Saber imaginar o social, 7)
- ARÁJÓ, Helena Costa. **As pioneiras na educação: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000. (Memórias da educação, 8)
- AREDA, Felipe. Ser gay e a possibilidade de não ser homem. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 7., 2006, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Florianópolis: UFSC, 2006.
- BLANCHET, Alain; GOTMAN, Anne. **L'enquete et ses méthodes: l'entretien**. Paris: Nathan Université, 2001.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla, 2001.
- CATANI, Denice Bárbara et al. História, memória e autobiografia da pesquisa educacional e na formação. In: _____. (Orgs.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p. 13-47.
- CITE (Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego). **Manual de formação de formadores/as em igualdade de oportunidades entre mulheres e homens**. Lisboa: CITE, 2003.
- CONNELL, R. W. **Masculinities**. California: University, 2005.
- CORDEIRO-ALVES, Francisco. A (in)satisfação docente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 28, n. 1, p. 29-60, 1994.
- DRIESSEN, Geert. The feminization of primary education: effects of the teachers' sex on pupil achievement, attitudes and behaviour. **International Review of Education**, n. 53, p. 183-203, 2007.
- FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. **Memória social: novas perspectivas sobre o passado**. Lisboa: Teorema, 1992.
- HALL, Stuart. **Representation: cultural representations and signifying practices**. London: Sage, 1997.
- NOGUEIRA, Conceição; OLIVEIRA, João Manuel de. **Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de gênero**. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 2010.
- NOVENA, Nadia Patrícia. Representações sociais da homossexualidade e produção de subjetividades na organização escolar. **Revista Ártemis**, João Pessoa, n. 3, dez. 2005.
- PINCINATO, Daiane Antunes Vieira. História do magistério: experiências masculinas na carreira administrativa no Estado de São Paulo (1950-1980). In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: AnPED, 2004.
- PÚBLICO. **Caso Casa Pia: cronologia de uma década**. 8 fev. 2013. Disponível em: <<http://www.publico.pt/sociedade/noticia/caso-casa-pia-cronologia-de-uma-decada-1583835>>. Acesso em: fev. 2013.
- RABELO, Amanda O. A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 57-88, abr. 2010.
- SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: Mc Graw Hill, 2006.
- SAYÃO, Deborah Tomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. Tese (Doutorado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul.-dez. 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A poética e a política do currículo como representação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 21., 1998, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 1998.

TORRÃO FILHO, Amílcar. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 24, p. 127-152, jan.-jun. 2005.

VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (Orgs.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 17/18, p. 81-103, 2001/2002.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 9, n. 2, p. 460-482, 2001.

WILLIAMS, Christine. **Still a man's world**: mens do women's work. Berkeley: University of California Press, 1995.

Recebido em: 27.09.2012

Aprovado em: 10.12.2012

Amanda Oliveira Rabelo é professora adjunta do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense (INFES/UFF), pós-doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra, doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro, mestre em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio) e licenciada em Pedagogia também pela UniRio.

Letramento no ensino fundamental de nove anos no Brasil: ações legais e pedagógicas previstas nos documentos oficiais¹

Jonathas de Paula Chaguri^{II}
Neiva Maria Jung^{III}

Resumo

Letramento é um conceito que vem sendo amplamente abordado em estudos relacionados à leitura e à escrita. A necessidade de o letramento escolar propiciar aos sujeitos um domínio da língua materna que se estenda para além da própria escola é uma das principais questões presentes nas discussões realizadas em torno do tema no Brasil. O objetivo deste trabalho é possibilitar uma discussão a respeito da política de ampliação do ensino fundamental de nove anos e verificar as ações educacionais previstas em termos de leitura e escrita dentro desse novo cenário educacional. Assim, quanto aos aspectos teóricos e metodológicos, o trabalho pauta-se nos novos estudos do letramento e propõe uma análise de dados documentais a respeito da implantação do ensino fundamental de nove anos. Em termos de resultados, os dados evidenciam que a iniciativa de aumentar o tempo de escolaridade do aluno brasileiro é importante, mas que, infelizmente, ainda não se estabeleceu um caminho claro do que a escola deve fazer nesse ano a mais de escolaridade. Os documentos mencionam um trabalho efetivo com o letramento como prática social, mas não deixam claro que a alfabetização é uma parte mais ampla do processo de letramento e que a escola precisa abordar as relações fonêmico-grafêmica e grafêmico-fonêmica na alfabetização para garantir um efetivo trabalho do uso social da escrita. Além disso, evidencia-se nos documentos o pouco conhecimento a respeito da cultura escrita de nossos alunos.

I- Este trabalho é fruto de discussões iniciadas na disciplina *Fala-em-interação social e letramento*, ministrada no segundo semestre de 2011 no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. Somos imensamente gratos ao programa por nos possibilitar essa profícua interlocução e esse espaço enunciativo na (re)construção do texto. Agradecemos também aos pareceristas anônimos da revista as sugestões que possibilitaram uma reorganização do artigo. As inconsistências que permanecem são de nossa inteira responsabilidade.

II- Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, PR, Brasil

Contato: jochaguri@fafipa.pr.gov.br

III- Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

Contato: neivajung@yahoo.com.br.

Palavras-chave

Letramento – Política educacional – Ensino fundamental de nove anos.

Nine-year elementary school in Brazil: legal and pedagogical actions in official documents^I

Jonathas de Paula Chaguri^{II}

Neiva Maria Jung^{III}

Abstract

Social literacy is a concept that has been widely addressed in studies related to reading and writing. The need for 'students' literacy in native languages that exceeds standard school curricula is a major issue for literacy discourses in Brazil. Thus, this study attempts to facilitate a discussion of the politics related to increasing the number of elementary school years to nine, and verify the implications of literacy education in this new educational scenario. The theory and methodology of this study are based on Social Literacy New Studies and propose an analysis of documented data concerning the introduction of the nine-year elementary school. The data of the results reveal that the initiative to increase Brazilian students' education is important, but beyond increased schooling, it does not establish a clear strategy that schools should implement at this grade level. The documents describe treating literacy as a social practice, but do not specify that literacy is a part of the broader social literacy. Therefore, the schools need to identify the relationship between phonemic-graphemes and graphemes-phonemic in literacy to create an effective strategy for the social practice of writing. Further, the documents reveal our students' insufficient knowledge about the culture of writing.

Keywords

Literacy – Educational politics – Nine-year Elementary school.

I- *This article is the result of discussions initiated in the subject area Talk-in-interaction and Social Literacy, presented in the second half of 2011, in the Graduate Program in Languages at the State University of Maringá, Brazil. We are immensely grateful to the program for providing us this fruitful dialogue and the space for expression in the (re)elaboration of the text. We also thank the anonymous reviewers of the journal for suggestions that inspired a reorganization of the article. The inconsistencies that remain in the text are our own responsibility.*

II- *Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, PR, Brasil*

Contact: jochaguri@fafipa.pr.gov.br

III- *Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.*

Contact: neivajung@yahoo.com.br.

Em 2006, o governo federal sancionou a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006a), que ampliou de oito para nove anos a duração do ensino fundamental no país, nível de ensino que, pela legislação brasileira, deve ser universal e obrigatoriamente ofertado pelo Estado. Essa lei veio consolidar a proposta de expansão do ensino fundamental contida na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB, Lei nº 9.394) (BRASIL, 1996) e no *Plano Nacional de Educação* (PNE, Lei nº 10.172) (BRASIL, 2001a). Tal medida aumenta o tempo de escolarização a fim de pensar a cultura pedagógica da alfabetização no ensino fundamental e reverter resultados negativos das avaliações nacionais e regionais da educação básica.

A implantação do ensino fundamental de nove anos (doravante, também referido como EF de nove anos) representa uma nova alternativa traçada com o objetivo de buscar a melhoria da qualidade da educação. Diante desse contexto, um aspecto importante a mencionar é que, nas últimas décadas, alternativas foram implementadas com o mesmo intuito. Dentre elas, cabe destacar: a promoção automática, que ampliava o tempo de aprendizagem do aluno ao eliminar a possibilidade de retenção ou reprovação após cada série; e os programas de aceleração de aprendizagem – chamados de correção de fluxo –, voltados para as turmas de repetentes (NEVES, 1994). Além desses, também teve impacto significativo no contexto das escolas públicas no Estado do Paraná a implantação do ciclo básico de alfabetização (CBA), que foi um projeto importante, pois propunha uma nova concepção de alfabetização (GORNI, 1999; PERONI, 2003; KRAMER, 2006b), e, em 2001, o Programa Bolsa Escola, implantado pelo Governo FHC e idealizado pela então primeira-dama D. Ruth Cardoso, que procurou garantir acesso e permanência das crianças na escola, atrelando a frequência escolar à renda familiar (BRASIL, 2001b).

Vale ainda salientar que o Programa Bolsa Escola passou a ser chamado de Programa Bolsa Família (BRASIL, 2004a), o qual foi

reconfigurado pelo Governo Lula em 2004 a partir do Programa Nacional de Acesso à Alimentação (PNAAL), vinculado às ações dirigidas ao combate à fome e à promoção da segurança alimentar e nutricional (BRASIL, 2003). Atualmente, a continuidade desse programa se dá pelo atual Governo da Presidente Dilma Rousseff.

Contudo, em linhas gerais, discussões, análises, reflexões e debates a respeito dos (per) calços que tais programas explicitaram ao longo da história ficaram evidentes no cenário político-econômico e pedagógico do Brasil. Segundo os apontamentos de Saviani (2006, 2008), Arelalo (2005) e Kramer (2006a, 2006b), é possível observar que em todos os programas (Bolsa Escola / Bolsa Família, correção de fluxo, ciclo básico de alfabetização) ocorreram erros e acertos, ocasionando, ao longo da política educacional, impactos tanto na ação administrativa pública quanto na ação pedagógica. Nessa perspectiva, o presente trabalho parte das seguintes perguntas: Na ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, como se deu a preocupação em termos de planejar a aquisição da língua escrita pelas crianças? De que modo as políticas educacionais propõem desafiar a cultura do “não” (STREET, 2010, p. 44), que leva agentes educacionais ou programas a partir sempre da visão de que as pessoas são *não letradas*? E como essas políticas propõem o trabalho com a língua escrita na escola?

Ao adentrarmos a problemática do contato da criança com o letramento a partir do ingresso na escola, examinaremos, por meio de documentos oficiais (BRASIL, 1996, 2001a, 2004b, 2005, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2009; PARANÁ, 2001), os dados a respeito das bases legais e pedagógicas da ampliação do EF para nove anos. Os dispositivos teóricos adotados para tal proposta (KLEIMAN, 1995; TERZI, 1995; ROJO, 1995; STREET, 1995, 2001; TFOUNI, 2000; SOARES, 2004; CERUTTI-RIZZATTI, 2009, 2012; JUNG, 2007) apresentam o letramento como prática social e reconhecem que, além dele, há vários outros modos culturais de contato com o texto escrito.

Dentro dos limites deste trabalho, portanto, objetivamos reconhecer a concepção de letramento subjacente à política de ampliação do EF de nove anos e verificar as ações educacionais previstas legal e pedagogicamente para esse novo cenário. Assim, faz-se possível refletir e analisar a proposta, incentivar o debate e alertar as diferentes instâncias do sistema educacional e da sociedade para que o EF de nove anos se concretize com melhores condições no que concerne às questões do letramento escolar nesse novo contexto educacional.

Bases teóricas do letramento

No Brasil, o letramento vem sendo foco de pesquisas e discussões acadêmicas desde meados dos anos 1980, e, embora os trabalhos brasileiros atribuam ao “letramento significados nem sempre concordantes, um ponto têm em comum: são significados fortemente contextualizados no campo do ensino da língua escrita” (SOARES, 2010a, p. 60). O conceito surgiu no Brasil em estreita relação com a noção de alfabetização e isso se mantém na maioria dos trabalhos atuais, pois o utilizamos ora para afirmar a relação entre alfabetização e letramento, ora para negá-la. A concepção antropológica que embasa os novos estudos do letramento não é a que veio ao Brasil, e são incipientes os trabalhos aqui realizados a partir dessa perspectiva (SOARES; MARINHO, 2010). Considerando nossa realidade de pesquisas sobre letramento, sempre estivemos voltados para as práticas escolares de escrita.

No Brasil, os estudos acerca do tema letramento surgiram nos campos da linguística aplicada e da educação, em meados dos anos 1980, em obras de Mary Kato, Ângela Kleiman, Leda Verdiani Tfouni e Magda Soares. Essas pesquisadoras (KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 2000; SOARES, 2004) começam a perceber que, embora escolarizados, crianças e adultos não fazem uso de seu conhecimento de leitura e escrita de modo funcional. Diante disso, por volta dos anos 1990, houve uma retomada da discussão sobre a função da oralidade, reconhecendo a interdependência entre oralidade e escrita.

De acordo com Marinho (2010), “a oralidade é o contexto propiciador das práticas de escrita” (p. 80). A palavra *letramento* surgiu para nomear a busca pelo registro de usos e funções da modalidade escrita em processos sociais de comunicação (TFOUNI, 2000) e para designar a relação que indivíduos e comunidades estabelecem com a escrita nas interações sociais (KLEIMAN, 1995; ROJO, 1995; TFOUNI, 2000; JUNG, 2007; entre outros). Essa relação é condicionada pelo uso, amplo ou restrito, que as pessoas fazem da escrita nas mais diversas situações sociais, pelo conhecimento que elas têm sobre essas situações, pelas relações de poder que envolvem o uso social da escrita e, entre outros fatores, pelo valor que a comunidade atribui a tal modalidade da língua.

De acordo com essa concepção, o letramento é defendido como um fenômeno social influenciado pelas condições locais no que diz respeito aos aspectos socioeconômicos, históricos, culturais, políticos e educacionais, de modo que cada comunidade – assim como seus membros – apresenta diferentes práticas de letramento (STREET, 2010; MARINHO, 2010). Em outras palavras, o letramento tem uma dimensão social, em decorrência de fatores e convenções sociais e culturais que regulam o uso da escrita em determinada comunidade ou em dada esfera da atividade humana, e uma dimensão individual, devido à história e às experiências de vida de cada indivíduo que pertence à comunidade.

Entender o letramento dessa maneira implica reconhecer que cada indivíduo ou grupo social, independentemente do grau de letramento, possui algum tipo de conhecimento sobre a escrita e seu uso em práticas sociais, pois as pessoas, conforme aponta Terzi (1995), sabem reconhecer a função de jornais, revistas, cheques, bilhetes, cartas etc., mesmo sem saber ler e escrever, e conseguem participar de determinados eventos de letramento.

[...] esses eventos são orientados por princípios, regras e sentidos que permitem não apenas compreender a lógica de um

evento de letramento, mas também a lógica e os significados das *práticas de letramento*. (MARINHO, 2010, p. 83)

Nessa perspectiva, o conceito de letramento institui-se na interface com a oralidade, uma vez que permite examinar as relações e os significados que as crianças e os adultos estabelecem com o texto escrito.

São inúmeros os estudos que apontam essa interdependência entre as práticas de escrita e de oralidade, entre eles o de Heath, ao propor que o evento de letramento permite examinar as formas e funções das tradições orais e letradas e as relações coexistentes entre a linguagem falada e escrita. Para essa autora os eventos de fala podem repetir, reforçar, ampliar, ajustar ou contradizer o que está escrito. Algumas vezes o material escrito não é para ser lido, mas é necessário tê-lo. É primordial, portanto, que os sujeitos da interação saibam identificar quando é que o escrito assume precedência sobre oral. (MARINHO, 2010, p. 81)

O objetivo maior ao descrever eventos de letramento, entretanto, é compreender as práticas de letramento, ou seja, aspectos que possibilitam começar a reconhecer padrões nesses eventos, afinal, tais padrões carregam significados para os participantes (STREET, 2010).

Os eventos de letramento são, em geral, atividades que envolvem textos escritos, seja para serem lidos ou para se falar sobre eles; são eventos comunicativos mediados por textos escritos. As práticas de letramento dizem respeito aos *modos* culturais gerais que as pessoas utilizam em um evento de letramento; são modelos que construímos a partir dos usos culturais da leitura e da escrita.

Entendemos, portanto, que os eventos e as práticas de letramento acontecem em variados contextos sociais – incluindo a escola e as diversas *agências de letramento* (KLEIMAN, 1995) – e possibilitam diferentes letramentos

aos sujeitos neles envolvidos, ao mesmo tempo em que os próprios sujeitos interferem em novos eventos e práticas de letramento. Dentre os contextos sociais básicos da vida cotidiana em que escrita e oralidade ocorrem, Soares (2004) cita o trabalho, a escola, o dia a dia, a família, a vida burocrática, a atividade intelectual.

Na escola, a oralidade é geralmente considerada secundária, pois o foco do ensino recai sobre a escrita. A maioria dos professores, desde o maternal (que atende crianças com três anos) até a classe de alfabetização, está preocupada em *instrumentalizar*, ou seja, em oferecer aos alunos contato indiscriminado com materiais escritos, tais como: escrita do nome, trabalho com rótulos, cópia de palavras ou textos do quadro.¹

Assim, desconsideram – ou consideram de forma equivocada – a oralidade² e sua importância para a constituição do letramento do sujeito. É por isso que a fala e a escuta desses alunos deixam de ter importância no cotidiano escolar. A escola compreende o oral como uma ponte para o escrito e, ao mesmo tempo, quer impor a escrita à oralidade (TERZI, 1995).

Essa visão institucionalizou-se e tornou-se parâmetro para práticas pedagógicas convencionais. Chega-se até a determinar o bom desempenho em linguagem oral como um dos fatores necessários à alfabetização, acreditando-se que a pronúncia *correta*³ das palavras pode possibilitar a alfabetização e ser parâmetro para um bom desempenho social. Essa relação está em consonância com o modelo autônomo de letramento reconhecido por Street (1995), no qual a escrita é concebida como neutra, autônoma; ela tem efeitos, independentemente do contexto sociocultural.

De acordo com Corrêa (2004), a escrita tem um grande prestígio na sociedade, maior do que o da fala, por ser vista como “fixável no espaço, flexível em relação ao objeto que apreende e invariante no tempo” (p. 12). Geralmente,

1- Para uma leitura mais detalhada, sugerimos uma consulta às pesquisas de Andrade (2011) e Albuquerque (2007).

2- Linguagem oral é a verbalização de um texto planejado e, por isso, deve ser ensinada; já o falado é espontâneo e, por isso, é livre. Portanto, para um maior aprofundamento, sugerimos a consulta a Rojo (1995).

3- Aquela ditada pela escrita da norma padrão.

concebe-se o que está escrito como verdades inabaláveis, inquestionáveis. Isso, no entanto, é uma concepção equivocada sobre o assunto.

[...] se a fala antecede ou tem precedência sobre a escrita, não é senão no sentido em que o discurso oral é o meio e a trama pelo qual todas as construções do propriamente humano são arquitetadas: a própria fala, o sujeito, o outro, o mundo para o sujeito, a fala à maneira da escrita (a fala letrada) e, finalmente como objeto do/no mundo, a própria escrita em sua materialidade. (ROJO, 1995, p. 87)

Um exemplo histórico e literário que podemos trazer à baila para fundamentar tal fenômeno que estamos discutindo é um trecho da história de Dom Quixote. Em algumas passagens de diálogos entre Quixote e Sancho Pança, observa-se que o primeiro representava a excelência da cultura letrada, ao passo que o segundo era representante da oralidade. Essa diferenciação entre oral (Sancho Pança) e letrado (Dom Quixote) ocorre na própria hierarquia que existia entre os dois.

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização. (KLEIMAN, 1995, p. 20)

Kleiman (1995) mostra que a oralidade é constituinte do letramento na medida em que os sujeitos possuem contato direto com a sociedade letrada e suas características, adquirindo assim, em seu discurso oral, marcas da língua escrita. Com efeito,

[...] a oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre letramento [...] em certas classes

sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. (p. 18)

Tal fato fica evidente quando se observam práticas e diálogos de crianças e adultos não alfabetizados, pois estes apresentam, em suas falas, palavras e ações características da língua escrita.

[...] sua oralidade começa a ter as características da oralidade letrada, uma vez que é junto à mãe, nas atividades do cotidiano, que essas práticas orais são adquiridas. (p. 18)

Rojo (1995) defende e evidencia, por meio de suas pesquisas, como a oralidade é essencial na constituição do letramento durante a infância. Para a autora, a oralidade é fundante do letramento, já que é a partir do contato, via oralidade, que a criança constitui sua relação com a escrita.

[...] é o modo de participação da criança ainda na oralidade, nestas práticas de leitura/escritura, dependentes do grau de letramento familiar (e, acrescentaríamos, da instituição escolar e/ ou pré-escolar em que a criança está – ou não está – inserida), que lhe permite construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto. (p. 70)

Uma das maiores contribuições de Rojo (1995) para os anos iniciais do ensino fundamental são suas pesquisas com os contos de fadas por meio dos jogos de linguagem. É a partir desse momento que se comprova empiricamente que, por meio de tais contos, a criança constrói conhecimentos e uma discursividade letrada em que aparecem elementos como nomeação, reconhecimento e antecipação, que demonstram marcas discursivas da escrita na oralidade.

Tais pesquisas evidenciam que as implicações dos estudos sobre letramento para a *prática* vêm acontecendo de forma lenta e gradual.

O nosso olhar sobre a alfabetização e o letramento tem sido predominantemente

o olhar da avaliação; [...] temos avaliado muito, e pesquisado pouco ou nada, sobre as causas e as circunstâncias que podem explicar os baixos resultados ou o fracasso das nossas crianças em leitura, os baixos níveis de letramento da população jovem e adulta. (SOARES, 2010a, p. 62-63)

Precisaríamos oferecer uma real contribuição às políticas educacionais a partir de trabalhos, sob a perspectiva antropológica, que investiguem as causas dos índices escolares relacionados à leitura e à escrita e que evidenciem quais são os textos escritos que as crianças já conhecem ao chegarem à escola, bem como o valor ou a legitimidade desses textos e o papel central da oralidade para a aquisição da escrita, ou seja, sua cultura escrita.

Nas seções seguintes, apresentamos uma análise das bases legais e da orientação pedagógica para o EF de nove anos no Brasil.

Implantação do ensino fundamental de nove anos no Brasil: bases legais

Desde 1990, já era permitida a inclusão de crianças de seis anos completos no ensino fundamental. A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, em seu Artigo 87, § 3º, assevera que

[...] cada Estado e Município e, supletivamente, a União, devem: I – matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis, no Ensino Fundamental. (BRASIL, 1996, p. 43)

Esse dispositivo legal da LDB afirma que toda criança com sete anos completos ou a completar, até o final do ano em curso, poderia ser matriculada na 1ª série do ensino fundamental de oito anos. Para justificar a matrícula dessas crianças, apoia-se no Artigo 29, que traz em seu conteúdo a seguinte redação:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o

desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (p. 24)

Com o respaldo legal de que a educação infantil ia até os seis anos, o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEEP) regulamentou a matrícula na 1ª série de crianças que tivessem seis anos completos até 1º de março. A Deliberação nº 09/01 (PARANÁ, 2001) autorizava a matrícula na 1ª série do ensino fundamental de oito anos às crianças de sete anos completos ou que completassem seis anos até 1º de março do ano em curso. O Artigo 7º orientava:

Para matrícula de ingresso na primeira série do Ensino Fundamental (oito anos) o candidato deverá ter sete anos de idade ou, facultativamente, seis anos completos até o dia 01 de março do ano letivo em que cursará a série. (PARANÁ, 2001, p. 2)

Outro ponto que merece ser destacado é que a antecipação do acesso e da obrigatoriedade de escolarização da criança de seis anos é uma medida contextualizada nas políticas educacionais de todos os países europeus e da maioria dos países da América Latina e do Caribe. Conforme dados da OREALC/UNESCO (2007), dentre os 41 países da América Latina e do Caribe, em 22 países o início da escolaridade obrigatória é aos seis anos, em 156 é aos cinco anos e apenas em quatro países (Brasil, El Salvador, Guatemala e Nicarágua) o ingresso é aos sete anos. Dentre aqueles países que iniciam a educação obrigatória aos seis anos, cinco consideram o último ano da pré-escola como obrigatório.

Esses dados reforçam o argumento de que, do ponto de vista de uma política educacional afirmativa, também denominada inclusiva, essa medida legal de ampliar para nove anos o ensino fundamental deve ser considerada como um avanço no contexto da realidade brasileira (ARELARO, 2005; KRAMER, 2006a; GORNI, 2007), uma vez que democratiza o acesso, dando oportunidade a todos, independentemente de classe social.

O *Plano Nacional de Educação* (PNE, Lei nº 10.172), quando trata dos objetivos para o ensino fundamental, define como metas a serem alcançadas pelos municípios, pelos Estados e pelo Distrito Federal as seguintes premissas:

- 1- Universalizar o atendimento de toda a clientela do Ensino Fundamental, no prazo de cinco anos, a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrarem necessários programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios.
- 2- Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento de 7 a 14 anos. (BRASIL, 2001a, p. 57)

Assim, a ampliação do ensino fundamental, com a inclusão das crianças de seis anos, é uma política educacional que estava presente, segundo documentos do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2004b, 2009), em mais de 1.200 municípios brasileiros. No Brasil, hoje, temos importantes documentos legais (BRASIL, 1996, 1997, 1998a, 1998b, 1998c, 1998d, 2004b, 2006d, 2006e, 2009) que sustentam a reorganização das escolas, incluindo no sistema de escolaridade obrigatória as crianças de seis anos completos ou a completar.

Todos esses documentos são conquistas resultantes de ações de movimentos sociais e de políticas públicas para diminuir as desigualdades sociais. É extremamente importante entender que as desigualdades sociais não são naturais, mas criadas pelo homem, numa relação de força e dominação (CUNHA, 1995).

Além do PNE (BRASIL, 2001a), há outros instrumentos legais que sustentam a organização da escola e a ampliação do ensino fundamental para nove anos, com início aos seis e término aos quatorze anos. No entanto, segundo Kramer (2006b), não basta apenas proclamar esse direito; é necessário dar às crianças oportunidade para que o desfrutem efetivamente.

As bases legais para a organização dos sistemas, depois do PNE,⁴ foram inscritas a partir da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 (BRASIL, 2005a), que tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, e da Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006a), aprovada pelo Senado em 6 de fevereiro de 2006, que ampliou o ensino fundamental para nove anos de duração, com matrícula de crianças de seis anos de idade, e estabeleceu o prazo de implantação pelos sistemas até 2010.

Em decorrência da Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006a), foram instituídas as medidas legislativas que pontuamos no quadro 1.

Quadro 1 – Resumo das alterações de leis, resolução e emenda

A Lei nº 11.114 (BRASIL, 2005) altera os artigos 6, 30, 32 e 87 da LDB/96, instituindo a obrigatoriedade escolar para as crianças de seis anos, sem alterar a duração do ensino fundamental.

A Resolução nº 03/2005, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2005b), define normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental. Em seu Artigo 1º, trata da antecipação e da obrigatoriedade da matrícula no ensino fundamental das crianças de seis anos, e em seu Artigo 2º, orienta a organização do ensino fundamental de nove anos e da educação infantil, adotando os seguintes critérios: a educação infantil, primeira etapa da educação básica, atende crianças até cinco anos de idade, e o ensino fundamental atende crianças de seis até quatorze anos de idade. O ensino fundamental tem duas etapas: a primeira, denominada anos iniciais, com cinco anos de duração, atende crianças de seis até dez anos; a segunda, denominada anos finais do ensino fundamental, com quatro anos de duração, atende crianças de onze a quatorze anos.⁵

A Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006a), que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

A Emenda Constitucional nº 053 (BRASIL, 2006b) dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da *Constituição Federal* e ao Artigo 60 do *Ato das Disposições Constitucionais Transitórias*.

Fonte: Os autores.

4- Ver referência em Brasil (2001a).

5- Para melhor exemplificação, ver quadro 2.

Não se pode ignorar que, pela *Constituição* (BRASIL, 2004c) e pela LDB (BRASIL, 1996), o ensino fundamental é de direito público subjetivo, ou seja, trata-se de um direito legal, sendo necessário reconhecê-lo, promovê-lo e assegurá-lo. De acordo com essa perspectiva, no sistema de educação brasileira, tal nível de ensino é prioridade e, como tal, deve ser assegurado. Os demais níveis de ensino serão priorizados a partir dele.

Com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, a Resolução nº 03/2005 (BRASIL, 2005b), em seu Artigo 2º, apresenta a nomenclatura para a organização do EF de nove anos que exemplificamos no quadro 2:

Quadro 2 – Ensino fundamental de nove anos

Etapa de ensino	Faixa etária prevista	Duração
Educação infantil	até 5 anos de idade	
Creche	até 3 anos de idade	
Pré-escola	4 e 5 anos de idade	
Ensino fundamental	até 14 anos de idade	9 anos
Anos iniciais	de 6 a 10 anos de idade	5 anos
Anos finais	de 11 a 14 anos de idade	4 anos

Fonte: BRASIL, 2005b, p. 27.

O Parecer CNE/CEB nº 6/2005, aprovado em 8 de junho de 2006, define claramente que

[...] os sistemas de ensino deverão fixar as condições para a matrícula de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental quanto à idade cronológica: que tenham seis anos completos ou que venham a completar 6 anos no início do ano letivo. (BRASIL, 2006c, p. 10)

Essas alterações refletiram diretamente na administração pública municipal, que tem a incumbência constitucional de atender ao ensino fundamental e, para tanto, precisa arcar com o aumento de despesas decorrente das modificações legais impostas, o que pressupõe abertura de novas turmas, aquisição de material didático em quantidade suficiente e adequada aos novos alunos, disponibilidade de espaços físicos e de recursos humanos aptos à execução das atividades propostas.

Durante esse período de transição, os sistemas escolares devem apresentar propostas curriculares que assegurem o prosseguimento, com sucesso, no desenvolvimento das crianças – tanto as de seis anos quanto as de sete – e estabelecer providências para as necessidades dos recursos humanos, desde a formação continuada até os materiais didáticos necessários para a realização do trabalho, não se esquecendo da questão dos móveis das salas de aula, pois estes devem ser adaptados para receber a nova clientela (BRASIL, 2004b). Faz-se necessário, portanto, destacar que tanto as crianças de seis anos de idade quanto as de sete anos necessitam de uma proposta curricular nacional que atenda às suas características, potencialidades e necessidades.

Diante dessa situação, que, de um lado, demonstra avanços reais em relação às necessidades do próprio espírito humano do educando e, de outro, a convivência com concepções antigas,⁶ emergem várias discussões. Um dos fatores presentes nas discussões trata da alfabetização dos alunos atendidos nos anos iniciais do EF de nove anos e, conseqüentemente, de seu letramento. Esses são os dois aspectos de que nos ocupamos na seção seguinte a fim de apresentar indicativos iniciais para a elucidação da problemática motivadora exposta na parte introdutória deste texto.

Implantação do ensino fundamental de nove anos no Brasil: bases pedagógicas

Atendendo às determinações da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996), que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a educação

6- Segundo as contribuições históricas de Ariès (1978), o conceito de infância começa a surgir no final do século XVII, consolidando-se ao longo dos séculos e afirmando-se no século XIX. O autor remonta essa história a partir da análise de pinturas, retratos, literatura e roupas da época, e demonstra que, até o século XII, as crianças eram retratadas nas pinturas como adultos em miniaturas; no século XIII, começam a aparecer figuras de anjo (infâncias santas); no século XVI, surge a representação via puto (crianças sem roupa) e retratos de crianças mortas ao lado da família. Tal característica marca o início da mudança no conceito de infância, pois se começa a considerar que elas tinham alma, o que se deve muito à cristianização. Diante disso, assistiu-se, no século XVII, ao fato de que toda família passa a querer possuir retratos de seus filhos enquanto eles ainda são crianças. Assim, o retrato de crianças sozinhas e vivas se tornou comum.

infantil é a primeira etapa da educação básica, o *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (RCNEI) vem auxiliar a realização do trabalho educativo diário junto às crianças (de 0 a 5 anos de idade).

Outro documento de valor igual ao do RCNEI foi elaborado em nível estadual – neste caso, no Estado do Paraná –, entrando em vigor a partir do ano de 2010. Trata-se das *Orientações Pedagógicas dos Anos Iniciais da Secretaria de Educação do Paraná* (PARANÁ, 2010), documento organizado para oportunizar reflexões teórico-metodológicas para reorganização da proposta pedagógica para o EF de nove anos, abarcando a educação infantil e os anos iniciais do EF.

É nesses dois documentos (RCNEI e *Orientações Pedagógicas do Paraná*), portanto, que buscaremos reconhecer a concepção de leitura e escrita que embasará o trabalho com a oralidade e a escrita dos anos iniciais do EF de nove anos. Vale ainda ressaltar que não pretendemos esboçar aqui uma trilha analítica ou conceitual dos documentos, mas apenas desejamos delinear como os documentos supramencionados tratam das questões da alfabetização e do letramento, e como, a partir disso, apresentam uma proposta didático-pedagógica para o EF de nove anos.

Em relação à concepção de língua, especialmente de língua escrita, é possível reconhecer que não há um avanço significativo em relação ao conceito de letramento. No *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998d), a questão da oralidade é tratada de forma dividida. Isso porque o documento explicita a questão do letramento da seguinte forma:

Pesquisas na área de linguagem tendem a reconhecer que o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito. Principalmente nos meios urbanos, onde grande parte das crianças, desde pequenas, está em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto. (BRASIL, 1998d, p. 121)

Nessa afirmação, fica evidente que o documento reconhece a oralidade como constituinte do letramento. Nas declarações ao longo do texto sobre o desenvolvimento da linguagem oral, esta é tida como natural e desenvolvida pelo contato com os adultos, por meio da participação em conversas cotidianas e em situações que envolvem leitura de textos escritos.

A ampliação de suas capacidades de comunicação oral ocorre gradativamente, por meio de um processo de idas e vindas que envolve tanto a participação das crianças nas conversas cotidianas, em situações de escuta e canto de músicas, em brincadeiras etc., como a participação em situações mais formais de uso da linguagem, como aquelas que envolvem a leitura de textos diversos. (BRASIL, 1998d, p. 127)

Trata-se, nesse caso, de uma preocupação com o desenvolvimento da prática da oralidade, para a qual o texto escrito teria uma função. Entretanto, nessa citação, assim como nas orientações específicas apresentadas pelo documento para a disciplina de língua portuguesa, não há evidências de como o processo de letramento está associado à construção do discurso oral e do discurso escrito.

Gusso (2010) apresenta separadamente as orientações para a prática da oralidade, da leitura e da escrita. Nesse caso, fica difícil para o professor de língua portuguesa reconhecer o modo como a oralidade e a escrita constituem o letramento, ou seja, o modo como a leitura e a produção de diferentes gêneros escritos podem subsidiar as “reflexões sobre a multiculturalidade e a eliminação de preconceitos, inclusive do preconceito linguístico” (GUSSO, 2010, p.140). Ou então: como a oralidade pode levar o aluno a compreender que, em um texto escrito, “o autor assume diferentes papéis: o de quem planeja, o de quem escreve e o de quem lê para revisar e corrigir as falhas detectadas” (GUSSO, 2010, p. 147)? Parece-nos que uma perspectiva cultural de oralidade e de escrita auxiliaria nessa

compreensão, a qual o próprio documento já poderia explicitar.

Para fundamentar teoricamente a concepção de letramento adotada, o primeiro capítulo das *Orientações Pedagógicas da Secretaria de Educação do Paraná* (PARANÁ, 2010) constitui-se de um texto de Magda Soares (2010b) em que ela apresenta o conceito de língua que orienta a proposta:

Lançando mão de uma comparação com a exigência de um passaporte, para que seja permitida a entrada em outros países, pode-se dizer que também a entrada no país ou no mundo da escrita exige passaporte, mas essa exigência tem uma peculiaridade: são necessários dois passaportes, não apenas um. Um passaporte é a aquisição de uma *tecnologia* – o sistema de escrita alfabético e ortográfico, e as convenções para seu uso; o outro passaporte é o desenvolvimento de *competências para o uso dessa tecnologia* em práticas sociais que envolvem a língua escrita. (p. 16)

Mais uma vez, observa-se uma separação clara entre alfabetização e letramento, ou seja, entre uma aprendizagem que seria a do sistema alfabético e ortográfico de escrita e das técnicas para seu uso – a alfabetização –, e outra que seria o desenvolvimento de competências para o uso da tecnologia da escrita – o letramento. Para a autora, o professor deve ensinar a ler e escrever na etapa inicial da escolarização, alfabetizando e letrando, simultânea e indissociavelmente. Para tanto,

[...] já não se pode pretender utilizar de UM único método para a orientação da aprendizagem inicial da língua escrita, é preciso lançar mão de MÉTODOS, no plural: uma articulação de procedimentos que alfabetizem e letrem, propiciando à criança uma entrada plena no mundo da escrita, que é a finalidade última da aprendizagem inicial da língua escrita. (SOARES, 2010b, p. 27)

Uma das questões que merecem ser destacadas nessa orientação é a de que o professor não consegue perceber que a alfabetização é uma parte do processo muito mais amplo do letramento. Segundo Cerutti-Rizzatti (2009),

[...] entendemos explicitada a proposta de alfabetização como *conteúdo* e letramento como *continente*, dado estar bastante evidente a compreensão de que não há alfabetização sem domínio do código alfabético, mas que isso é parte de um fenômeno maior, que é a funcionalidade da língua escrita na vida humana. (p. 13)

Trata-se, pois, de um processo de ensino e aprendizagem que deve possibilitar ao aluno o domínio das relações entre grafema e fonema para o uso social da escrita. Portanto, concordamos com Soares na ideia de que não há necessidade de adotar um método ou outro exclusivamente, mas reiteramos a afirmação de Cerutti-Rizzatti de que os alunos precisam ser levados a reconhecer essa relação entre língua falada e língua escrita no processo de alfabetização para que tenham condições de reconhecer efetivamente a funcionalidade da língua escrita na vida humana.

No que se refere à concepção de letramento no RCNEI, esse documento apresenta o estudo da escrita nos anos iniciais do EF da seguinte forma:

É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem [...] indicando sua reflexão sobre a função e o significado da escrita, ao perceberem que ela representa algo. (BRASIL, 1998d, p. 127)

A concepção de letramento que orienta o RCNEI para o EF de nove anos parece apontar mais claramente para a distinção entre alfabetização e letramento.

Sabe-se que para aprender a escrever a criança terá de lidar com dois processos de aprendizagem paralelos: o da natureza do sistema de escrita da língua – o que a escrita representa e como – e o das características da linguagem que se usa para escrever. A aprendizagem da linguagem escrita está intrinsecamente associada ao contato com textos diversos, para que as crianças possam construir sua capacidade de ler, e às práticas de escrita, para que possam desenvolver a capacidade de escrever autonomamente. (p. 128)

O documento menciona dois processos de aprendizagem – da natureza do sistema de escrita e das características da linguagem usadas para escrever –, os quais as crianças aprenderiam em contato com textos diversos e com práticas de escrita. Ou seja, ele não menciona alfabetização e letramento e não explicita claramente qual é o papel da escola nessa aprendizagem.

Ao justificar o trabalho com a prática da oralidade e da escrita, o documento reconhece o papel ativo da própria criança em sua aprendizagem.

Pesquisas realizadas, nas últimas décadas, baseadas na análise de produções das crianças e das práticas correntes, têm apontado novas direções no que se refere ao ensino e à aprendizagem da linguagem oral e escrita, considerando a perspectiva da criança que aprende. Ao se considerar as crianças ativas na construção de conhecimentos e não receptoras passivas de informações há uma transformação substancial na forma de compreender como elas aprendem a falar, a ler e a escrever. (p. 120)

Parece-nos, no entanto, que sem um conhecimento de como as crianças participam nos eventos de letramento na família, na escola e em outros domínios, torna-se difícil para o professor compreender as formas de participação

da criança nos eventos de letramento escolares, ou melhor, a agentividade da criança que o documento menciona (GIDDENS, 1989).

Isso demonstra que há grande quantidade de lutas e avanços necessários para que o letramento torne-se uma prática e aconteça de forma a abarcar o atendimento à infância e à população brasileira em sua totalidade, e para que a oralidade seja concebida como uma parte do letramento que envolve, no novo cenário educacional com EF de nove anos, os componentes básicos tidos como *evento e prática de letramento*.

O que é importante ressaltar é a concepção de letramento como prática social, pois ela revela uma indispensável contribuição aos anos iniciais do EF de nove anos na medida em que possibilita a compreensão de que toda discussão oral mediada pela escrita é um evento de letramento, pois proporciona ao sujeito a construção e a reconstrução de conhecimentos a partir da discursividade oral marcada pela discursividade escrita. Tal contato ou relação com o texto escrito permitirá à criança perceber as convenções que são próprias da escrita – como as convenções de letra, sílaba, palavra, frase, oração, texto – e distingui-las das convenções da oralidade.

A inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental suscita inúmeros debates acerca do processo ensino-aprendizagem que, inevitavelmente, vem à tona com diferentes visões sobre este processo por parte de professores e famílias. Um dos aspectos que merece destaque é a organização do trabalho pedagógico e a concepção que o conduzirá. Nesse sentido, é fundamental que os professores tenham clareza acerca da perspectiva teórica adotada e expressa na proposta pedagógica da escola e ainda sobre como conduzir este processo de trabalho, conferindo importância a todas as disciplinas escolares. (PARANÁ, 2010, p. 14)

Torna-se evidente, portanto, segundo as *Orientações Pedagógicas* (PARANÁ, 2010), que os professores precisariam ter clareza em relação à

concepção de língua presente na proposta do EF de nove anos e a respeito de como conduzir o processo de aquisição da língua, pois só assim a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental poderá ser significativa e justificada, permitindo o contato da criança com o mundo da leitura e da escrita.

Nesse sentido, vale ainda destacar, de acordo com Street (2010), que:

Usar a escrita é um componente para ajudar uma luta política mais ampla. No final das contas, é isso que todos fazemos o tempo todo. Mas como sabemos e como fazemos? Sugiro o uso de perspectivas etnográficas que se baseiam em teorias de letramento de tipos sociais que observam educação mais de perto, não somente como ensino, mas como aprendizagem. (p. 52)

Conclusão

A *Constituição Federal* (BRASIL 2004c), hoje, prescreve que a educação infantil atende crianças até cinco anos de idade e que toda criança com seis anos completos ou a completar, no ano em curso, tem o direito assegurado de estar matriculada na escola obrigatória, a qual, no Brasil, denomina-se ensino fundamental. A ampliação da escolaridade obrigatória é uma conquista para as classes populares e, a nosso ver, precisa ser defendida e deve ser estendida cada vez mais, agora incluindo as crianças de seis anos.

A preocupação maior deste trabalho foi verificar as bases legais e pedagógicas que constituem as orientações do EF de nove anos, procurando reconhecer se há uma preocupação efetiva em garantir a aprendizagem e a mobilidade social das crianças por meio da garantia de acesso à escolaridade um ano mais cedo.

Em termos de resultados, os dados evidenciam que, infelizmente, ainda não se

estabeleceu um caminho no intuito de se tornar prática real e/ou conhecida na educação brasileira um trabalho significativo com o letramento como prática social (STREET, 1995; HEATH, 1982, 1983). A distinção entre alfabetização e letramento nem sempre é apresentada de forma muito clara e, para se pensar em uma política efetiva de letramento, há a necessidade de mais estudos a partir de tal perspectiva.

É importante entender que a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental é um direito social dos mais contundentes para a cidadania dos brasileiros; no entanto, ele precisa ser assegurado em termos pedagógicos, propondo uma política educacional que dê conta da singularidade das ações infantis e das práticas culturais de contato com o texto escrito que a criança já adquiriu. É preciso garantir às crianças dessa faixa etária o atendimento às suas necessidades – de aprender e brincar (ROJO 1995) –, e isso não vale apenas para as crianças de seis anos, mas para todas as crianças entre seis e dez anos, faixa etária abarcada pelos anos iniciais do ensino fundamental.

Portanto, outras medidas de cunho pedagógico, administrativo e financeiro devem acompanhar a atual política educacional do EF de nove anos, pois não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e as atividades da tradicional 1ª série, mas de desenvolver uma proposta pedagógica que, por um lado, considere a singularidade das crianças dessa faixa etária e suas práticas culturais de escrita e, por outro, apresente uma proposta *de aprendizagem* na qual oralidade e escrita constituam práticas sociais.

No caso particular deste trabalho, a proposta pedagógica é o modo de participação da criança, mesmo que ainda na oralidade, nas práticas de leitura e escrita, pois é por meio dessas práticas que ela vai reconhecendo o ato de ler como outro modo de falar e o texto escrito como um mediador de sua relação com o mundo e com o Outro.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi F.; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica/MEC, 2007. p. 11-22.

ANDRADE, Beatriz Gracioli. **Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares**. 2011. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2011.

ARELALO, Lisete R. Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Orgs.). **Situated literacies: reading and writing in context**. London; Nova York: Routledge, 2000. p. 7-15.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Exposição de motivos ao encaminhamento das diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: CNE, 1997.

_____. Resolução nº 2, de 7 abril de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 1998a.

_____. Parecer CEB nº 4/98. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 mar. 1998b.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998c.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. 3. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998d.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2011.

_____. Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001. Criação do Bolsa Escola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 abr. 2001b. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/lei%20n%C2%BA%2010.219-2001%20bolsa%20familia.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2011.

_____. Lei nº 10.689, de 13 de junho de 2003. Cria o Programa Nacional de Acesso à Alimentação – PNAA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jun. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.689.htm>. Acesso em: 20 dez. 2011.

_____. Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jan. 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/10.836.htm>. Acesso em: 19 dez. 2011.

_____. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004b.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 2004c.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 maio 2005a. Disponível em: <<http://www.educandariorp.com.br/Legislacao/Lei-11114-05.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

BRASIL. Resolução nº 03/2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção I, p. 27, 8 ago. 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2011.

_____. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos

para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 22 dez. 2011.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006b. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/30/2006/53.htm>>. Acesso em: 21 dez. 2011.

_____. CNE/CEB nº 6, de 08 de junho de 2006. Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jun. 2006c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2011.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006d.

_____. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para inclusão das crianças com seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE, Estação Gráfica, 2006e.

_____. **Ensino fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. Brasília, DF: MEC, 2009.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Letramento: um conceito em (dês)construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 1-15, jul./dez. 2009.

_____. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n. 1, p. 249-269, 2012.

CORRÊA, Manoel L. Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Niterói: UFF; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1995.

GORNI, Doralice A. Paranzini. **Sistema estadual de educação do Paraná: qualidade e avaliação**. 1999. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

_____. Ensino fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.15, n. 54, p. 67-80, 2007.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. Tradução de A. Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GUSSO, Angela Mari. Língua portuguesa. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. **Orientações pedagógicas para os anos iniciais**: ensino fundamental de nove anos. Curitiba: SEED, 2010. p. 135-154.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language and Society**, Standford, v.11, p. 49-76, 1982.

_____. **Ways with words**: Language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

JUNG, Neiva Maria. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina B. de Oliveira (Orgs.). **Prática de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 79-106.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006a.

_____. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE, Estação Gráfica, 2006b. p. 17-30.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 68-100.

NEVES, Lucia M. Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

OREALC/UNESCO. **Situación educativa de América Latina y el Caribe**: garantizando la educación de calidad para todos, 2007.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 09/01**, Matrícula de ingresso, por transferência e em regime de progressão parcial; o aproveitamento de estudos; a classificação e a reclassificação; as adaptações; a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização de vida escolar em estabelecimentos que ofertem Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades. Curitiba, CEE, 1 out. 2001. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/amnorte/arquivos/File/Deliberacao-09-01.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. **Orientações pedagógicas para os anos iniciais**: ensino fundamental de nove anos. Curitiba: SEED, 2010.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

ROJO, Roxane H. Rodrigues. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 65-89.

STREET, Brian V. **Social literacies**: critical approaches to literacy development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

_____. Introduction. In: _____. **Literacy and development**: ethnographic perspectives. London: Routledge, 2001. p. 1-17.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do congresso nacional na legislação do ensino. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas: Autores Associados. 2008.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.

_____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010a. p. 54-67.

_____. A entrada da criança no mundo da escrita: o papel da escola. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. **Orientações pedagógicas para os anos iniciais**: ensino fundamental de nove anos. Curitiba: SEED, 2010b. p. 21-27.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 91-117.

Recebido em: 12.06.2012

Aprovado em: 18.09.2012

Jonathas de Paula Chaguri é mestre em Educação e professor assistente no Colegiado do curso de Letras (português/inglês) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de Paranavai (FAFIPA).

Neiva Maria Jung é doutora em Letras e professora associada da Universidade Estadual de Maringá, atuando no Programa de Pós-Graduação em Letras.

Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional^I

Eloísa Acires Candal Rocha^{II}
Márcia Buss-Simão^{II}

Resumo

Este artigo toma como objeto de análise a produção acadêmica relacionada ao tema educação e infância, no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação da Região Sul do Brasil, nos últimos cinco anos (2007-2011). Tem o objetivo de buscar indicativos das interlocuções dessa produção com a educação nas creches, pré-escolas e escolas. Para o desenvolvimento da análise, retomaram-se alguns velhos dilemas da pesquisa educacional, em especial aqueles que envolvem a relação entre teoria e prática, uma vez que uma perspectiva avaliativa da contribuição da pós-graduação para a educação básica brasileira exige um olhar sobre as relações da pesquisa com as práticas pedagógicas nos sistemas educativos. Sem a pretensão de realizar um estado da arte do referido período, buscou-se identificar as perspectivas e bases analíticas desse conjunto de investigações, o qual revela um fortalecimento dos diálogos possíveis entre pós-graduação e educação básica, a partir da abertura científica para colaborações disciplinares e teóricas na direção de consolidar uma ciência da educação cujo foco são os processos educativos que envolvem as crianças pequenas, considerando sua concretude social e cultural. As análises indicam a necessidade de estar alerta para os riscos de superficializações e generalizações que o interesse em conhecer as crianças e sua infância coloca para a pesquisa educacional realizada contemporaneamente: a reavaliação de sua especificidade.

Palavras-chave

Educação – Infância – Pesquisa educacional – Região Sul.

I- O presente texto originou-se de um trabalho encomendado pelo GT07 Educação e Infância, apresentado no IX Seminário ANPED SUL, realizado de 29 de julho a 1 de agosto de 2012, em Caxias do Sul.

II- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
Contatos: marciabsimao@bol.com.br;
eloisa@ced.ufsc.br

Childhood and education: new studies and old dilemmas of educational research^I

Eloísa Acires Candal Rocha^{II}
Márcia Buss-Simão^{III}

Abstract

This paper's object of analysis is the academic production on the theme of education and childhood in the programs of graduate education in southern Brazil from 2007 to 2011. It aims to seek evidence of the dialogues of this production with education in childcare centers, pre-schools and schools. For the analysis, we have discussed some old dilemmas of educational research, particularly those involving the relationship between theory and practice since an evaluative perspective of the contribution of graduate education for primary and secondary education in Brazil requires examining the relationships between research and pedagogical practices in education systems. Without intending to establish a state of the art of the said period, we sought to identify the perspectives and analytical underpinnings of this body of research, which reveals the strengthening of possible dialogues between graduate education and educação básica (basic education)^{III}, from the opening of science to disciplinary and theoretical collaboration toward consolidating a science of education whose focus is the educational processes involving small children, considering their social and cultural concreteness. The analyses indicate the need to be alert to the risks of superficialization and generalization in which the interest in knowing the children and their childhood demands another step from the educational research conducted contemporaneously: the reevaluation of its specificity.

Keywords

Education – Childhood – Educational research – Southern region.

I- This paper originated from work commissioned by WGO7 Education and Infancy, presented at the 9th Seminary ANPED SUL, held from July 29 to August 1, 2012, in Caxias do Sul.

II- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Contact: marciabsimao@bol.com.br;
eloisa@ced.ufsc.br

III- Translator's note: In Brazil, educação básica (basic education) comprises early childhood education, primary and secondary education.

Para a elaboração deste artigo, tomamos como base de análise a produção acadêmica no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação da Região Sul do Brasil. Nosso objetivo é buscar indicativos das interlocuções dessas investigações com a educação nas creches, pré-escolas e escolas, ou seja, nos espaços educacionais que têm como base as relações da educação com a infância.

Para esta análise, retomaremos alguns velhos dilemas da pesquisa educacional, em especial, as questões que envolvem a relação entre teoria e prática nesse tipo de pesquisa, uma vez que, a nosso ver, uma perspectiva avaliativa da contribuição da pós-graduação para a educação básica brasileira exige um olhar sobre as relações da pesquisa com as práticas pedagógicas nos sistemas educativos.

Ainda que tomemos para análise as pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação,¹ reconhecemos que a produção acadêmica na área não é a única forma de interlocução entre esses dois níveis de ensino, quais sejam, a educação básica e o ensino superior. Essa interlocução também se efetiva, sobretudo, na formação inicial de educadores que passam a integrar posteriormente os sistemas de ensino, atuando na formação continuada e em serviços como os prestados por meio da extensão universitária e em projetos de intervenção direta dos pesquisadores em escolas ou em redes de ensino em forma de assessorias e consultorias. Essas outras faces de interlocução mantêm, no entanto, uma relação basilar e essencial com a pesquisa.

De toda forma, a análise dessa interlocução dos programas de pós-graduação com a educação básica exige considerar os dilemas intrinsecamente ligados à relação teoria-prática na produção do conhecimento científico e na prática pedagógica nos âmbitos educacionais responsáveis pelas crianças desde a creche até o ensino fundamental.

1- Na Região Sul, a maior parte das pesquisas educacionais desenvolve-se nos programas de pós-graduação, podendo também se vincular às fundações, institutos e organizações não governamentais (ONGs) fora das universidades.

Sem pretensão de realizar um estado da arte desse período, o caminho escolhido para esta análise foi buscar o conjunto das produções acadêmicas no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação da Região Sul do Brasil,² nos últimos cinco anos (2007-2011), relacionados ao tema educação e infância e, em particular, à educação infantil, por ser essa a base que constitui nossa trajetória de estudo, sobre a qual nos basearemos para uma interlocução mais ampliada a respeito da infância, das crianças e das diferentes dimensões que envolvem a sua educação.

A pesquisa em educação: breves considerações sobre seus dilemas e possíveis interlocuções

Ainda que a preocupação acerca das relações da pesquisa com a realidade educacional não seja nova, está longe de ser esgotada. Envolve dimensões distintas de um mesmo processo social educativo, quais sejam: a ação educativa em si; a pesquisa educativa e o conhecimento; e a política educacional.

No Brasil, na última década, essa preocupação tem sido retomada em função do crescimento dos programas de pós-graduação e das políticas de avaliação de qualidade dos sistemas de ensino. Em alguma medida, essa motivação, aliada à busca de resultados educacionais e, ainda, à pressão social via o imediatismo mediático e a urgência dos gestores dos sistemas de ensino para responder às exigências das agências financiadoras e organismos internacionais, vem configurando uma demanda no sentido de que a pesquisa apresente respostas e aplicações simplificadoras e aligeiradas para os problemas da educação nacional.

O debate entre pesquisadores nacionais no campo da educação tem insistido num posicionamento crítico, no sentido de que o comprometimento político da pesquisa deva considerar a complexidade dos processos

2- As palavras-chave foram: infância, criança, criança pequena, infantil, educação infantil, creche e pré-escola.

educacionais. De acordo com Maria Malta Campos, em seu artigo *Para que serve a pesquisa educacional?*,

[...] a pesquisa é um tipo de atividade humana como as outras, sujeita aos mesmos constrangimentos, influências e limitações que qualquer campo de atuação. A universidade e os centros de pesquisa não estão fora da sociedade, mas, ao contrário, mantêm com ela relações diversas, mais ou menos visíveis, mas sempre contraditórias e complexas. Os conhecimentos, as teorias, as concepções, assim como versões dos resultados da pesquisa, circulam entre atores situados em diferentes setores, que rejeitam ou se apropriam deles a seu modo, devolvendo essas concepções modificadas aos pesquisadores, por meio de ações observadas, discursos colhidos e efeitos supostamente produzidos por sua atuação. (CAMPOS, 2009, p. 271)

Continuando sua reflexão, a autora ainda acrescenta:

[...]esses dois espaços possuem temporalidades diversas e, se é verdade que as demandas dos sistemas e do fazer pedagógico são urgentes e precisam de respostas rápidas, o pensamento crítico, a análise cuidadosa de dados empíricos e a reflexão teórica são processos que demandam condições diferentes, não só de tempo, mas de um distanciamento em relação a esse cotidiano, necessário para constituir-lo como objeto de pesquisa. (CAMPOS, 2009, p. 271)

Gatti (2006, p. 36) também se refere “[...] a uma porosidade entre o que se produz nas instâncias acadêmicas e o que se passa nas gestões e ações nos sistemas de ensino”. Para a autora, a visão idealista quanto à relação pesquisas-políticas-ações educacionais

[...] não condiz com as perspectivas de produção histórica das relações, seja quanto a

objetos de cultura, seja quanto a movimentos políticos – sociais. (GATTI 2006, p.34)

Nessa direção, podemos afirmar que essa relação não é direta nem linear, não cabendo à pesquisa oferecer respostas prontas e únicas aos sistemas de ensino ou práticas pedagógicas. Toda interlocução, influência ou mudança nessa direção envolve mobilizações de várias ordens de conhecimento, condições políticas, estruturais e sociais, processos formativos, profissionais etc.

Desde a criação na França das chamadas ciências da educação, Gaston Mialaret (1980, p. 82) já reconhecera esse desafio. O autor afirma que

[...] é preciso salientar que as relações da prática diária e das ciências da educação não se estabelecem tão facilmente como o desejariam os práticos e os investigadores.

Ao analisar como se estabelecem as relações entre a prática e a investigação, o autor alerta para as diferentes perspectivas de estudo das situações educativas, já que os estudos macroscópicos (históricos, demográficos, econômicos etc.) não dão ao educador o mesmo apoio que os estudos em escala microscópica. O autor salienta:

[...] esta é uma distinção que se poderia fazer, eventualmente, entre ciências da educação e ciências pedagógicas, não passando estas de um subconjunto daquelas. (MIALARET, 1980, p. 82)

Como conclui Campos (2009, p. 282),

[...] se a pesquisa não pode fornecer respostas prontas aos sistemas de ensino, seus resultados constituem elementos importantes a serem levados em conta nas decisões, mas não são os únicos e nem podem ser incorporados sem mediações. Em lugar de um confronto entre esses dois modos de conhecer e agir, seria mais interessante a possibilidade de

um diálogo aberto, que nem sempre vai produzir consensos, mas que teria o potencial de contribuir para avanços, tanto na prática pedagógica como na própria pesquisa. Nada é simples nessa construção. Por um lado, é importante lembrar que muitos dos problemas que vivemos na educação, no país, não se explicam por uma falta de conhecimento sobre o que deve ser feito, mas muito mais por uma falta de condições políticas, para viabilizar aquilo que todos sabem que deve ser feito. Por outro lado, se é verdade que os resultados de nossas pesquisas poderiam ser mais bem divulgados e mais utilizados nas decisões sobre políticas e práticas educacionais, seria ilusório imaginar que apenas esse tipo de conhecimento é mobilizado em educação. Questões mais amplas sobre valores, ética, projetos alternativos de nação, que afetam profundamente a educação, não são resolvidas com resultados de pesquisa, mas dependem de processos sociais muito mais complexos, que se inserem no bojo da história, com todos os seus conflitos e as suas contradições.

Sem pretender aqui estender o debate sobre o caráter das ciências da educação, recuperamos esses dilemas da pesquisa educacional para apresentar um eixo de reflexão acerca dos limites e possibilidades das interlocuções com a educação básica, em particular no que se refere à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse caso, tendo como objeto de pesquisa a educação das crianças, acrescenta-se à complexidade de nossos estudos a dimensão da infância que extrapola o limite da compreensão da prática educativa como mero ensino, com vistas ao domínio de conhecimentos e capacidades cognitivas, mesmo sendo estes centrais na relação educativa em contextos institucionais.

Como afirma Gatti (2006, p. 61), a pesquisa com crianças tem por princípio a educação

[...] como área de conhecimento e área profissional, um setor aplicado,

interdisciplinar, e o conhecimento que produz, diz respeito a questões de intervenção intencional no âmbito da socialização.

Esse tipo de pesquisa exige também uma apropriação de conhecimentos de outras áreas científicas que ampliam a análise das relações educativas, dão suporte para construção de suas formas de ação ou base para a compreensão de situações educativas, sem confundí-las, já que é uma área de ação-intervenção direta (GATTI, 2006).

Mais uma vez encontramos aqui um velho dilema da área da educação: a relação com um conjunto de disciplinas científicas. Mialaret (1980, p. 70) também já insistia nessa diversidade:

[...] as ciências da educação vão da história à planificação, da análise fisiológica à filosófica, da sociologia à tecnologia. Tal variedade é a razão pela qual se pôde por em dúvida a unidade destas ciências, a sua autonomia e especificidade.

O autor identifica na prática e na investigação em educação um caráter inter e intradisciplinar que, por um lado, exige para a análise da relação educativa uma colaboração entre diferentes disciplinas (pluridisciplinaridade externa) e, por outro, uma pluridisciplinaridade interna, para dar conta da explicação da complexidade que constitui as situações educativas (MIALARET, 1980).

Situado esse velho dilema no âmbito dos estudos da educação, bem como suas relações com a infância, identificamos, em estudos anteriormente realizados no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN), que, desde os anos 1980, as pesquisas sobre as crianças, a infância e sua educação vêm buscando caminhos que incluam as dimensões estruturais e contextuais que integram os processos educativos de crianças nessa faixa etária.³

3- Ver ROCHA et al. (2001).

Como já evidenciado em investigações anteriores, no Brasil, o movimento de acadêmicos comprometidos com a luta por direitos e conquistas sociais básicas para a infância brasileira orientou a pesquisa para uma busca de diálogo disciplinar, de forma a não manter a análise dos processos educativos e de seus participantes em um isolamento social. Buscava-se, assim, romper com uma tradição científica pautada em regularidades e neutralidade, contrária a uma análise contextual e determinada das relações educativas. Essa atenção às determinações sociais exige uma posição crítica diante das condições de desigualdade social e uma ampliação da interlocução disciplinar que pudesse dar conta de analisar de forma mais articulada os processos econômicos, históricos, sociais e culturais envolvidos na educação das crianças (ROCHA, 2010).

Nos últimos 20 anos, a consolidação dos estudos da infância vem aproximando fronteiras disciplinares e, como resultado desse movimento científico e político, tem reafirmado a necessidade de análises que considerem a complexidade das relações que envolvem a infância e sua educação.

Infância e educação: marcos recentes da pesquisa nacional

As análises de trajetória da pesquisa em educação infantil que temos realizado permitem destacar que se tem consolidado um significativo avanço em relação aos diálogos disciplinares e teóricos – na direção do que temos chamado de uma pedagogia da infância ou, se preferirem, de uma ciência da educação que tem como foco os processos educativos que envolvem as crianças – com negação às análises que as tomam como indivíduos isolados em uma abstração social e cultural.

Esse esforço interdisciplinar se torna ainda mais complexo na medida em que nos coloca como educadores em contato com áreas cuja trajetória e cujas teorizações podem ser desconhecidas ou pouco familiares, exigindo

que se coloquem em confronto teorizações no interior de cada campo.

Mesmo representando uma forte tendência, também em termos mundiais, a perspectiva de colaboração disciplinar para uma compreensão mais articulada dos processos sociais e culturais que determinam a infância ainda está longe de ser hegemônica. Importa salientar que esse crescimento vem acompanhado de intensas mudanças conceituais na área.

Não podemos ignorar que aqueles campos científicos e teóricos, marcados pela tradição positiva e objetivista, mantêm simultaneamente a esse movimento seu interesse em avaliações classificatórias das crianças nos diferentes contextos sociais e educativos. Buscam avaliar e medir competências exigidas para o enquadramento social futuro ou para dar respostas às exigências avaliativas das agências financiadoras.⁴ Portanto, reafirmamos que a interlocução entre pesquisa, sistemas educativos e práticas pedagógicas não pode ser analisada de forma linear e imediata.

Tanto a pesquisa (suas opções teóricas e metodológicas) como as diretrizes dos sistemas educativos (das orientações às ações) são balizadas, fundamentalmente, por escolhas políticas que conferem a essa interlocução uma relação de confronto de posições e perspectivas mais ou menos conservadoras ou críticas e emancipatórias. A consolidação dos estudos da infância, no entanto, mantém como desafio o enfrentamento das dicotomias natureza/cultura; individual/social; corpo/mente; ação/estrutura e até mesmo ensino/aprendizagem, exigindo que mantenhamos a vigilância sobre a natureza praxiológica do campo educativo.

A pesquisa nacional recente tem como um de seus marcos centrais o surpreendente crescimento quantitativo das pesquisas a respeito da educação das crianças (na educação infantil, mas não só), com base nas referências sociológicas,

4- Recentemente vimos no Brasil o ressurgimento do modelo de escalas de avaliação do desenvolvimento infantil como forma de apresentar indicativos para os gestores dos sistemas educativos, o ASQ-3, com boa aceitabilidade por parte de alguns setores executivos municipais e federais.

especialmente no âmbito da sociologia da infância. Essa intensificação foi resultado da consolidação dessa área na Europa, do fortalecimento das relações internacionais dos programas de pós-graduação e da própria demanda científica por uma maior articulação disciplinar para o estudo da educação na infância.

Silva, Luz e Faria Filho (2010), no texto em que analisam os grupos de pesquisa em educação infantil no Brasil, já haviam constatado que pode ser estabelecida uma relação com o período de titulação de grande parte dos pesquisadores líderes de grupos de pesquisa em educação infantil, que coincide com o incremento da difusão de abordagens com enfoques antropológicos e sociológicos sobre a infância no Brasil. Identificam também que:

Do mesmo modo, cumpre chamar a atenção para a relativamente alta incidência de grupos localizados a partir do descritor *cultura infantil*. Como mencionado, são 31 grupos na área de ciências humanas, dos quais 25 (80,6%) estão na área da educação, demarcando claramente que esta é uma temática que ganha corpo no Brasil, sobretudo nos grupos de pesquisa da área de educação. (SILVA; LUZ; FARIA FILHO, 2010, p. 89)

Conforme também já constatado por Rocha (2010) em análises anteriores no que se refere a essa trajetória, os temas privilegiados nas pesquisas, de acordo com os autores:

[...] no que concerne à frequência com que aparecem, marcam também as mudanças conceituais e metodológicas da área a partir dos anos 1990, já que incluem temas referentes à *história, à cultura e à cultura infantil, às práticas educativas e ao brincar*, evidenciando preocupação com a ampliação das análises. Trabalhos recentes (Rocha, 2008; Silva, 2008) evidenciam que as temáticas, as quais até início dos anos 1990 se centravam nos adultos e nas instituições, passaram a incluir reflexões

sobre a ação social das crianças como seres históricos e culturais concretos, reprodutores e produtores de cultura. (SILVA; LUZ; FARIA FILHO 2010, p. 90, grifos dos autores)

Essa maior presença da área de ciências sociais/antropologia, superando inclusive a da psicologia, que tradicionalmente se fez mais presente nas questões relativas à educação infantil, ao lado da educação (ROCHA, 2010), evidencia a mudança de enfoques teórico-metodológicos que passam a ocorrer a partir daí.

Uma análise mais geral dos temas presentes na produção nacional contemporânea revela um grande número de pesquisas na área da educação que toma para análise dimensões associadas à diversidade de gênero, classe social, relações étnico-raciais e geração.

Podemos até mesmo afirmar que o crescimento quantitativo e qualitativo das pesquisas em educação infantil e todo o esforço teórico realizado entre nós para dar conta da complexidade dos processos educativos que envolvem a infância, considerada sua natureza histórico-cultural, impulsionou, paralelamente, as pesquisas sobre a infância na escola de ensino fundamental.

Nesse sentido, convergem ainda abordagens teóricas que tomam como pressuposto epistemológico um conhecimento da realidade que articula as dimensões estruturais de determinação objetiva à constituição dos sujeitos sociais – sua experiência-ação social que, simultaneamente, produz uma dinâmica transformadora.

As novas questões que se apresentam para os pesquisadores da infância têm a ver com as questões relacionadas à alteridade e educação, à heteronomia, à heterogenia e à inter-relação cultural entre pesquisadores-pesquisados.

Pesquisa, infância e educação na região sul (2007-2011)

Para a análise das pesquisas produzidas no âmbito dos programas de pós- graduação

da Região Sul do Brasil, no período entre 2007-2011, foram consideradas as dissertações e teses disponíveis nos *sites* dos referidos programas integrantes da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) Sul.⁵ O levantamento localizou um total de 169 pesquisas, sendo 26 teses e 143 dissertações entre os três estados que compõem a região, conforme tabela abaixo.

Tabela 1 – Total de teses e dissertações por estado

Pesquisas / Estados	Mestrado	Doutorado	Total
Paraná	40	7	47
Santa Catarina	54	5	59
Rio Grande do Sul	49	14	53

Fonte: Levantamento das autoras.

No grupo de pesquisas aqui identificado, nota-se um crescimento e uma consolidação da área da educação na infância (inicialmente desencadeada pela pesquisa na educação infantil) e um razoável estabelecimento da relação teórico-prática nos estudos com cruzamento ou colaboração disciplinar.

Dentre os principais focos de pesquisa encontramos uma ampliação e um aprofundamento daqueles eixos teóricos, já indicados desde os anos 1990⁶ como consensuais na área da educação infantil, que deram origem a uma consolidação do que chamamos de uma pedagogia da infância. Dentre os eixos enfatizados naquele período, destacavam-se: a infância e seus direitos; as relações sociais; a linguagem; a brincadeira; a mediação; a organização do espaço e do tempo na prática pedagógica da educação infantil; a relação educação e cuidado e, posteriormente, a cultura infantil; a participação; a diversidade cultural etc.

Em comparação com esse período anterior, a produção acadêmica relacionada à educação e à infância era bem mais restrita do ponto de vista quantitativo e limitada quanto

aos aportes teóricos de base e às perspectivas metodológicas utilizadas.⁷ Esse crescimento reflete também a consolidação dos grupos de pesquisa a respeito do tema educação e infância e o aparecimento de linhas de pesquisas nos programas de pós-graduação em torno desse eixo.

Acompanhando o fortalecimento na pós-graduação, as pesquisas acadêmicas passam a dar maior atenção ao aprofundamento teórico e às análises dos contextos educativos a partir de determinados aspectos da relação pedagógica. São investigadas teorias da infância e da educação e, na maior parte, os estudos realizados se constituem em pesquisas de campo com intervenções diretas, observações e registros etnográficos e um conjunto de procedimentos que visam, principalmente, a captar a voz, o discurso ou as concepções dos envolvidos na relação educativa.

Estudos acerca da *infância e sua constituição* tomam como foco as crianças pequenas, dedicam-se às teorizações e às análises das falas e dos sentidos dados pelas crianças à sua própria experiência em diferentes contextos sociais e educativos, sobretudo a partir de aportes sociológicos, filosóficos e psicológicos.

Nos estudos teóricos são confrontados autores de referência e explorados conceitos e categorias que possam se revelar apropriados para compreensão das determinações sobre a infância e a educação das crianças. Houve uma significativa recorrência nessa direção, na qual foram encontradas, principalmente, teses de doutorado versando sobre: conceito de infância na produção acadêmica; infância e subjetividade; ser criança; infância, experiência e cuidado; direitos e cidadania das crianças; corpo, sexualidade, embelezamento corporal e geração; erotização infantil; gênero; alimentação das crianças; e criança e mídia. Nesse grupo, são privilegiadas as bases filosóficas, psicológicas e sociológicas na interlocução com a educação, com destaque

5-Esse levantamento considerou títulos, palavras-chave e resumos, buscando-se informações complementares nos textos do Portal CAPES e das bibliotecas virtuais quando indisponíveis nos programas.

6- Confira ROCHA, 1999; BRASIL, 2001.

7- Confira o trabalho de Rocha (2010).

para as apropriações conceituais da filosofia e da sociologia da infância. Desta última, como vimos, salienta-se a orientação metodológica dos estudos de campo com crianças.

Vê-se também uma ampliação das temáticas a respeito das relações educativas em outros contextos sociais, tais como a família e espaços fora do sistema de ensino que reinauguram teorizações sobre as relações maternas e paternas na educação de meninos e meninas; as lógicas educativas dos contextos familiares com crianças pequenas; a socialização e o cuidado; a infância no contexto popular urbano; as perspectivas das famílias em relação à creche; cultura de crianças indígenas etc.

A preocupação com o conhecimento de contextos sociais e culturais, que constituem a infância para além das instituições educativas, vem responder a uma lacuna na área da educação da infância e é coerente com as perspectivas teóricas e críticas, com base histórico-cultural, que passam a representar uma tendência recente na produção. Essa tendência vem permitindo uma compreensão mais articulada das determinações estruturais sob a configuração concreta que assumem as relações educativas (no sentido objetivo e subjetivo), uma vez que não se restringem aos processos pedagógicos e de ensino como processos autônomos e independentes da relação política e social, principalmente dirigidos a sujeitos anônimos e silenciados.

A categoria de estudos que passamos a definir como *dimensão pedagógica* pode ser identificada com o que dissemos anteriormente acerca da pesquisa pedagógica, ou seja, aquela que tem como natureza, objeto e fim os processos educativos e que toma como base para a investigação os aspectos gerais e específicos que lhes constituem.

Entre os que investigam as teorias da educação estão análises sobre a produção dos intelectuais recentes sobre a educação infantil, tais como Paulo Freire, Dewey, Winnicott, precursores do jardim de infância, e também concepções educativas da UNESCO. Confrontam

ainda teorias da linguagem e de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), da ludicidade e do brincar, da aprendizagem e do ensino para aprofundar pressupostos que fundamentam e dão orientações para os processos educativos. Nesse grupo de estudos, nota-se uma preocupação de base com a prática pedagógica na educação infantil ou nos anos iniciais, sempre associando conclusões com indicações para a ação docente junto às crianças, para a formação inicial e em serviço, para a gestão e para as políticas educacionais dirigidas a essas etapas da educação das crianças.

Nesse período, são analisadas as perspectivas das crianças através da captura de suas vozes e de seus sentidos no estudo: da agência social dos bebês e das culturas infantis; dos modos de vida na educação infantil e na transição dessa para a escola; do confronto de culturas infantis e culturas escolares; da participação infantil na prática pedagógica e até mesmo na gestão da educação infantil; da relação de pares em processos de inclusão; das relações com a televisão e a mídia; da produção cultural pela música; do lazer no bairro; da infância no abrigo; das relações com a natureza e o ambiente; das narrativas, expressas nos desenhos e no movimento corporal.

O termo prática pedagógica é preferido pelos pesquisadores para expressar as pesquisas que analisam as ações pedagógicas dirigidas às crianças, definidas a partir de uma orientação curricular, de um planejamento da organização do espaço e do tempo, dos materiais e de todo o conjunto de experiências vividas nas atividades das crianças, com menor presença das que analisam os currículos e os processos de avaliação.⁸

A prática pedagógica ou a ação docente foi a dimensão com maior frequência. Os estudos centram sua atenção nos inúmeros aspectos específicos aí envolvidos tanto na educação infantil como, em alguns casos, nos anos iniciais e na transição de um nível para

8- Apenas 1,5% do total identificado.

outro. Os trabalhos remetem-se: à própria organização da prática pedagógica (dinâmica das relações adulto-crianças, modelos e experiências); à presença e aos modos de expressão e de linguagem (especialmente da música, do desenho e, num caso, da escultórica e fotográfica); à expressão cultural, ao lugar do imaginário e da mídia na prática pedagógica; ao espaço físico; ao corpo e à corporeidade; ao espaço para o movimento e a brincadeira; às práticas alimentares; à linguagem dos bebês na relação pedagógica e ao uso dos brinquedos. Sempre, nesses casos, apresentam-se indicações para a ação direta.

A preocupação com a prática não só é mais frequente, como vem ampliando perspectivas ao associar-se aos aportes teóricos advindos da própria educação em interlocução com a sociologia e a filosofia, com um predomínio dos estudos da infância e dos estudos culturais, seguidos de bases da psicologia, da linguagem e das artes. Nesse sentido, ainda, as relações educativas são estudadas incluindo dimensões pouco tratadas anteriormente, como a participação infantil; as culturas infantis ou as lógicas das crianças; os processos sociais de transgressões e a produção e reprodução cultural na infância em contextos coletivos de educação.

Aspectos relacionados aos processos estritamente pedagógicos também foram analisados quanto às possibilidades e aos limites da documentação e do registro pedagógico; dos portfólios; dos projetos; da agenda escolar e de um ambiente virtual. Ficaram em último plano, ao menos nessa área de pesquisas, as preocupações com aprendizagens específicas, tais como a aritmética inicial e a aprendizagem operatória; a linguagem escrita; a música; atividades de estudo *versus* atividade lúdica. Esse grupo se vale, notadamente, dos espaços educativos como forma de acessar a um grupo de sujeitos/crianças e tomá-los como objeto de estudo, sem estabelecer uma relação com as dimensões contextuais e com o pertencimento social e cultural das crianças.

A terceira categoria identificada, a dos *profissionais e sua formação*, concentra estudos

sobre a formação inicial, continuada, em serviço e *lato sensu*, inaugura um adensamento de teorizações sobre a constituição da docência na pequena infância, em especial das configurações que a docência assume nesse âmbito da educação básica. Encontramos aí uma forte indagação sobre a docência na educação infantil quanto à relação teoria-prática; à especificidade profissional; à metacognição docente; à subjetividade docente no exercício da função de educadoras; à mediação simbólica; ao trabalho das docentes; e à trajetória laboral.

Mantém-se uma variação da denominação profissional com o uso de formas mais genéricas: *profissionais*, além de *educadores* ou *educadoras*, sendo referidas, com maior frequência, pelo termo *professores* ou *docentes* na sua variação feminina. Apenas duas pesquisas contemplaram outros profissionais, na análise de uma experiência democrática de atuação do coordenador pedagógico e de trabalho e atuação da auxiliar de sala.

A formação das professoras tem uma tradição de pesquisas na área e mantém uma clara indagação sobre os conteúdos e processos formativos para a especificidade da educação das crianças ou de uma pedagogia da infância; da docência com bebês; da visão dos intelectuais da educação infantil; da relação teoria-prática; dos modelos formativos (técnico-instrumental ou emancipatório); da relação com a formação artístico-cultural; e ainda quanto à informática, à música, ao gênero feminino.

A frequência com que encontramos estudos sobre a compreensão que as professoras têm das mais variadas dimensões educativas revelou uma preocupação com as chamadas concepções; ou ainda: ótica; conceito; discurso; fala; voz; representação social; e percepção. São analisadas as concepções sobre a infância e o desenvolvimento infantil; o ensino de artes; o movimento corporal; a sua própria formação; a qualidade da educação infantil; o lúdico e a agressividade. Essa ênfase nos exige realizar uma reflexão crítica mais ampla sobre como se tem compreendido as relações entre discurso

e ação; subjetivo e objetivo, e, em última instância, a própria relação entre teoria e prática no conhecimento sobre os processos educativos.

Finalmente, em uma quarta dimensão, os temas relacionados à *política educacional* e à *história* reservam uma atenção às determinações sociais mais amplas, já tradicionais desde a origem da pesquisa na área no Brasil, quando pesquisadores eram também militantes na defesa dos direitos das crianças e da educação. No levantamento em pauta, observamos um predomínio das pesquisas sobre regulamentações e implantações das leis efetivadas a partir dessas conquistas. São analisados processos de implantação da educação especial, do ensino fundamental de nove anos, das políticas de qualidade; dos sistemas municipais de ensino; de regulamentação da educação infantil; dos conselhos municipais; de gestão local; de acesso, matrícula e listas de espera; de participação das famílias e financiamento das creches conveniadas.⁹

Para concluir, é importante destacar como as perspectivas das pesquisas vêm consolidando o conhecimento a respeito dos contextos educativos institucionais, particularmente na educação infantil, articulando-os à dimensão da problemática mais ampla da infância e às questões políticas, históricas e culturais que a envolve e constitui.

Considerações finais

Uma revisão retrospectiva da trajetória das pesquisas na área sobre infância e educação e, particularmente, sobre a educação infantil que temos frequentemente realizado, permite destacar o fortalecimento dos diálogos possíveis. Em primeiro lugar, esse avanço se concretizou a partir da abertura científica para colaborações disciplinares e teóricas na direção da consolidação de uma ciência da educação que tem como foco os processos educativos que

envolvem as crianças pequenas considerando sua concretude social e cultural.

Sem dúvida permanecem os desafios de superação de dicotomias clássicas – tal como tem nos indicado Alan Prout (2004), ao reconsiderar a sociologia da infância. Reconhecemos que se recentemente vimos crescer as possibilidades de análise das práticas pedagógicas pela reintegração das crianças como parte legítima da relação educativa, também vimos ser dada ênfase (talvez por vezes exacerbada) às crianças e às suas ações, correndo o risco de isolá-las das demais relações que definem sua própria ação. Tanto que ainda não é possível identificar, em muitas pesquisas, quem são as crianças, meninas e meninos no coletivo infantil, mesmo quando tais pesquisas colocam como propósito conhecer as culturas e produções infantis.

De forma geral, podemos dizer que poucas conseguem superar a abstração das marcas sociais e culturais de classe, etnia e gênero da infância, tomando-as por vezes apenas como um coletivo, raramente analisando a relação educativa de forma multirreferencial, estabelecendo um cruzamento entre a posição de todos os envolvidos (adultos e crianças).

Essa dificuldade de cruzar posições na análise do contexto educativo pode ser resultado do esforço em estabelecer uma interlocução disciplinar que nos remete para campos exteriores àquele no qual temos uma trajetória de base, a educação. Os diálogos possíveis exigem aproximações com percursos de áreas alheias e apropriações de conceitos teóricos até então desconhecidos ou pouco familiares, constituindo uma tarefa complexa, além de esbarrar em fronteiras relativas às escolhas teóricas no interior de cada área.

Mesmo sendo esse um caminho sem volta, precisamos estar alerta para os riscos de superficializações e generalizações, especialmente das contribuições vindas das ciências sociais. O interesse em conhecer as crianças e sua infância coloca para a pesquisa educacional outro passo que, às vezes, pode exigir uma volta para casa – em um permanente processo de busca que permita

⁹- Os poucos estudos históricos recuperam a trajetória de efetivação da educação infantil em três diferentes municípios da região.

indicar a urgência da ação –, possibilidades de uma ação educativa mais respeitosa, de uma formação humana que dê espaço para a criação e a originalidade próprias das novas gerações.

Referências

BRASIL. **Educação infantil (1983-1996)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2001. Realização Universidade Federal de Santa Catarina/ CED/Nee0a6, 2001. (Estado do conhecimento, n. 2).

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 269-283, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000100013>>. Acesso em: 14 set. 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. A pesquisa na pós-graduação e seus impactos na educação. **Educação & Linguagem**, v. 9, n. 14, p. 16-33, jul./dez. 2006.

MIALARET, Gaston. **As ciências da educação**. Lisboa: Moraes, 1980. (Coleção psicologia e pedagogia)

PROUT, Alan. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**: para um estudo interdisciplinar das crianças. Ciclo de conferências em sociologia da infância 2003/2004. Departamento de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade de Stirling, 2004.

ROCHA, Eloisa Acires C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente das perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: Núcleo de Publicações, Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires C. et al. **Educação infantil (1983-1996)**. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2001. (Estado do conhecimento, n. 2).

_____. 30 anos da educação infantil na ANPED. In: SOUZA, Gizele (Org.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010. p. 157-170, v. 1.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 84-98, jan./abr. 2010.

Recebido em: 18.10.2012

Aprovado em: 26.02.2013

Eloísa Acires Candal Rocha é professora doutora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN).

Márcia Buss-Simão é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN).

A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG)

Carolina Bessa Ferreira de Oliveira¹

Resumo

Este artigo é fruto da dissertação de mestrado intitulada *Para além das celas de aula: a educação escolar no contexto prisional à luz das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG)*, desenvolvida no período de 2010 a 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. A finalidade deste artigo é promover uma reflexão acerca da educação escolar prescrita e instituída no contexto prisional, a partir de uma análise contextualizada das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG). Objetiva-se contribuir para a compreensão dos limites e das possibilidades da educação escolar nas prisões. Com base na metodologia de pesquisa qualitativa e participante, e com fulcro em uma investigação bibliográfica, documental e de campo, o artigo pretende problematizar o discurso oficial e a realidade vivenciada pelos presos. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados aleatoriamente, a partir de critérios de segurança da direção da penitenciária. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e grupo focal. Os resultados alcançados mostram que o panorama atual da educação escolar nas prisões tem demonstrado fragilidades, não somente por atingir um número reduzido de presos no Brasil, mas, principalmente, porque a possibilidade de uma ação efetiva de educação nas prisões é sustentada, sobretudo, no compromisso pessoal dos professores, agentes penitenciários e técnicos envolvidos na tarefa. Além disso, predomina-se, nesses espaços, uma visão pragmática da educação escolar, isolada das demais políticas setoriais e relacionada à obtenção de um emprego ou profissão.

Palavras-chave

Educação escolar – Prisão – Representações – Presos.

1- Universidade Federal de Uberlândia,
Uberlândia, MG, Brasil.
Contato: bessacarolina@hotmail.com

Incarcerated schooling: an analysis based on the representations of prisoners from the prison of Uberlandia (MG)

Carolina Bessa Ferreira de Oliveira¹

Abstract

This paper results from a thesis whose title is Beyond the class cells: schooling in the incarcerated context in the light of the representations of prisoners from the prison of Uberlandia (MG), developed between 2010 and 2012, in the Education graduate program at the Federal University of Uberlandia. The purpose of this paper is to think about the schooling prescribed and instituted in an incarcerated context, based on a contextualized analysis of representations of prisoners from the prison of Uberlandia (MG). The aim is to contribute with the understanding of the limits and possibilities of school education in the prisons. Utilizing a qualitative and participative method of research, whose core is a bibliographical, documental and field investigation, the paper intends to problematize the official speech and the reality faced by the prisoners. The research subjects were selected at random, based on security criteria set by the prison's head office. Data were collected by means of semi-structured interviews and a focus group. The results achieved show that the current scenario of schooling in the prisons has several fragilities, not only because it reaches a small number of prisoners in Brazil but mainly because the possibility of having an effective educational action in the prisons is sustained, above all, by the personal commitment of teachers, prison agents and technical staff involved in the task. In addition, in these contexts, a pragmatic view of schooling prevails as it is isolated from the other public sector policies and associated with achieving a job or occupation.

Keywords

Schooling – Prison – Representations – Prisoners.

1- Universidade Federal de Uberlandia,
Uberlandia (UFU), MG, Brasil.
Contact: bessacarolina@hotmail.com

Este artigo propõe-se a analisar a educação escolar prescrita e instituída no contexto prisional a partir das representações¹ dos presos da Penitenciária Professor João Pimenta da Veiga, Uberlândia (MG)² acerca da educação escolar implementada no sistema prisional. Busca construir uma análise à luz das representações dos presos e orientada a partir das leis e políticas educacionais formuladas para normatizar e viabilizar a educação escolar nas prisões.

Vale destacar que a educação escolar integra as chamadas políticas públicas. Nos limites deste texto, privilegiar-se-á a noção de política pública como relação entre Estado e sociedade, entendida como contraditória e conflitiva. Para a discussão aqui proposta, serão colocados em evidência atores-chave da dinâmica de implementação da educação escolar nas prisões, como agentes de segurança penitenciária, professores e presos.

Conforme Höfling (2001), as análises centradas no discurso oficial do Estado, dos governos ou das instituições políticas podem obscurecer a *práxis*, pois carregam a natureza ideológica – compreendida aqui conforme a concepção marxista, referindo-se à falsa consciência propiciada pelo discurso lacunar, que legitima instituições sociais, atribuindo-lhes funções diversas das realmente exercidas.

Faz-se imprescindível mencionar que a política pública faz parte do ramo do conhecimento denominado *policy science*, que, segundo Howlett e Ramesh (1995), surgiu nos Estados Unidos e na Europa, no segundo pós-guerra, quando pesquisadores investigaram a dinâmica das relações entre governos e cidadãos, extrapolando o estrito apego às tradicionais dimensões normativas e às minúcias do funcionamento de instituições específicas.

1- As representações dos sentenciados são entendidas aqui como “fatos de palavras e de prática social”, conforme define Lefebvre (1983). Uma representação constitui-se do que é vivido, percebido e concebido, em um movimento dialético que nunca cessa.

2- O município de Uberlândia (MG) destaca-se pelo turismo de negócios. Está localizado próximo aos grandes centros do país, como: São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Goiânia e Brasília.

Em relação às políticas de educação escolar nas prisões, ressalta-se o seu caráter complexo de organização e funcionamento, pois se realizam a partir da articulação do sistema de educação com o sistema penitenciário (Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Secretarias Estaduais de Educação e Secretarias de Defesa Social ou Administração Prisional, além de órgãos integrantes desses sistemas, como os presídios e as penitenciárias), que, por sua vez, articula-se com o sistema de justiça penal e com a sociedade.

Considerando a educação escolar no contexto prisional como fruto de desdobramentos de decisões políticas, questiona-se: como ocorre, no mundo institucional/normativo e na vida cotidiana, a educação escolar nas prisões? Quais são os desdobramentos práticos da educação escolar no cotidiano da prisão para os presos? Quais são as impressões e representações dos presos acerca dessa educação?

Partindo dessas questões, a pesquisa aqui relatada analisa a educação escolar nas prisões. Considera como referencial empírico as representações dos presos de Uberlândia, ressaltando e contextualizando suas vozes, muitas vezes inauditas.

Educação nas prisões: previsão legal

As políticas públicas de educação escolar são legitimadas a partir da previsão legal nos planos nacional e internacional. Dessa forma, faz-se necessário compreender, *a priori*, as políticas com a marca definidora de públicas, isto é, de todos, e não estatais ou coletivas.

As pessoas presas, assim como quaisquer outras, têm o direito humano à educação. No plano internacional, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, em seu artigo 26, estabelece o direito à educação, cujo objetivo é o pleno desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos. Entende-se que os direitos humanos são universais (para todos e todas), interdependentes

(estão relacionados entre si e nenhum tem mais importância que outro), indivisíveis (não podem ser fracionados) e exigíveis perante o Estado em termos jurídicos e políticos.

Nesse sentido, conforme Graciano (2005), o direito humano à educação é classificado de distintas maneiras como direito econômico, social e cultural. Também é tomado no âmbito civil e político, já que se situa no centro das realizações dos demais direitos. Desse modo, o direito à educação também é chamado de direito de síntese, ao possibilitar e potencializar a garantia dos outros.

Ademais, esse direito está previsto em diversos documentos internacionais, tais como: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (artigo 1º); Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (parágrafo 1º, art. 29); Convenção contra a Discriminação no Ensino (artigos 3º, 4º e 5º); Declaração e Plano de Ação de Viena (parte nº 1, parágrafo 33 e 80); Agenda 21 (capítulo 36); Declaração de Copenhague (compromisso nº 6); Plataforma de Ação de Beijing (parágrafos 69, 80, 81 e 82); Afirmação de Aman e Plano de Ação para o Decênio das Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos (parágrafo 2º).

O documento internacional intitulado *Regras mínimas para o tratamento de reclusos*, aprovado pelo conselho econômico e social da ONU em 1957, prevê o acesso à educação de pessoas encarceradas. Conforme evidencia Carreira (2009, p. 11), o documento afirma que:

[...] devem ser tomadas medidas no sentido de melhorar a educação de todos os reclusos, incluindo instrução religiosa. A educação de analfabetos e jovens reclusos deve estar integrada no sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua formação. Devem ser proporcionadas atividades de recreio e culturais em todos os estabelecimentos penitenciários em benefício da saúde mental e física.

No plano normativo nacional, a educação escolar na prisão integra a modalidade de ensino intitulada Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 1996, define, em seu artigo 37, essa modalidade como aquela destinada “a pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

A LDB regulamenta o previsto na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, inciso I, segundo a qual todos os cidadãos e cidadãs têm o direito ao “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria”.

Além disso, a Lei de Execução Penal (LEP), nº 7.210 de 1984, prevê a educação escolar no sistema prisional nos artigos 17 a 21. Por exemplo, o artigo 17 estabelece que a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso. O artigo 18 determina que o ensino de primeiro grau (ensino fundamental) é obrigatório e integrado ao sistema escolar da unidade federativa. O artigo 21 estabelece a exigência de implantação de uma biblioteca por unidade prisional, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Nesse sentido, faz-se a elaboração das Diretrizes Nacionais para Educação nas Prisões, expressas na Resolução nº 03 de 11 de março de 2009, que foi aprovada pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça do Brasil. Essas diretrizes apresentam parâmetros nacionais relacionados a três eixos: 1) gestão, articulação e mobilização; 2) formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta; e 3) aspectos pedagógicos.

As diretrizes legitimam a educação escolar nas prisões, tendo sido ratificadas pelo Ministério da Educação do Brasil, por intermédio da Resolução nº 02 de 19 de maio de 2010 do Conselho Nacional de Educação, a fim de nortear pedagogicamente a oferta de educação escolar

para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Considerando as normativas vigentes, Julião (2006, p. 77) aponta:

[...] o Brasil, como membro do Conselho de Defesa Social e Econômica da ONU, pelo menos no campo programático, vem procurando seguir as determinações internacionais para tratamento de reclusos.

Entretanto, o sistema prisional brasileiro, a justiça e o seu sistema policial estão organizados, principalmente, em nível estadual, de modo que cada governo apresenta relativa autonomia na introdução de políticas públicas de educação escolar no contexto prisional. Por isso, devido à diversidade regional e política, a realidade prisional brasileira apresenta-se heterogênea, diferenciando-se conforme o Estado ou, até mesmo, a unidade prisional. Assim, a aplicabilidade das normas segue os meandros e as vicissitudes em nível local.

Nesse sentido, dois aspectos devem ser considerados: primeiro, os documentos que trazem à tona as diretrizes nacionais para educação escolar nas prisões são de publicação recente, o que denota sua fragilidade prática em relação, até mesmo, à tomada de conhecimento por parte dos profissionais que atuam no setor; segundo, as diretrizes apresentam linhas gerais relacionadas à educação nas prisões, caracterizando-se, em alguns dos seus dispositivos, como recomendações e como vinculadas à necessidade de futuras articulações entre instituições.

Além disso, coexistem as especificidades de cada unidade prisional, sua gestão e o senso comum em torno da desconsideração da educação como um direito a ser implementado na realidade prisional. A esse respeito, ressaltam-se as considerações da pesquisa em processo permanente realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a qual é realizada por Maeyer (2006, p. 24):

A situação legal dos internos influencia a organização de turmas. As pessoas acusadas de um crime, mas ainda não sentenciadas têm maior dificuldade (ou menor motivação) de entrar em turmas fixas. [...] Em alguns países, a frequência às aulas é obrigatória, organizada pelo estado com professores qualificados, que foram treinados para adaptar seus métodos educacionais ao especial contexto da prisão. Na maior parte dos países, entretanto, a educação é uma opção e compete com a possibilidade de trabalhar. [...] A criação de programas de educação técnica leva à organização de atividades produtivas que, por um lado, permitem desenvolver habilidades técnicas para o mercado de trabalho, mas, por outro, prejudicam as atividades educacionais ou alteram a dimensão social dos programas educacionais. [...] A superlotação na prisão é uma realidade desfavorável à organização de sessões educacionais. A superlotação afeta os programas, principalmente nos países do sul.

No que se refere à compatibilidade entre trabalho e educação no contexto prisional, o artigo 8º da Resolução nº 03 de 2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária dispõe que:

[...] o trabalho prisional, também entendido como elemento de formação integrado à educação, deve ser ofertado em horário e condições compatíveis com as atividades educacionais.

Embora a norma esteja vigente, no contexto prisional observa-se que o trabalho é utilizado prioritariamente em detrimento das atividades educativas. Por um lado, para as unidades prisionais esse trabalho satisfaz necessidades internas emergentes, conforme indica Lemgruber (1999, p. 135):

[...] manter o preso ocupado, evitando o ócio, desviando-o da prática de atividades ilícitas, funcionando neste caso como uma espécie de 'terapia ocupacional'.

Por outro lado, o trabalho é compreendido pelos presos como uma forma de ocupar o tempo – mais que as atividades de educação que, em geral, são realizadas em apenas um período do dia – e, em alguns casos, como um modo de receber remuneração correspondente.

Na realidade de Uberlândia (MG), as denominadas políticas públicas de educação escolar nas prisões são promovidas por dois estabelecimentos prisionais, quais sejam: Presídio Professor Jacy de Assis e Penitenciária Professor João Pimenta da Veiga.

Na pesquisa de mestrado que inspira este artigo, fez-se um recorte metodológico, optando-se por investigar a realidade das políticas no segundo estabelecimento, considerando que nele se encontram presos sentenciados/condenados em execução penal, o que possibilita teoricamente menor rotatividade de presos e maior regularidade nas atividades de educação escolar.³ Isso porque, após a condenação, vislumbra-se um planejamento no acompanhamento do preso e da execução de sua pena.

Para além das celas de aula: as representações dos presos

Paralelamente à pesquisa bibliográfica e documental a respeito da educação escolar nas prisões, realizou-se uma pesquisa de campo, buscando contextualizar a prática em relação ao discurso normativo. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados aleatoriamente dentre os presos do sexo masculino,⁴ por se considerar

que esse gênero representa ampla maioria no sistema prisional brasileiro e a partir de critérios de segurança estabelecidos pela penitenciária de Uberlândia.⁵

No contexto da penitenciária, insere-se a Escola Estadual Mário Quintana, que foi inaugurada e está em funcionamento desde junho de 2006, tendo sido criada por meio do Decreto nº 44.196, de 28 de dezembro de 2005, pelo governo do Estado de Minas Gerais para atender até 130 presos. Esclareça-se que no momento da realização da pesquisa de campo havia 120 presos participando das atividades escolares, sendo oficialmente registrados na diretoria da penitenciária.

As dependências administrativas da escola estão situadas em um prédio especialmente destinado para essa função, separado do setor das celas. Já as celas de aula estão localizadas nos blocos em que se encontram os presos, sendo celas destinadas exclusivamente a essa finalidade. Dessa forma, para participar das aulas os presos são conduzidos, de segunda a sexta-feira, por agentes de segurança penitenciária, das celas onde se encontram reclusos para as celas de aula, dentro do respectivo bloco.

Nesse contexto, foram realizadas, individualmente, nos meses de janeiro e fevereiro de 2011, sete entrevistas semiestruturadas com presos que participam de atividades de educação escolar, na modalidade de EJA. O foco das entrevistas foi compreender as representações acerca da política de educação instituída no contexto da unidade prisional sob a ótica daqueles que são os destinatários dessa política.

Além disso, foi realizado um grupo focal,⁶ mediado pela autora – pesquisadora

de Sabadell (2009) acerca da seletividade de sexo na prisão a partir da cultura patriarcal da sociedade ocidental, em que o direito penal e o sistema prisional são masculinos.

5- A Penitenciária Professor João Pimenta da Veiga foi inaugurada em outubro de 2003 com uma capacidade de atendimento de 396 presos, sendo que no momento da realização da pesquisa havia 477, dentre os quais eram 427 do sexo masculino. (Fonte: entrevista com direção da penitenciária de Uberlândia, set. 2011).

6- Conforme Lewin (1970), o grupo é o contexto onde se pode reconstruir e criar significados, vivenciar e ressignificar questões, por meio da troca de informações. O grupo focal é uma técnica de investigação que coleta dados

e participante –, no mês de outubro de 2010, com dez sentenciados presos, mas que não participavam de atividades de educação escolar. O escopo dessa coleta de dados refere-se à investigação das representações daqueles que se encontram alheios às atividades educacionais, embora sejam potenciais alunos e estejam na condição de usufruir da educação escolar.

Dentre outros aspectos, as categorias identificadas para a realização da pesquisa foram as representações dos presos a respeito de: acesso e permanência da educação escolar na prisão; educação como direito; relação com profissionais que atuam na prisão e educação escolar como inclusão social.

Em termos gerais, para os sujeitos da pesquisa, a educação escolar é entendida no âmbito da prisão como um benefício, uma oportunidade para aqueles que acatam a norma específica do ambiente. Contudo, esse tipo de oportunidade associa-se à existência de uma vontade ou desejo pessoal, cujas motivações podem ser diversas.

Escola aqui é por bom comportamento e aprovação da unidade. Tem gente na escola que não quer nada com nada, mas isso não vem ao caso. Tem que ter determinação. Tem que querer. (E4)⁷

Acho que todo mundo que quer consegue estudar. Depende mais de cada um. (E7)

Tive oportunidade aqui, coisa que lá fora eu tinha, mas não tive interesse. Com relação à escola, tô satisfeito. Eu sou até jovem ainda, tenho dois filhos e quero completar os estudos. Tem muito irmão aqui dentro que nem sabia ler e hoje tem terceiro ano. A escola faz muito bem. [...] Desde o início estudo. Tem que ter bom comportamento e eu sempre tive pra poder ter oportunidade. (E6)

que emanam da interação entre os participantes de um grupo convidado a discutir um tema.

7- Os sujeitos da pesquisa que participaram da entrevista serão identificados com a letra E, seguida de um número diferenciador.

As falas dos sujeitos revelam que o acesso ao direito à educação escolar está condicionado a uma vontade pessoal associada aos bons comportamentos individuais exigidos pelo sistema prisional. Esses comportamentos são traduzidos em respeito às ordens internas estabelecidas tanto pela norma escrita quanto pelos rituais de convivência instituídos entre os profissionais da unidade e os presos.

Dessa forma, o que é um direito de todos passa a ser configurado pelos presos como uma oportunidade, revelando o que é imediato. Ou seja, a lógica de premiação e castigo do sistema prisional, pautada na conduta de cada preso, transforma o direito de todos à educação em um benefício individual e algo a ser conquistado.

Constata-se, assim, que os presos não vislumbram a educação como um direito de todos legalmente constituído, o qual, além de ser dever do Estado, refere-se a uma das conquistas sociais instituídas para contribuir com a sua formação pessoal, como facilitador nas oportunidades socialmente construídas.

Essa constatação foi identificada ao verificar que, durante a pesquisa de campo, somente um preso, dentre os 17 que participaram das entrevistas e do grupo focal, fez alusão à educação como direito, conforme transcrição a seguir:

Tô estudando tem três anos aqui. [...] Tô na quarta série agora, porque no meu bloco não tem a quinta série que foi a que eu parei. Mas eu sei que é meu direito fazer essa série que parei lá fora, mas não tem como. (E3)

O depoimento elucidava que o preso identifica que o próprio sistema não oferece condições para dar continuidade aos estudos, apesar de ser seu direito. Esse aspecto que se contrapõe às normativas nacionais vigentes, em especial no que tange ao atendimento às especificidades dos diferentes níveis (educação básica e superior) e modalidades

de educação e ensino (educação de jovens e adultos, educação especial, educação à distância, educação profissional).

Vale ressaltar a fala de um sujeito da pesquisa que mencionou outros direitos de forma geral, demonstrando conhecê-los e buscá-los:

Queria sair formado daqui. Ir para o benefício do semiaberto com a 7ª série. Pra falar a verdade eu nem queria progredir pra concluir. Mas é claro que é melhor ir pro benefício. Quero sair daqui e correr atrás dos meus direitos, que eu sei que são muitos. (E6)

Durante a realização do grupo focal, que contou com a participação dos presos que não estudam na penitenciária, foi mencionado pela pesquisadora que a educação na prisão é um direito de todos sem distinção e que, em tese, caberia ao Estado oferecê-la. Portanto, esse direito não é um favor disponibilizado pelo governo, mas seu dever.

No que diz respeito à necessidade de a penitenciária proceder ao atendimento das especificidades dos diferentes níveis de escolarização e turnos de horário, conforme a legislação e de acordo com as necessidades dos presos, observou-se na realidade pesquisada a existência de um único turno de atividades de educação escolar. Por vezes, esse turno era incompatível com o trabalho, havendo desconhecimento dos presos em relação aos critérios de escolha para participar da educação escolar na unidade prisional.

Não tenho conhecimento da escolha. São muitos nomes na lista. A segurança que escolhe, não sei o critério. A lista⁸ é passada e depois só chamam os nomes aprovados. (E2)

8- A lista refere-se à forma de ser inserido na escola dentro da unidade. Os agentes de segurança penitenciária passam pelos corredores dos blocos com a lista perguntando quem dos presos deseja estudar. Os que se interessam assinam seu nome e aguardam aprovação da penitenciária.

Tem que colocar o nome na lista e esperar ser chamado pela direção. (E5)

Em contraponto ao mencionado pelos presos, destaca-se o inciso VII, artigo 3º, da referida Resolução nº 02 de 2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária que contempla o oferecimento da EJA em estabelecimentos penais em todos os turnos. Soma-se ainda o inciso III, artigo 4º, que prevê a implementação de estratégias de divulgação das ações de educação para os internos, incluindo chamadas públicas periódicas destinadas a matrículas.

Conforme o exposto, verifica-se que a implementação da educação escolar nas prisões traz à tona inúmeras questões relacionadas à organização e ao cotidiano do estabelecimento penal, o que confronta com o prescrito nas resoluções que tratam das diretrizes nacionais para o setor.

Nessa perspectiva, devem ser destacados aqui os depoimentos dos sujeitos da pesquisa a respeito das dificuldades que enfrentam durante a realização de procedimentos de segurança no trajeto até a cela de aula. Conforme os depoimentos de alguns presos, os agentes de segurança penitenciária tendem a dificultar o seu acesso às atividades de educação, contrariamente ao discurso oficial expresso nos documentos e normativas que tratam da educação nas prisões.

Nesse sentido, para os sujeitos da pesquisa:

Falta muita educação no tratamento dos agentes. Já pensei em desistir de estudar aqui por isso, mas tenho que mostrar que sou mais forte que eles. Não quero ser fraco. (E4)

Às vezes os agentes chegam mais cedo pra buscar na cela e não esperam a gente escovar os dentes pra ir pra aula. Aí a gente fica sem ir. (E5)

Essa relação com os agentes, alguém podia conscientizar eles. Dar uma palestra sobre

o ser humano, sobre o que é isso. [...] É que eles tratam a gente como bandido. Eles se acham a polícia e os presos como bandido. A relação é essa, e a gente tem que ser tratado mal, como se fosse só bandido. Eles esquecem que somos ser humano. Eu acho que tinha que conscientizar os agentes sobre o preso também ser um ser humano, independente do que fez. Se matou, traficou, roubou, se estuprou, e de todas as outras pessoas também. Eu tenho vontade de dar palestra quando sair daqui. (E3)

Essas falas parecem revelar que entre os agentes de segurança penitenciária pode existir a ideia cristalizada de que as pessoas privadas de liberdade estão também privadas de outros direitos, ou seja, prevalece um clima de suspensão total de direitos. A esse respeito, Fragoso, Catão, Sussekind (1980, p. 1) afirmam que

[...] é antiga a idéia de que os presos não têm direito algum. O condenado é maldito e, sofrendo a pena, é objeto de máxima reprovação da coletividade, que o despoja de toda a proteção do ordenamento jurídico que ousou violar. O criminoso é execrável e infame, servo da pena, perde a paz e está fora do direito. [...] No direito primitivo impunha-se ao delinqüente a pena de expulsão do grupo (que virtualmente significava a morte).

Diante disso, vale destacar o artigo 9º da Resolução de 2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária e o artigo 11 da Resolução de 2010 do Conselho Nacional de Educação, que afirmam a necessidade de se garantir o acesso a programas de formação inicial e continuada aos educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais, considerando as especificidades da política de execução penal e o auxílio à compreensão da relevância das ações de educação nas prisões.

Nesse sentido, com relação às possíveis sugestões para a educação escolar na prisão,

faz-se imprescindível ressaltar as seguintes colocações dos sujeitos da pesquisa:

Sugestão? Primeiramente o respeito dos agentes. Falta muita educação no tratamento. Já pensei em desistir por isso, mas tenho que mostrar que sou mais forte que eles. Não quero ser fraco. Segundo: precisa trazer mais cursos e recursos pra escola. Por exemplo, por que o beneficiamento dos computadores foi só pro bloco do semiaberto? Também podia ter aula musical na sala de aula, que eu gosto muito... Agora, as professoras são pessoas ótimas. Têm muita paciência. (E4)

Cursos técnicos, de informática, pra preparação lá pra fora que tá exigindo cada vez mais. (E2)

Uma sugestão: podia ter atividade física. (E 5)

Podia oferecer apostilas e mais materiais. Tem só dois cadernos pequenos e lápis pra todas as matérias. Também é bom se tivesse informática pra gente aprender computador... outra coisa é que a escola podia ser separada do bloco. Tipo um pavilhão só de escola por causa do barulho do bloco e também pra ter mais vagas pros irmão. (E6)

Conforme mencionado pelos sujeitos da pesquisa, destacam-se questões relativas às condições em que a educação é desenvolvida na unidade prisional. Tais aspectos relacionam-se diretamente à existência de uma proposta pedagógica contextualizada às especificidades da educação escolar nas prisões, em consonância com as Diretrizes Nacionais.⁹

Cabe salientar, ainda, os pontos levantados a partir do grupo focal, quando os presos citaram, entre outros aspectos, a necessidade de oferecer oportunidade para todos os presos, disponibilizar mais tempo para as atividades escolares, oferecer

⁹- Nesse sentido, conferir a reflexão desenvolvida por Silva e Moreira (2011).

cursos completos, apoio à direção, melhorar a relação com os agentes e as condições de aprendizagem.

Assim, em termos gerais, no que se refere à concepção dos sujeitos da pesquisa acerca da educação escolar, destaca-se que, em que pesem as dificuldades enfrentadas no ambiente prisional, a inclusão nas atividades escolares parece representar uma possibilidade de aprendizagem e ocupação do tempo na prisão e, sobretudo, um aspecto relevante dos pontos de vista individual e social.

Além disso, os sujeitos da pesquisa demonstraram, a partir da vivência na prisão e na escola, conhecer as fragilidades existentes e identificar os aspectos que, na prática, poderiam ser melhorados não só para os presos, mas também para aqueles que atuam na prisão, tais como professores, agentes de segurança e direção.

[...] o estudo é fundamental na vida. [...] Se tivesse lá fora, não voltaria a estudar... aqui foi mais porque não tem nada pra fazer, por isso pus o nome na lista. (E1)

Comecei pela remição, aí coloquei o nome na lista pra estudar. [...] Ajuda em muitas coisas, na autoestima, pra ler e conhecer. [...] O estudo traz mais aceitação pela sociedade, principalmente pra nós que ficamos presos. (E2)

Sempre achei importante a escola pra ter conhecimentos gerais, saber falar, escrever, quando precisa escrever uma carta, e pra relacionar com as pessoas. Sempre achei isso antes de ser preso. [...] Eu pretendo fazer Direito, primeiro supletivo e depois vestibular. Mesmo se tô velho, tem problema não. (E3)

Antes achava uma chatice... aqui aprendi a gostar principalmente de matemática. É muito bom a escola aqui, porque se não fosse a escola não ocuparia o tempo e não teria remição. [...] É muito importante a escola, a gente aprende muita coisa. (E4)

Antigamente era mais por impulso as coisas. Hoje a escola é fundamental. A gente aprende. Aprende a valorizar a si mesmo. [...] Pretendo continuar lá fora pra ter um bom emprego e sair dessa vida. Sempre trabalhei com serviços gerais. (E5)

Com relação à escola, tô satisfeito. Eu sou até jovem ainda, tenho dois filhos e quero completar os estudos. Tem muito irmão aqui dentro que nem sabia ler e hoje tem terceiro ano. A escola faz muito bem. (E6)

Diante disso, ficam evidentes as impressões dos presos acerca do potencial transformador da educação, dentro ou fora da prisão. Entretanto, nota-se a visão pragmática associada à educação escolar, relacionada à obtenção de um emprego e à diminuição do estigma¹⁰ de ex-presidiário, fruto de uma visão ideológica que não concebe a educação como direito assegurado legalmente e, tampouco, como política pública implementada na prisão.

Considerações finais

O panorama atual da educação escolar nas prisões tem demonstrado, por um lado, fragilidades e necessidades emergentes. Por outro, a partir da legislação e das diretrizes nacionais vigentes, apresentam-se possibilidades de implementação de uma política pública articulada pedagogicamente à execução penal.

A partir dos objetivos que orientaram este artigo e da dissertação de mestrado que o inspira, considera-se relevante salientar que a pesquisa traz visibilidade à realidade prisional e à educação escolar nesse contexto,

10- Para Goffman (1974), estigma é um *status* reduzido e reconhecido socialmente como tal. Uma vez descoberto, outorga ao indivíduo estigmatizado características socialmente desvalorizadas. Tais são os casos, por exemplo, dos que praticam a prostituição e crimes, e dos doentes mentais. O indivíduo é diminuído e/ou estigmatizado pela sua carência de determinadas características consideradas como valiosas pela sociedade e/ou grupo (honradez, estética corporal, identidade de gênero). O estigma é uma marca negativa que pode afetar tanto um indivíduo como todo um grupo e é um elemento importante para a compreensão da discriminação e do preconceito.

para além do senso comum predominante no imaginário. Ao apresentar as vozes dos presos no que diz respeito ao mundo vivido na prisão, a investigação aponta uma perspectiva transformadora dessa realidade que ultrapassa o âmbito jurídico, limitado à concepção da prisão como espaço de punição e reintegração social dentro do qual se encontra a educação.

Nesse sentido, identifica, a partir das vozes dos presos, a existência de uma relação estreita entre a educação escolar e a possibilidade de obter benefícios dentro da prisão, como a remição de pena. Identifica, ainda, que o aprendizado escolar associa-se diretamente à possibilidade de acesso a uma profissão, ao mundo do trabalho, assim como pode contribuir para a valorização pessoal e social em detrimento do estigma de ter sido preso.

Entretanto, demonstra que essa visão pragmática da educação escolar, entre a maioria dos presos, é fruto de uma visão ideológica que não concebe a educação como direito, aspecto que dificulta a organização para a reivindicação desse direito. Tal visão também demonstra a necessidade de articulação da educação com as demais políticas setoriais presentes nas prisões, a fim de possibilitar uma visão sistêmica e potencializadora da educação.

Dentro de um rol de aspectos suscitados pelos sujeitos da pesquisa, foi possível evidenciar que a educação escolar no contexto prisional representa, para os presos participantes da pesquisa, uma possibilidade de aprendizagem que, ao mesmo tempo, ocupa o tempo e possibilita a obtenção de benefícios relacionados ao cumprimento da pena.

Além disso, no contexto da atividade escolar na prisão, nas celas de aula, fica marcada a problemática acerca da primazia da manutenção da ordem e da disciplina com vistas à punição. Dessa forma, para além das celas de aula, a relação com os profissionais da segurança prisional parece afetar significativamente o desenvolvimento das atividades escolares, tanto no que se refere à possibilidade de atingir um maior número de presos, quanto no que diz respeito à concepção de acesso a direitos dentro ou fora da prisão.

Nessa perspectiva, Craidy (2010) destaca que a educação nas unidades prisionais atinge um número pequeno de detentos no Brasil e no mundo. Mais que isso, indica que a possibilidade de uma ação efetiva de educação escolar nos presídios é hoje sustentada, sobretudo, pelo compromisso pessoal dos envolvidos na tarefa. Isso pode revelar uma contradição, na medida em que as previsões normativas nos âmbitos nacional e internacional acerca do assunto apontam para um movimento de reafirmação constante da educação enquanto um direito de todos e todas.

Para tanto, é imprescindível ampliar os esforços de articulação entre os órgãos da administração penitenciária e da educação, representados em nível macro pelos Ministérios da Justiça e da Educação e em nível micro por seus gestores e técnicos, enfatizando a responsabilidade de todos na aplicabilidade do direito à educação e, por conseguinte, das diretrizes nacionais.

Nesse sentido, Maeyer (2006, p. 32) menciona que

[...] a educação na prisão não significa apenas educação para os presidiários. A educação na prisão na perspectiva do aprender por toda a vida para todos envolve o ambiente e, portanto, também o *staff* e os agentes penitenciários. Em muitos países, os agentes penitenciários recebem uma formação básica a respeito de deveres, medidas de segurança. O possível papel deles em amparar e promover educação formal e não-formal não está ainda suficientemente enfatizado. Algumas experiências têm sido promovidas com sucesso em alguns poucos países, e o papel social dos agentes penitenciários tem sido destacado e valorizado – eles são as pessoas que mais têm contato com os prisioneiros. O papel que cumprem entre todos os que atuam na prisão e com relação às famílias dos internos é crucial. A educação na prisão deve realmente incluir os agentes penitenciários que, em muitos países, também têm um baixo nível de escolaridade e nenhum acesso à educação continuada.

Para tal fim, faz-se necessário manter e aprimorar a compreensão de continuidade de formação daqueles que atuam no contexto prisional para despertar e manter a motivação das pessoas privadas de liberdade e dos profissionais que com elas atuam a compreenderem o direito à educação como inafastável e as políticas públicas de educação nas prisões como resultante das diretrizes nacionais.

É fundamental que se perceba que não basta a criação de novas escolas, principalmente associadas ao ensino profissional, para solucionar o problema da educação para jovens e adultos presos. É preciso valorizar e colocar em prática uma concepção educacional ampla e articulada, capaz de privilegiar e contribuir para a formação de sujeitos com potencialidades e competências que favoreçam a mobilidade social.

Tal como verificado a partir da análise das representações de presos, o cotidiano escolar na penitenciária apresenta contradições quando comparado com os fundamentos que orientam a prescrição normativa. A superação desse quadro poderá ocorrer na medida em que a educação na prisão for politicamente articulada com um viés interdisciplinar capaz de buscar, sobretudo, a implementação das diretrizes existentes que, se aplicadas, poderão contribuir para potencializar o acesso ao direito à educação nas prisões.

Em suma, a escola na prisão deve priorizar uma concepção e uma prática educacional capazes de privilegiar, acima de tudo, a formação de cidadãos e cidadãs conscientes da sua realidade social e de seus direitos. E, para isso, torna-se fundamental que os órgãos competentes assumam a educação como uma das políticas de inclusão social e, em articulação com as políticas

setoriais, vislumbrem a construção coletiva de uma educação voltada à formação crítica e abrangente, e não apenas escolarizada.

A perspectiva aqui sustentada está centrada na garantia de ampliação de acesso ao direito à educação entendida em seu sentido amplo, relacionada com a difusão e transmissão de conhecimentos historicamente sistematizados no âmbito da cultura e da diversidade social, para além da prática ideologizada da busca da certificação oficial. Isso pode ser feito, por exemplo, por meio da realização de exames supletivos associados à obtenção de dados estatísticos que apresentem uma relativa melhora nos índices educacionais brasileiros da população privada de liberdade.

Nessa perspectiva, coloca-se a necessidade de se construir uma proposta pedagógica para a execução penal nas unidades prisionais, tendo em vista a realização de outras atividades dentro da prisão, tais como saúde, trabalho, assistência social e cultura. Esse aspecto é fundamental, pois muitos presos não estudam por não ser possível, nessas unidades, conciliar mais de uma atividade.

Diante do exposto, e partindo do pressuposto de Freire (1998) de que “o mundo está sendo”, não se pretende esgotar o debate proposto neste estudo. Ao contrário, compreende-se que a dinâmica social e a emergência de pesquisas e leis sobre o tema caracterizam o trabalho acadêmico, em sua forma e conteúdo, como inacabado, pois foi produzido em determinadas circunstâncias históricas, que compreendem aspectos econômicos, políticos, emocionais, institucionais e sociais.

Por outro lado, esta pesquisa pode contribuir, principalmente, para a realidade pesquisada, fornecendo subsídios objetivos para a discussão que se propõe, bem como se desdobrar em questionamentos e investigações posteriores.

Referências

- BRASIL. Lei Federal nº 7.210, de 11 de julho de 1984. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul. 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7210.htm>. Acesso em: 11 mar. 2011.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 11 mar. 2011.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 mar. 2011.
- _____. Ministério da Justiça: Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução nº 03**, de 11 de março de 2009. Disponível em: <www.mj.gov.br/cnppc>. Acesso em: 15 mar. 2011.
- _____. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02**, de 19 de maio de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 mar. 2011.
- CARREIRA, Denise. **Relatório nacional para o direito humano à educação: educação nas prisões brasileiras**. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.
- CRAIDY, Carmem Maria (Org.). **Educação em prisões: direito e desafio**. Porto Alegre: UFRGS, 2010.
- FRAGOSO, Heleno; CATÃO, Yolanda; SUSSEKIND, Elisabeth. **Direito dos presos**. Rio de Janeiro: Forense, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- GRACIANO, Mariângela (Org.). **Educação também é direito humano**. São Paulo: Ação Educativa, Plataforma Interamericana de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento, 2005.
- HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001.
- HOWLETT, Michael; RAMESH, M. **Studying public policy: policy cycles and policy subsystems**. Oxford: University Press, 1995.
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação e trabalho como propostas políticas de execução penal. **Alfabetização e Cidadania: revista de educação de jovens e adultos**, Brasília, n. 19, p. 73-84, jul. 2006.
- LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones**. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- LEMGRUBER, Julita. **Cemitério dos vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres**. Rio de Janeiro: Forense, 1999.
- LEWIN, Kurt. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1970.
- MAEYER, Marc de. Na prisão existe perspectiva da educação ao longo da vida? **Alfabetização e Cidadania: revista brasileira de educação de jovens e adultos**, Brasília, n. 19, p. 17-37, jul. 2006.
- MINAS GERAIS. **Decreto estadual nº 44.196**, 28 dez. 2005. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn:urn:lex:br;minas.gerais:es:adual:decreto:2005-12-8;44196>>. Acesso em: 13 jan. 2012.
- SABADELL, Ana Lúcia. Algumas reflexões sobre as funções da prisão na atualidade e o imperativo da segurança. In: OLIVEIRA, Rodrigo Torres; MATTOS, Virgílio (Orgs.). **Estudos de execução criminal: direito e psicologia**. Belo Horizonte: TJMG/CRP, 2009.
- SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. O projeto político-pedagógico para a educação nas prisões. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov. 2011.

Recebido em: 17.04.2012.

Aprovado em: 11.03.2013.

Carolina Bessa Ferreira de Oliveira é bacharel em Direito e mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Também atua na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade

Andréa Sandoval Padovani¹
Marilena Ristum¹

Resumo

Neste trabalho objetivou-se verificar como educadores de medida socioeducativa, que atuam junto a adolescentes autores de ato infracional, avaliam a atuação da escola em uma comunidade de atendimento socioeducativo quanto à prevenção e à diminuição da reincidência em atos infracionais. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, realizada na própria instituição, e analisados utilizando-se a técnica do discurso do sujeito coletivo. O resultado, após a análise das entrevistas, destaca quatro ideias centrais: as semelhanças e diferenças entre a escola da instituição e as demais escolas da rede escolar; o papel da escola na medida socioeducativa de internação e suas ações preventivas; a sugestão de ações preventivas; e as causas da reincidência. No discurso coletivo dos educadores, pode-se observar que a escola tem papel fundamental na prevenção e na diminuição da reincidência infracional. Contudo, faltam ações articuladas com a rede de apoio social externa à instituição. Problemas de segurança são as principais diferenças apontadas pelos participantes da pesquisa em relação às escolas externas. Fatores familiares, socioeconômicos e pessoais constituem, segundo os educadores, um risco para os adolescentes, dificultando a descontinuidade de atos infracionais. A importância da elaboração de um projeto de vida, pelos adolescentes, e a falta de acompanhamento ao egresso são enfatizadas no discurso desses profissionais, demonstrando a urgência de políticas públicas articuladas para um melhor atendimento aos jovens egressos do sistema socioeducativo.

Palavras-chave

Medidas socioeducativas – Escola – Reincidência – Educadores de medida.

¹- Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.
Contatos: apadovani@ufba.br;
ristum@ufba.br

School as both a social and educational path for incarcerated adolescents

Andréa Sandoval Padovani¹
Marilena Ristum¹

Abstract

The purpose of this paper is to verify how educators applying social/educative measures, working with adolescents who have broken the law, evaluate the performance of the school in a community context of social/educative care regarding prevention and reduction of recidivism in breaking the law. Data was collected by means of semi-structured interviews, conducted within the institution and analyzed making use of the discourse of collective subject. The results, after interviews were analyzed, highlight four major themes: the similarities and differences between that specific school and the other public schools; the role of the school while enforcing the social/educative measure of confinement (SEMC) and its preventative actions; the recommendation of preventative actions; and the causes of recidivism. In the collective discourse of educators, one may note that school plays a key role in preventing and reducing recidivism of offenses. However, there is a lack of connections with the social work network outside the institution. Security issues are the major difference, identified by research participants, in relation to schools external to the institution. Family, socioeconomic and personal factors are, according to educators, risk factors for adolescents, which make it difficult to discontinue the legal offenses. The importance of adolescents being able to build their own life project and the inability to follow up with the ex-inmates are emphasized in the narrative of these professionals, which demonstrates the urgency of articulated public policies for a better service to young people when they leave the (Brazilian) social/educative system.

Keywords

Social/educative measures – School – Recidivism – Educators applying measures.

1- Universidade Federal da Bahia,
Salvador, Brasil.
Contact: apadovani@ufba.br;
ristum@ufba.br

A definição jurídica de adolescência do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), em seu artigo segundo, é: a pessoa que tem idade entre 12 e 18 anos incompletos. Adolescentes são considerados, por alguns estudiosos (AYRES, 2006; MELO et al., 2007), como um segmento da população de elevada vulnerabilidade, devido à estrutura social encontrada em países como o Brasil. Alguns aspectos associados a essa vulnerabilidade são a dificuldade de acesso a informações adequadas, a necessidade de explorar, experimentar riscos e transgredir, a dificuldade de escolhas, a indefinição de identidades, a necessidade de afirmação perante o grupo, a desagregação familiar e o acesso a drogas.

Atualmente, os jovens se deparam com um rápido desenvolvimento tecnológico, uma instantaneidade temporal que traz superficialidade na aquisição de conhecimentos e uma multiplicidade de necessidades descartáveis, provocadas pela cultura do consumo. Todos esses aspectos ampliam a exclusão social, exacerbam o individualismo e o desinteresse pelo público e coletivo e estimulam comportamentos que geram conflitos, além de banalizarem a violência e as condutas ilícitas (ANTONI, KOLLER, 2002; ROCHA, 2002). São os jovens que, enquanto vítimas, testemunhas ou agentes nesse contexto, estão expostos a violências, reproduzindo-as em suas relações e podendo chegar a incorrer em atos infracionais (RANÑA, 2005; TROMBETA, GUZZO, 2002; SANTOS, 2000).

Para melhor compreender o adolescente em conflito com a lei, segundo Volpi (2002), temos de nos desviar de concepções extremistas, em que o adolescente ou é visto como vítima, produto do meio e, portanto, sem responsabilidade por seus atos; ou como aquele que tem excluída qualquer responsabilidade do ambiente, o que impõe ao jovem a responsabilidade exclusiva e definitiva.

Evidenciando a pluralidade de posições a respeito das origens do ato infracional, Assis (1999) afirmou que estudos apontam o ato infracional ou como subproduto estrutural,

ligado a fatores sociais, ou relacionando-o à vinculação do jovem a instituições, como família, escola e religião; ou privilegiando os mecanismos internos do sujeito, sejam estes biológicos ou características da personalidade. Contudo, não se pode perder de vista que a relação entre indivíduo e meio é uma via de mão dupla. Assim, o cometimento de atos infracionais deve ser estudado à luz de uma interação que englobe esses três níveis. A partir desse ponto de vista, tem-se que o ato infracional torna-se produto de fatores complexos, que perpassam tanto a fase de desenvolvimento como as condições familiares, sociais, culturais e econômicas nas quais os jovens estão inseridos (ASSIS, 1999; PADOVANI, 2006).

O estudo de Silva e Rosseti-Ferreira (2002) sobre a criminalidade, além de considerar diversas especificidades implicadas na ação ligada ao crime, demonstra a “existência de diferentes trajetórias de envolvimento, de continuidade e de descontinuidade” no cometimento de atos infracionais (SILVA, ROSSETI-FERREIRA, 2002, p. 577).

De um modo geral, tanto o cometimento de atos infracionais como a reincidência e a violência impressa nesses atos têm sido discutidos pela sociedade e, principalmente, pela mídia, ambos envoltos em preconceitos que não apenas distorcem a realidade, mas também “alimentam a indiferença, a estigmatização e o estreitamento das análises acerca do tema” (TEJADAS, 2005, p. 1). Na contramão do que se tem feito, defendemos uma posição segundo a qual devemos procurar o sentido da reincidência, bem como da violência, “menos no interior da subjetividade do ator, e mais a partir do referencial das redes sociais e das coações materiais legítimas onde o indivíduo está colocado” (MARTUCCELLI, 1999, p. 172).

A reincidência em atos infracionais, diferentemente do que é veiculado pela mídia, não faz parte do repertório da maioria dos adolescentes. Segundo informações divulgadas pela Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA),

responsável pelo atendimento a adolescentes privados de liberdade no Estado de São Paulo, a taxa de reincidência, em 2010, foi menor que 13%. Muitos adolescentes relatam que a Medida Socioeducativa de Internação (MSEI) foi um breque, uma imposição que os retirou do movimento de continuidade em atos infracionais. Isso porque a internação implica uma descontinuidade que lhes assegura uma chance de rever o caminho trilhado até o momento da apreensão. Por conseguinte, essa parada promove, na maioria dos casos, uma ruptura na vida infracional.

Os dados sobre a reincidência dos egressos da unidade pesquisada foram verificados pelo contato de alguns técnicos com os adolescentes e familiares, após um ano da saída daqueles da unidade. Esses dados, obtidos de forma assistemática, demonstram que 52% não são reincidentes, 4% são falecidos, 13% são reincidentes, e não foi possível obter informações a respeito de 31% dos egressos. Trata-se, portanto, de dados inconclusivos.

As causas da reincidência são de difícil identificação e delimitação, já que envolvem uma multiplicidade de fatores em interação. Esse fato é agravado pela escassez de pesquisas e pela precariedade de dados acerca da reincidência entre os adolescentes, devido a falhas no acompanhamento dos egressos do processo socioeducativo. Tal acompanhamento fica a cargo de alguns profissionais das unidades de internação, os quais se baseiam, principalmente, no depoimento do próprio egresso ou de seus familiares.

As medidas socioeducativas

O atendimento aos adolescentes que cometem atos infracionais deve considerar não apenas as sanções punitivas, de natureza coercitiva, mas, antes de tudo, aspectos educativos. Pretende-se, com isso, garantir a proteção integral dos adolescentes e o atendimento aos seus direitos, por meio de um conjunto de ações que possa inseri-los na vida

social, proporcionando uma “educação formal, profissionalização, saúde, lazer e demais direitos assegurados legalmente” (VOLPI, 2002, p. 14).

Conforme artigo 112º do ECA (BRASIL, 1990), o adolescente autor de ato infracional será submetido a medidas socioeducativas, aplicadas e operacionalizadas de acordo com a gravidade da infração. Fica, assim, garantida a possibilidade de superar sua condição de exclusão, proporcionando uma formação voltada a valores positivos de participação na vida social, com o envolvimento familiar e comunitário.

No presente trabalho, a medida socioeducativa focalizada é a de internação, isto é, a privação de liberdade em instituição especializada, conforme artigos 121, 123 e 124 do ECA (BRASIL, 1990), em que se destacam a condição peculiar de desenvolvimento, a excepcionalidade e brevidade da medida, a obrigatoriedade de atividades pedagógicas e profissionalizantes, além de atividades culturais, esportivas e de lazer.

Segundo Volpi (2002), a medida de internação guarda conotações coercitivas e educativas. Assim, falar de internação significa referir-se a um programa de privação que, por definição, implica contenção do adolescente em um sistema de segurança eficaz. Contudo, afirma o autor, a contenção não é a medida socioeducativa em si, mas tão somente a condição para sua aplicação, significando limitação no exercício do direito de ir e vir, porém com a garantia de que os demais direitos sejam atendidos, incluindo-se o acesso à educação.

A escola na comunidade de atendimento socioeducativo

O ECA (BRASIL, 1990) destaca a prioridade da ação educativa na aplicação das medidas,

[...] devendo, pois, estar presente inclusive quando da aplicação de suas mais graves modalidades – as que restringem ou privam o direito à liberdade aos

adolescentes. Por possuir inexoravelmente uma finalidade social, compreende-se seu caráter obrigatório. (ROCHA, 2010, p. 207)

Segundo Facci (2010, p. 308), Vigotski, ao elaborar sua teoria,

[...] tinha clareza da importância da escola para o desenvolvimento individual daquela nova sociedade, na transformação socialista do homem. Ele via na coletividade a formação motora para a emancipação dos homens.

A escola tem, de acordo com Saviani (2008), a função de socializar os conhecimentos produzidos pelos homens. Para isso, o trabalho pedagógico deve criar condições para que o aluno se aproprie dos conhecimentos, o que faz com que a escola seja responsável pelo processo de humanização dos indivíduos. Tal afirmação, segundo o autor, corrobora a ideia de Vigotski de que o homem se torna humano ao se apropriar da cultura, sendo que o “aprendizado é fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam” (FACCI, 2010, p. 302). O professor tem, assim, papel fundamental nesse processo.

A escola surge como um

[...] espaço estratégico para o desenvolvimento de uma política cultural voltada ao exercício da cidadania, do resgate e afirmação dos valores morais e éticos e, essencialmente, da prática da inclusão. (SARAIVA, 2006, p. 55)

A aplicação das medidas socioeducativas de internação traz consigo grandes questionamentos, tais como: a medida socioeducativa tem cumprido o papel de prevenir a recidiva? A privação de liberdade consegue, isoladamente, ser uma ação de prevenção à reincidência? Qual é o papel da escola em uma unidade de internação? O que, de fato, influencia na recidiva de adolescentes em atos infracionais? Essas são perguntas que

requerem pesquisas e estudos mais aprofundados, distanciando-se do senso comum e buscando respostas junto à realidade dos jovens, das instituições sociais e dos organismos de operacionalização das políticas públicas voltadas aos jovens que cometeram atos infracionais.

Nesta pesquisa, o objetivo geral foi verificar como os educadores de medida de uma unidade que atende adolescentes privados de liberdade percebem e avaliam a atuação da escola dessa instituição em relação à prevenção da reincidência em atos infracionais. Especificamente, pretendeu-se investigar, na percepção desses profissionais: a) as especificidades da escola como parte da medida socioeducativa; b) as ações da escola que são voltadas para a prevenção da reincidência; c) as ações que deveriam ser implantadas para prevenir a reincidência; e d) as possíveis causas da reincidência.

Em nossa pesquisa, partimos da observação da Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE), vinculada à Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC), que tem capacidade para abrigar 120 adolescentes do sexo masculino, com idade entre 12 e 21 anos. Segundo Volpi (2001, p. 66), as unidades de internação

[...] são entidades onde adolescentes que cometem atos infracionais ficam internos em tempo integral... é definida por ocupar um determinado espaço físico e ter uma equipe específica.

Nas dependências da unidade funcionam os serviços de saúde integral, educação formal, arte-educação e qualificação profissional, além de serviços administrativos e gerais. Seu quadro de 300 funcionários é composto por profissionais que desempenham as funções de médico, dentista, enfermeiro, técnico de enfermagem, psicólogo, terapeuta ocupacional, assistente social, coordenador pedagógico, professor, instrutor de oficinas profissionalizantes e artísticas, educador de medida, orientador, segurança patrimonial, equipe administrativa, equipe de limpeza, manutenção e alimentação.

No período da pesquisa, a unidade atendia 68 adolescentes, entre 14 e 19 anos, com a predominância das idades entre 15 e 17 anos, o que está de acordo com pesquisas que evidenciam uma maior incidência de delitos nessa faixa etária (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2001; PADOVANI, 2006; VALLE, 2003; VOLPI, 2001, 2002). Os atos cometidos foram furto, arrombamento, roubo, tráfico de drogas, homicídio e latrocínio.

O trabalho dos profissionais da CASE é norteado pela pedagogia da presença (COSTA, 1997), cujo enfoque é de que a presença dos profissionais que atuam na unidade é essencial na socioeducação e que cabe a cada profissional ser, antes de tudo, um educador, independentemente de sua função, tornando-se presente na vida do educando, estando próximo de seu cotidiano, buscando um vínculo afetivo e de confiança mútua. Nessa perspectiva, a presença é entendida como essencial na socioeducação. Os princípios que orientam a organização do dia a dia dos adolescentes referem-se ao trabalho em equipe transdisciplinar, associando a teoria à prática diária. Desse modo, a ênfase é colocada na vida social e na convivência (COSTA, 2006a; VOLPI, 2002).

A escola ocupa um dos prédios da unidade, sendo formada por professores, coordenação pedagógica, direção e biblioteca. Os alunos são matriculados no ensino fundamental I e II e no ensino médio, sendo que a unidade não dispõe de todas as disciplinas ministradas no currículo básico do ensino médio. Para suprir essa lacuna curricular busca-se parceria com escolas externas ou a inserção dos adolescentes nessas escolas, para a realização da prova dos exames supletivos realizados pelas Comissões Permanentes de Avaliação (CPA). É importante pontuar que a escola funcionava de forma não regulamentada, mas, em 2009, foi oficializada e passou a ser regida pela Secretaria de Educação.

Em 2002, pesquisas indicavam que 51% dos adolescentes em privação de liberdade, no Brasil, estavam fora da escola no momento da apreensão e 6% eram analfabetos; a defasagem entre idade e série atingia 89,6%

dos adolescentes internos, já que essa maioria encontrava-se na faixa etária entre 16 e 18 anos e não tinha concluído o ensino fundamental (ASSIS, CONSTANTINO, 2005).

Nossos dados a respeito da realidade atual da CASE mostram que 49% dos adolescentes em cumprimento de MSEI estão matriculados no ensino fundamental I e 42% no ensino fundamental II. Considerando a idade média dos adolescentes, que é de 17 anos, entendemos que esses dados reafirmam a defasagem idade/série, já que, de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), esses jovens deveriam estar cursando o ensino médio, o que só ocorre com 9% dessa população.

Método

Os participantes da pesquisa foram os educadores de medida socioeducativa (EMS) que atuam na CASE: quatro profissionais do sexo feminino e cinco do masculino, na faixa etária de 27 a 50 anos, com formação acadêmica em diversas áreas (direito, pedagogia, administração, artes plásticas, filosofia, geografia e sociologia). O tempo de experiência profissional como educador de medida, à época, variou de um ano e três meses a quatro anos.

Os educadores realizam atividades ludo-pedagógicas, com foco em regras de convivência, cidadania, autonomia, alteridade, empatia e trabalham com temas como meio ambiente, violência, sexualidade etc. A escolha desses profissionais justifica-se por terem uma atuação mais sistemática e próxima dos adolescentes, o que sugere uma melhor condição para avaliar a atuação da escola na vida dos adolescentes.

Esses profissionais têm a função de trabalhar com

[...] os adolescentes a questão dos direitos e deveres, da identidade, da autoestima, do projeto de vida, dos limites, da solidariedade, da democracia, da trabalhabilidade, do

respeito, da cidadania, do novo mundo do trabalho e muitos outros. (COSTA, 2006a, p. 56)

Utilizou-se, para a coleta de dados, uma entrevista semiestruturada, cujo roteiro era formado por questões sobre dados pessoais e profissionais, tais como idade, sexo, formação acadêmica e tempo de atuação; e questões sobre o fenômeno a ser estudado: percepção das especificidades da escola dentro da MSEI, papel da escola na prevenção da reincidência, possibilidades e limites de atuação da escola e as causas da reincidência.

As entrevistas foram realizadas individualmente no próprio local de trabalho, após a assinatura, pelos participantes, do termo de consentimento livre e esclarecido. Tiveram uma duração média de 90 minutos.

Para a análise dos dados, utilizamos o modelo de Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que parte do pressuposto de que o indivíduo traz, em si, o discurso da coletividade da qual faz parte. Esse modelo é entendido da seguinte maneira:

O pensamento de uma coletividade sobre um dado tema pode ser visto como o conjunto de discursos... ou representações sociais existentes na sociedade e na cultura sobre esse tema, do qual, segundo a ciência social, os sujeitos lançam mão para se comunicar, interagir, pensar. (LEFÈVRE, LEFÈVRE, 2005, p. 16)

No DSC, o que se busca é reconstruir, por meio de fragmentos dos discursos individuais, sínteses que expressem um dado pensar ou a representação de um fenômeno (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005).

Resultados e discussão

A partir dos dados obtidos foram levantados cinco temas centrais, os quais comportaram especificações que nomeamos de subtemas: 1) diferenças e semelhanças entre a escola da instituição e as demais escolas da rede formal de ensino, referentes: a) ao funcionamento da escola, b) aos alunos, c) ao professor, d) às

especificidades por fazer parte da MSEI; 2) papel da escola na MSEI; 3) ações da escola na prevenção da reincidência; 4) sugestões de ações preventivas à reincidência no desenvolvimento das Medidas Socioeducativas (MSE) em relação: a) à escola, b) ao egresso, c) a outras instâncias da instituição; e 5) causas da reincidência: a) socioeconômicas, b) familiares, c) individuais, d) institucionais (ligadas à aplicação da MSE).

Escola versus escola

Quando solicitados a falar sobre como se posiciona a escola da instituição em relação às escolas da rede regular de ensino, os participantes fizeram comparações que apontaram tanto para diferenças como para semelhanças, como se pode ver nos quadros referentes aos discursos de 1 a 4, porém com uma ênfase maior nas diferenças.

Destaca-se, como diferença, o conteúdo das disciplinas, que se apresenta com menor importância na escola da unidade, já que esta coloca, como objetivo maior, a formação moral. Diferenças relacionadas às características de alunos e professores também fazem parte do discurso dos educadores. Para esses profissionais, as especificidades são marcadas pela segurança, necessária ao bom andamento do trabalho em uma unidade de privação de liberdade, destacando-se o efetivo de funcionários e a forma de falar com os adolescentes. O discurso relativo às semelhanças volta-se à motivação do professor e aos aspectos didáticos e físicos da escola.

Segundo alguns autores (COSTA, 1997; VOLPI, 2002), o projeto educacional das unidades de internação deve ser voltado à formação da cidadania plena, com programas que visem a atender adolescentes com certa especificidade, tendo, em seu conteúdo pedagógico, elementos que compõem o artigo 6º do ECA:

[...] os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição

peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento. (BRASIL, 2000)

Para Costa (2006a), a educação de caráter socioeducativo prepara os jovens para o convívio social, buscando a não recidiva na prática de atos infracionais e garantindo o atendimento aos seus direitos fundamentais, bem como a segurança dos demais cidadãos.

Quadro 1 - Discurso 1

Tema central	DSC
Especificidades da escola por fazer parte da MSEI	A escola normal está preocupada com a questão do conteúdo, pois precisa dar uma satisfação para a Secretaria da Educação. Na escola daqui o conteúdo não é tão importante, embora passado de forma coerente, a importância é a formação moral. Na escola daqui os assuntos abordados em sala de aula são passados aos educandos de maneira parcial ou superficial e com deficiência de algumas matérias, por causa das limitações, inclusive não favorecendo muitos eventos externos. A diferença para mim está na quantidade de adolescentes que aqui é menor, e no fixo e fluxo de pessoas (professores e alunos). A escola interna tem as grades e a revista dos educandos na entrada e na saída e uma quantidade de homens capazes de manter a ordem e de conter os conflitos. A forma de falar tem que ser muito estudada para que não interpretem mal, ainda mais que lá fora, tem que ter cuidado com a verbalização com os adolescentes ao dar ordens, expressar regras.

Fonte: Dados da pesquisa.

Oliveira (2003) afirma que não se pode chamar de projeto pedagógico um fazer que inclua a imposição das aulas, nas quais o educador seja apenas depositário de conteúdo no aluno e cujas atividades estejam em desacordo com a situação de vida do educando. Além disso, não se trata de um projeto pedagógico aquele em que a segurança seja privilegiada em detrimento de ações educativas, com a proibição de leitura no interior dos alojamentos ou o impedimento do acesso a materiais didáticos.

Considerando o discurso dos profissionais que atuam nessa área, faz-se necessária uma pedagogia específica para se trabalhar com esses adolescentes, uma metodologia diferente

para atender a esse público, assim como uma maneira distinta de lidar com esses jovens. Entretanto, de acordo com Costa (2006a, p. 46), essa postura, que diferencia a educação dentro dessas instituições, constitui uma forma

[...] inteiramente distorcida e inconsequente de se abordar a situação, porque costuma partir do pressuposto de que é coerente e necessário fazer coisa pobre para pobre... Tudo que serve para trabalhar com adolescentes serve para trabalhar com adolescentes em conflito com a lei, porque toda ação educativa deve ser revestida de uma aposta no outro.

Uma postura que nos parece contrabalançar a de Costa (2006a) e a dos educadores entrevistados foi formulada como se segue: se a escola, em algum momento, foi excludente na vida desses adolescentes, seja por não compreender sua realidade ou não se adequar a ela, durante o cumprimento da medida socioeducativa,

[...] as escolas que atendem adolescentes em conflito com a lei precisam ser especiais, não para mais um estigma, mas para considerar todas as peculiaridades que essa passagem pelo sistema impõe. (PEMSEIS, 2002, p. 43)

Quadro 2 - Discurso 2

Tema central	DSC
Diferenças relacionadas aos alunos	A escola lá fora os meninos frequentam por sentir necessidade de frequentar e os pais conduzem; na daqui frequentam por uma força da execução da medida, são obrigados a frequentar. Na escola daqui os adolescentes estão mais ansiosos, agitados por estar em privação de liberdade e a maioria não tem vínculo com a escola. Difere das demais no que diz respeito exclusivamente ao público que a mesma atende, pois apenas educandos privados de liberdade que cometeram alguma transgressão à norma vigente podem frequentá-la, aqui todos são infratores.

Fonte: Dados da pesquisa.

Na maioria das pesquisas (ASSIS; CONSTANTINO, 2005; PADOVANI, 2006;

TEJADAS, 2005; VALLE, 2003; VOLPI, 2001, 2002) a respeito de adolescentes em conflito com a lei, percebe-se que estes mostram desinteresse pela escola, o que é motivado pela própria ação da escola, que tende a generalizar, homogeneizar os sujeitos, não se preocupando com as diferenças, afastando da escolarização os jovens que apresentam dificuldades, mantendo um círculo contínuo de exclusão.

Quadro 3 - Discurso 3

Tema central	DSC
Diferenças relacionadas ao professor	Os professores são mais tolerantes e compreensivos e os que aceitaram trabalhar nesta escola são por que acreditam na superação dos adolescentes.

Fonte: Dados da pesquisa.

Alguns autores (ASSIS; CONSTANTINO, 2005; CELLA; CAMARGO, 2009) apontam o desinteresse dos educadores em relação aos alunos e suas particularidades – por exemplo, as dificuldades de aprendizagem e o contexto que permeia a vida do educando – como uma das possíveis causas do distanciamento dos alunos em relação à escola. Percebe-se que a ação do professor perante a situação de vulnerabilidade do adolescente em conflito com a lei coloca-se como importante no desenvolvimento do trabalho realizado nessas instituições. Segundo Saraiva (2006), assim como os pais, o professor é uma figura de referência importante na formação da criança, não apenas como transmissor de conhecimento, mas, sobretudo, como uma pessoa atuante.

Um bom caminho de uma escola voltada, de fato, para atender não apenas os adolescentes em conflito com a lei, mas, antes de tudo, todas as nossas crianças e adolescentes, é apontado por Oliveira (2003, p. 92), ao enfatizar o respeito aos educandos enquanto

[...] criadores de cultura e tomando como base da ação pedagógica o universo cultural do aluno; a conquista da

autonomia de cada um como um horizonte do processo pedagógico e o caráter político da educação, buscando... a superação de toda opressão.

Embora as diferenças tenham sido em maior número e mais enfatizadas, também foram apontadas algumas semelhanças entre a escola da CASE e as demais escolas da rede regular de ensino.

Quadro 4 - Discurso 4

Tema central	DSC
Semelhanças entre as escolas	As semelhanças são visíveis no desejo dos professores em ver a evolução dos alunos, além do direito à escolarização, à cultura e ao lazer. Não percebo nenhuma diferença, o espaço da sala aula é o mesmo, os benefícios audiovisuais, os professores, os alunos, inclusive o uniforme. Bem como o conteúdo programático, a metodologia, a avaliação, a seriação não diferem das demais escolas existentes.

Fonte: Dados da pesquisa.

A percepção mais acentuada em relação às semelhanças reforça a inquietação de alguns pesquisadores e profissionais da área de que a inserção da escola em unidades de privação é preocupante. As principais preocupações apontadas são: a qualidade de ensino, a metodologia utilizada, o despreparo dos professores para trabalhar nas unidades, com jovens em situações especiais, além da falta de estímulo dos jovens com relação à escola e sua dificuldade em lidar com suas limitações cognitivas, emocionais e vivenciais (ASSIS; CONSTANTINO, 2005).

A escola enquanto parte da medida socioeducativa

O discurso 5, na sequência, demonstra que os participantes consideram a escola necessária e essencial para a construção de um futuro distante da vida infracional.

Quadro 5 - Discurso 5

Tema central	DSC
Importância e papel da escola	A escola é de extrema importância e necessária, tendo papel fundamental na concretização da medida socioeducativa, sendo o seu centro, já que a medida está atrelada à educação escolar, pois sem esta a vida do educando estaria estagnada durante o cumprimento da medida. É essencial para o futuro do adolescente que quer sair da vida do crime, pois é uma possibilidade de ascensão social além de uma ocupação saudável. É importante para que saiam com uma base de estudo em seu projeto de vida, pois sem este poderão retornar à vida infracional.

Fonte: Dados da pesquisa.

O grande desafio das unidades de internação, segundo Gonzalez (2006), é buscar uma maneira de contribuir para mudar a situação de vulnerabilidade dos jovens que lá se encontram, com atividades pedagógicas que permitam aos adolescentes ter uma experiência dos processos não apenas de aprendizagem, mas de socialização, fazendo com que eles percebam essa socialização como uma fonte de transformação de sua realidade. Para o autor, o principal aspecto do projeto socioeducativo é a

[...] construção de uma educação que dê conta do dia a dia de todo o desenvolvimento individual e coletivo dos processos de socialização e educação do adolescente... com base na integração dos aspectos afetivo, intelectual e coletivo. (GONZALEZ, 2006, p. 44)

Para Costa e Assis (2006), as atividades, sejam elas educacionais, de lazer ou de profissionalização, devem possibilitar a construção de si, representando uma experiência nova na vida desses adolescentes. Nesse sentido, podemos afirmar que a escola tem, pelo menos potencialmente, a capacidade de contribuir para a construção e a reconstrução da pessoa, especialmente em uma situação em que as oportunidades de desenvolvimento são limitadas.

Os educadores de medida, conforme apresentado no discurso 6, não percebem ações sistematizadas com vistas à prevenção da reincidência, ficando esta a cargo de ações pontuais dos professores, principalmente por meio do diálogo em sala de aula, como vemos abaixo.

Quadro 6 - Discurso 6

Tema central	DSC
Ações de prevenção à reincidência	Não percebo ações sistematizadas, nunca vi a escola promover ações preventivas à reincidência. Mas sempre que um professor, durante sua aula, toque em assuntos atitudinais e traga um exemplo, esse exemplo é sempre um reforço para que eles não cometam atitudes arbitrárias. Através do diálogo, mesmo que isolado com alguns educandos, professores conversam sobre essa questão. E o processo de ensino-aprendizagem é uma ação, bem como os eventos comemorativos, de datas temáticas em que se trabalham alguns pontos de cidadania, além da transdisciplinaridade e o envolvimento na realidade, no dia a dia do adolescente.

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com Rocha (2010, p. 208),

[...] a ausência de ações educacionais eficazes nos centros socioeducativos resulta em uma das maiores provas da ineficiência do sistema, comprovada no destino dos jovens ao saírem da instituição.

Conforme Alves et al. (2007, p. 214), a atuação dos profissionais nessas unidades é construída “a partir do trabalho diário e da permanência no local de trabalho, desprovida de qualquer processo de análise crítica”. Entretanto, os autores pontuam a importância de se implantarem atividades que promovam formação e qualificação profissional, bem como a “promoção da cidadania e o estabelecimento de projetos de vida constituem possibilidades para que eles empreendam trajetórias menos excludentes” (ALVES et al., 2007, p. 214).

Dentre essas possibilidades, Alves et al. (2007), Cella e Camargo (2009) e Saraiva (2006) apontam a escola e a forma de

trabalhar do professor em sala de aula como uma prática efetiva do cotidiano escolar que pode estabelecer um elo com a vida diária dos adolescentes, ao inserir diálogos sobre a escola, as relações familiares, os espaços sociais e comunitários e outros conteúdos que visem à socioeducação.

Se as ações desenvolvidas no interior dessas instituições buscam a reinserção social, através da escolarização, da preparação para o mercado de trabalho, da reflexão acerca de suas ações e consequências, tendo em vista a não recidiva em atos infracionais, tais ações deveriam refletir esse objetivo.

Neste momento, faz-se necessária uma profunda reflexão acerca da reinserção, pois esses jovens, em sua maioria, nunca estiveram de fato inseridos socialmente, fazendo-se urgente repensar tais ações, não apenas no contexto das instituições privativas de liberdade, mas na própria sociedade que os acolhe e que paradoxalmente lhes impossibilita o acesso a tais práticas. O que se percebeu no discurso dos educadores e o que a literatura tem demonstrado é uma total ausência de ações sistematizadas que contemplem os objetivos da socioeducação devido à falta de um planejamento, o que se reflete em ações isoladas, sem um projeto que integre as atividades propostas (CAMPOS; FRANCISCHINI, 2005).

A possibilidade de um projeto educativo efetivo é evidenciada para quem

[...] os vínculos construídos através da palavra, do diálogo, da prática de ouvir, observar o mundo ao redor e o indivíduo, do afeto e do respeito, constituem o fato mais significativo na prática educativa. (GONZALEZ, 2006, p. 45)

Portanto, educa-se por meio da participação e, ao dialogar com os alunos, os professores buscam incutir nesses jovens, por meio da fala, reflexões acerca do seu envolvimento e da (des) continuidade em atos infracionais.

A prevenção da reincidência: ações e mudanças sugeridas pelos educadores de medida

Ao responder sobre as ações e mudanças com vistas à prevenção da reincidência, os educadores de medida referem-se, em seus discursos, a ações que podem ser desenvolvidas na escola, como atrelar a educação formal à profissional, incluir novos conteúdos voltados à cidadania, formar valores e consciência crítica. São ainda citadas ações ligadas ao desenvolvimento da MSE, como a articulação em rede e a elaboração de políticas públicas.

Quadro 7 - Discurso 7

Tema central		DSC
Ações sugeridas para o desenvolvimento da MSE	Em relação à escola	A escola deve ter maior articulação de ações sistemáticas com uma proposta interdisciplinar, articulando com os demais setores internos. Precisa ser mais que uma escola, tem que ter atrativos, tem que ter mais aulas, passeios extraclasse (museus, teatro etc.). Unir o conteúdo ao entretenimento, à brincadeira, tornando-a uma escola diferente, mais atrativa, dinâmica e prazerosa, com o educando tendo acesso a outros conhecimentos. Além de trabalhar valores morais e cidadania, deve orientar sobre o projeto de vida, para o futuro, atrelado ao trabalho que é realizado pelos educadores, trabalhando temas como planejamento familiar, drogas, violência, intolerância racial, sexual e religiosa. Deve-se ter um corpo docente comprometido, com olhar diferenciado no trato com estes adolescentes. A educação deveria voltar-se também para a profissionalização imediata, trabalhando aptidões, com testes vocacionais, sendo provedora da reinserção principalmente no trabalho, dando algumas opções de negócios, que eles possam fazer para eles mesmos, sensibilizando para o empreendedorismo.
	Em relação ao egresso	O adolescente precisa de acompanhamento, não é só para o adolescente, mas para a família, criar condições dignas a estes educandos bem como aos seus familiares, principalmente no que diz respeito à inserção no mercado de trabalho. A ação pública precisa atuar através da formação de uma rede de instituições governamentais e não governamentais, no intuito de fomentar políticas públicas.
	Em relação a outras instâncias da instituição	Capacitação e formação continuada dentro do processo socioeducativo para os professores e demais colaboradores.

Fonte: Dados da pesquisa.

A interação com organizações externas à unidade remete à importância de criar espaços para que o adolescente mantenha o vínculo com a sociedade, diminuindo seu isolamento e seu distanciamento em relação à vida fora da CASE, já que uma instituição de privação,

Quanto mais caminha para um sistema fechado, cortando a comunicação com outras instâncias da sociedade... mais tende a se tornar desumana e totalitária. (OLIVEIRA, 2003, p. 89)

No espaço socioeducativo, é essencial a participação da comunidade, tendo em vista a incompletude institucional. Desse modo, as escolas inseridas nesse contexto

[...] poderiam colaborar desenvolvendo ações de maior envolvimento com a promoção da saúde, da cultura, da cidadania, encarando com seriedade o problema da diversidade cultural e vulnerabilidade social dos sujeitos a quem atende. (ROCHA, 2010, p. 209)

Os projetos voltados ao atendimento dos adolescentes em conflito com a lei pecam por não prever o envolvimento das famílias e da comunidade, pois estão pautados em

[...] uma visão fracionada. A preocupação com a reflexão do adolescente está presente, mas não há projetos incorporados que preparem a família e a comunidade para receberem esse adolescente. (CELLA; CAMARGO, 2009, p. 292)

A formação contínua dos profissionais, para atuarem no sistema socioeducativo, por meio de condições institucionais concretas em cursos e atualizações, é fundamental para a promoção de ações mais efetivas dentro das unidades de internação. Para Alves et al. (2007, p. 211),

A mudança desse quadro exige, entre outras coisas, o comprometimento dos gestores

públicos, a garantia de investimento imediato na formação dos profissionais que atuam dentro do contexto socioeducativo promovendo-se não apenas um treinamento inicial, mas uma formação continuada.

Além disso deve-se considerar a participação de toda a equipe, possibilitando uma linguagem única que pudesse promover, de forma mais significativa, o desenvolvimento psicológico e social desse jovem para além do momento atual (ALVES et al., 2007).

Causas da reincidência

O discurso dos educadores a respeito das causas da reincidência remete a questões sociais, familiares, individuais e, sobretudo, relacionadas ao próprio sistema socioeducativo, que não se apresenta eficaz no acompanhamento do adolescente egresso, conforme mostram os discursos de 8 a 11, que apresentamos na sequência.

Quadro 8 - Discurso 8

Tema central	DSC
Socioeconômico	A crise social, com a desigualdade social e injustiças, mazelas sociais. Bem como o grande apelo da mídia para o consumismo, atrelado ao descrédito das pessoas, além da escassez de oferta de emprego, o faz retornar à criminalidade. Limitam o desenvolvimento de um projeto de vida e os empurra para a mesma vida.

Fonte: Dados da pesquisa.

A fala dos participantes encontra eco na literatura. Assis e Constantino (2005, p. 82), por exemplo, afirmam que a realidade econômica e social brasileira, pautada na desigualdade,

[...] dificulta o pleno crescimento e desenvolvimento de milhões de adolescentes que se veem aprisionados a comunidades expropriadas... restrições severas ao consumo de bens e serviços... falta de qualidade no ensino... e violência em todas as esferas de convivência.

Também nessa direção, outros autores consideram que o contexto socioeconômico e as interações sociais que nele se processam configuram uma realidade cultural, social e econômica que permeia a vida dos jovens. É nessa realidade que os adolescentes devem aprimorar suas habilidades interacionais, de autopercepção e de percepção do outro. Ao experimentar a liberdade de escolha, tornam-se vulneráveis aos riscos por ela muitas vezes impostos, especialmente quando se desenvolvem em meio à miséria material, afetiva e educacional, convivendo com o desrespeito à cidadania (RANÑA, 2005; TROMBETA; GUZZO, 2002; SANTOS, 2000). Outro conjunto de fatores causais apontado pelos participantes refere-se aos familiares dos egressos.

Quadro 9 - Discurso 9

Tema central	DSC
Familiares	A falta de apoio das famílias e sua desestruturação.

Dados da pesquisa.

A família é apontada em inúmeras pesquisas como um fator de risco para esses jovens, devido às suas condições de vida inadequadas, ao desemprego dos pais, à ausência de autoridade, entre outros fatores, sendo-lhe atribuído um papel central no envolvimento com atos infracionais, bem como na reincidência e na continuidade infracional (MELO et al., 2007; SILVA; ROSSETI-FERREIRA, 2002; TEJADAS, 2005). Além das relações familiares, também foram citadas as causas ligadas às condições pessoais de vida do adolescente.

Quadro 10 - Discurso 10

Tema central	DSC
Condições pessoais de vida	A vulnerabilidade do indivíduo, como a baixa escolaridade e não ter um projeto de vida, bem como o retorno do adolescente para a mesma comunidade onde corre risco, o faz viver uma incerteza, um momento de desespero e de receio de uma reincidência.

Fonte: Dados da pesquisa.

A maior parte desses adolescentes já havia perdido o vínculo com a escola anteriormente, de modo que seria

[...] necessária a construção de um processo pedagógico (disciplinas, temas, aulas, atividades), dentro ou fora das unidades socioeducativas, que pudesse adentrar o sistema simbólico e conceitual atrelado à realidade desse público. (ROCHA, 2010, p. 208-209)

De acordo com Marisa Rocha (2010, p. 209), é preciso que esses adolescentes

[...] compreendam o sentido existente no exercício de problematizar situações e, em especial, em sua situação de infração. A apropriação crítica de sua trajetória, sintonizada às suas aspirações e interesses, possibilita um contínuo processo de negociações e renegociações.

Os participantes apontaram, ainda, causas relacionadas ao próprio sistema socioeducativo, especialmente no que se refere à falta de acompanhamento do egresso, bem como à ausência de políticas públicas voltadas a atender o referido público.

Quadro 11 - Discurso 11

Tema central	DSC
Institucionais, ligadas ao sistema socioeducativo	O educando egresso não tem perspectiva de um acompanhamento direcionando melhorias para sua vida e da família, um suporte financeiro para a família, oferta de profissionalização que promova uma inserção no mercado de trabalho, a busca de outro ambiente para ele viver. O papel do egresso é deficiente. A falta de políticas públicas efetivas que atendam os adolescentes após o cumprimento da medida socioeducativa de internação, não existindo um projeto preparado para eles.

Fonte: Dados da pesquisa.

O adolescente em conflito com a lei é cobrado para que construa um projeto de vida distante da vida infracional, porém é importante a contrapartida do Estado, de maneira a possibilitar a concretização do exercício pleno da cidadania por parte desses adolescentes (OLIVEIRA, 2003). Esse exercício envolve a profissionalização, a escolarização, a inserção no mercado de trabalho, o acesso à saúde, não apenas do jovem egresso do sistema, mas de toda

a família que, a partir de então, será responsável por receber e zelar pelo adolescente.

Considerações finais

Este trabalho mostra, de acordo com os dados coletados, que a escola, dentro da medida socioeducativa de internação, tem cumprido seu papel de proporcionar conhecimento e de transmitir conteúdo. Contudo, pouco tem atuado com vistas à prevenção da reincidência, não existindo, de fato, ações sistemáticas para atingir esse objetivo.

Foram identificadas ações isoladas dos professores, geralmente em forma de diálogos e aconselhamentos, valendo-se da proximidade com os adolescentes que a relação professor-aluno proporciona. Vale ressaltar que a escola faz parte de um todo, que é a própria medida socioeducativa, a qual tem como objetivo maior evitar a recidiva do adolescente em novos atos infracionais. Mas o que se percebe é uma escola que pouco contribui para o seu objetivo principal: o retorno do adolescente para o convívio social.

A escola, nesse contexto, pode tornar-se uma oportunidade de inclusão. É importante que sua estrutura, sua ação e sua metodologia garantam uma educação social que busque desenvolver atitudes e habilidades, preparando os adolescentes para o convívio, para atuar como pessoas e futuros profissionais, visando ao protagonismo juvenil (COSTA, 2006b; VOLPI, 2002, 2006). Segundo Costa (2006b, p. 25), o conteúdo deve ir além da transmissão de conhecimentos, desenvolvendo, no jovem,

[...] crenças, valores, atitudes e habilidades que lhe permitam, no convívio social, avaliar situações e tomar, diante delas, decisões e atitudes fundamentadas em valores humanos.

Portanto, faz-se necessária uma reflexão acerca da precariedade da instituição escolar dentro dos sistemas socioeducativos, a qual não apresenta um projeto político-pedagógico que considere as especificidades e o momento que o

jovem em privação de liberdade está vivenciando. Não se pode perder de vista a necessária interação com o ambiente externo à instituição, com a formação de redes que auxiliem esses jovens não apenas enquanto estão privados de liberdade e sob custódia do Estado, mas, especialmente, ao saírem dos muros da unidade em busca da realização dos seus projetos de vida.

A descontinuidade no envolvimento com atos infracionais ocorre aos poucos, a partir de novas experiências e do surgimento de oportunidades de explorar novos caminhos. Essa descontinuidade relaciona-se a inúmeras vivências resultantes da interação do jovem com o ambiente que o cerca. Nesse sentido, a escola pode vir a ter uma efetiva atuação. Ao desconstruir/construir, distancia-se da linearidade e se aproxima de uma trajetória que envolve avanços e retrocessos (SILVA; ROSSETI-FERREIRA, 2002).

A pesquisa também mostrou que a baixa escolaridade tem sido apontada como um fator de risco que torna vulnerável uma população de jovens que percebem a inserção escolar como algo distante de sua realidade. No caso dos adolescentes em conflito com a lei, em que a situação infracional já se instaurou, cabe à instituição que o acolhe ir além de sua formação acadêmica, já que

[...] os grandes entraves para uma verdadeira transformação encontram-se no seu mundo vivido, aquele que os aguarda após a extinção da medida socioeducativa. Se desejamos promover mudanças significativas que representem menos violência e mais solidariedade, será preciso uma nova estruturação da sociedade. (LENA; OLIVEIRA, 2007, p. 2)

Os desafios, portanto, ultrapassam a atuação dos professores e até mesmo da escola, mas precisam

[...] ser acatados pela sociedade ampla, sob pena de continuarmos a escrever a história

do fracasso no cuidado às nossas gerações em formação. (ALVES et al., 2007, p. 214)

O Estado e a sociedade civil, responsáveis pela elaboração de políticas públicas, devem assegurar os direitos, bem como a efetividade

de ações que reconheçam a humanidade de cada um, através de programas voltados para a redução da desigualdade, para o trabalho, para a polícia, para a justiça e para ações na área de saúde e mídia (ASSIS; CONSTANTINO, 2005; TEJADAS, 2005).

Referências

- ALVES, Paola Biasoli et al. Instituições de atendimento socioeducativo a adolescentes em situação de risco do Distrito Federal: panorama e perspectivas. **PSICO**, Revista da PUCRS, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 166-173, 2007.
- ANTONI, Clarissa de; KOLLER, Silvia Helena. Violência doméstica e comunitária. In: KOLLER, Silvia Helena (Org.). **Adolescência e psicologia**: concepções, práticas e reflexões críticas. Brasil: Conselho Federal de Psicologia, 2002.
- ASSIS, Simone Gonçalves de. **Traçando caminhos em uma sociedade violenta**: a vida de jovens infratores e seus irmãos não-infratores. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1999.
- _____; CONSTANTINO, Patrícia. Perspectivas de prevenção da infração juvenil masculina. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 10 n. 1, p.81-90, 2005.
- AYRES, José Ricardo de C. **O jovem que buscamos e o encontro que queremos ser**: a vulnerabilidade como eixo de avaliação de ações preventivas do abuso de drogas, DST e AIDS entre crianças e adolescentes. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_29_p015-024_c.pdf>. Acesso em: jun. 2006.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- CAMPOS, Herculano Ricardo; FRANCISCHINI, Rosângela. Adolescente em conflito com a lei e medidas socioeducativas: limites e (im)possibilidades. **PSICO**: revista da PUC-RS, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 267-273, set./dez. 2005.
- CELLA, Silvana Machado; CAMARGO, Dulce Maria Pompêo. Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei: feições da exclusão/inclusão. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 281-299, 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: nov. 2011.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença**: da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997.
- _____. (Coord. Técnica). **As bases éticas da ação socioeducativa**: referenciais normativos e princípios norteadores. Brasília: SEDH, 2006a.
- _____. (Coord. Técnica). **Os regimes de atendimento no estatuto da criança e do adolescente**: perspectivas e desafios. Brasília: SEDH, 2006b.
- COSTA, Cláudia Regina Brandão Sampaio Fernandes da; ASSIS, Simone Gonçalves. Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. **Psicologia e Sociedade**, v. 18, n. 3, p. 74-81, 2006.
- CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. **Nem soldados nem inocentes**: juventude e tráfico de drogas no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2001.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A escola é para poucos? A positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão vygotskyana. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 297-310, 2010.
- GONZALEZ, Alberto Brusa. Experiências socioeducativas bem-sucedidas: subsídios para a discussão de políticas públicas nas unidades de internação socioeducativas (UISE). In: ILANUD et al. (Orgs.). **Justiça, adolescente e ato infracional**. São Paulo: ILANUD, 2006.
- LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). Caxias do Sul: EDUCS, 2005.
- LENA, Angela; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A construção dos saberes pessoais e profissionais dos professores que atuam no centro de atendimento socioeducativo, da cidade de Santa Maria, RS, Brasil. In: **IV Congresso nacional e II internacional de investigación educativa**: sociedad, cultura y educación. Una mirada desde la desigualdad educativa. Cipolletti, Río Negro: 1. ed. Neuquén: EDUCO: Universidad Nacional del Comahue, 2007.

MARTUCCELLI, Danilo. Reflexões sobre a violência na condição moderna. **Tempo Social**: revista social da USP, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 157-175, mai. 1999.

MELO, Elza Machado et al. A violência rompendo interações. As interações superando a violência. **Revista Brasileira de Saúde e Maternidade Infantil**, Recife, v. 7, n. 1, p. 89-98, jan./mar. 2007.

OLIVEIRA, Eliana Rocha. Ensinando a não sonhar: anti-pedagogia oficial destinada a adolescentes infratores no estado do Rio de Janeiro. **Katálisis**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 85-95, jan./jun. 2003.

PADOVANI, André Sandoval. **Adolescência**: diferenças entre iguais. Resiliência: fatores de risco e proteção. Trabalho de conclusão de curso em psicologia, Faculdade Ruy Barbosa, Salvador, 2006. Disponível em: <<http://newpsi.bvs-psi.org.br/tcc/AndreaSandovalPadovani.pdf>>. Acesso em: abr. 2011.

PEMSEIS - **Programa de Execução de Medidas Sócio-Educativas de Internação e de Semiliberdade do Rio Grande do Sul**, Rio Grande do Sul, 2002. Disponível em: <<http://www.fase.rs.gov.br/portal>>. Acesso em: jun. 2009.

RANÑA, Wagner. Os desafios da adolescência. **Revista Viver Mente & Cérebro**, n. 155, p. 42-49, dez. 2005.

ROCHA, Marisa Lopes da. Contexto do adolescente. In: KOLLER, Sílvia Helena (Org.). **Adolescência e psicologia**: concepções, práticas e reflexões críticas. Brasil: Conselho Federal de Psicologia, 2002, p. 25-32.

ROCHA, Wollace Scantbelruy da; SILVA, Iolete Ribeiro da; COSTA, Claudia Regina da. A percepção dos educadores sobre sua formação acadêmica e preparação profissional para o trabalho com adolescentes em conflito com a lei. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 5, n. 2, ago./dez. 2010.

SANTOS, Mirela Figueiredo. **Com a palavra o adolescente**: ressignificando trajetórias de risco num espaço de fronteiras. Uma experiência em educação para a saúde. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Saúde Coletiva, UFBA, Salvador, 2000.

SARAIVA, Liliane Gonçalves. **Medidas sócio-educativas e a escola**: uma experiência de inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação na Ciência). – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul Ijuí (RS), 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Ana Paula Soares da; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. Continuidade/descontinuidade no envolvimento com o crime: uma discussão crítica da literatura na Psicologia do Desenvolvimento. **Psicologia**: reflexão e crítica, v. 15, n. 3, p. 573-585, 2002.

TEJADAS, Sílvia da Silva. **As determinações da reincidência que emergem do sistema de atendimento ao adolescente autor de ato infracional**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2005.

TROMBETA, Luisa Helena A. P.; GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Enfrentando o cotidiano adverso**: estudo sobre resiliência em adolescentes. Campinas: Alínea, 2002.

VALLE, Fernanda do. A reincidência de atos infracionais em adolescentes em conflito com a lei: marcas de uma subjetividade. In: BARROS, Fernanda Otoni de (Coord.). **Tô fora**: o adolescente fora da lei – o retorno da segregação. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOLPI, Mario. **Sem liberdade, sem direitos**: a experiência de privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.). **O adolescente e o ato infracional**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.). **Adolescentes privados de liberdade**: a normativa nacional e internacional & reflexões acerca da responsabilidade penal. FONACRIAD, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Recebido em: 13.08.2012

Aprovado em: 26.03.2013

Andréa Sandoval Padovani é graduada em psicologia pela Faculdade Ruy Barbosa. Mestre e doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia.

Marilena Ristum é graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto), mestre em Psicologia pela Universidade de São Paulo e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professora associada da Universidade Federal da Bahia, nos cursos de graduação e pós-graduação em Psicologia.

A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil

Ana Waleska P. C. Mendonça¹

Ivone Goulart Lopes¹

Jefferson da Costa Soares¹

Luciana Borges Patroclo¹

Resumo

Este trabalho se vincula a uma pesquisa mais ampla que tem como objeto de estudo o processo de construção de uma identidade profissional específica por parte de um segmento da categoria docente – o magistério público secundário – no Brasil, constituindo-se como um primeiro produto coletivo do grupo de investigação. A referida pesquisa parte de um recorte institucional e toma como alvo de estudo o Colégio Pedro II, que foi criado pelo governo imperial em 1837 e que, após a República, é mantido pelo governo federal, conservando, até meados do século XX, o caráter de instituição modelar para todo o ensino secundário brasileiro. O texto está dividido em duas partes. Na primeira, propõe-se a identificar o *programa institucional* que informou a criação do Colégio de Pedro II. Na segunda, desenvolve um estudo preliminar sobre a primeira geração de professores do Colégio, nomeados entre 1838 e 1847, buscando estabelecer uma caracterização geral: as formas de recrutamento; a distribuição pela diferentes disciplinas; as categorias docentes previstas nos estatutos de 1838; as trajetórias internas no Colégio, inclusive o tempo de docência na instituição; a formação acadêmica; a experiência docente anterior; as outras instituições educacionais/culturais em que atuavam, entre outros aspectos. As principais referências teóricas são os trabalhos de dois sociólogos franceses que se debruçaram sobre o processo de construção da identidade profissional docente, a saber: François Dubet e Claude Dubar.

Palavras-chave

Professores secundários – Brasil – Colégio Pedro II.

I- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Contatos: awm@puc-rio.br;

jefics@yahoo.com.br;

ivone.goulart@hotmail.com;

lupatroclo@yahoo.com.br

The establishment of Colégio Pedro II and its impact on the formation of secondary public teaching in Brazil

Ana Waleska P. C. Mendonça¹
Ivone Goulart Lopes¹
Jefferson da Costa Soares¹
Luciana Borges Patroclo¹

Abstract

This work is linked to a broader study whose object of study is the process of building a specific professional identity of a segment of teachers – public secondary teachers – in Brazil. It is the first collective product of our research group. Such research starts from an institutional outline and studies Colégio Pedro II (Pedro II Secondary School), which is created by the imperial government in 1837 and, after the Republic, is maintained by the federal government and keeps, until the mid-twentieth century, the character of model institution of all secondary education in Brazil. The text is divided into two parts. In the first one, we intend to identify the institutional program that informed the creation of Colégio Pedro II. In the second part, we develop a preliminary study on the first generation of Colégio's teachers, appointed from 1838 to 1847, and we seek to establish a general characterization: forms of recruitment; distribution by different disciplines; teacher categories provided in the statutes of 1838; the trajectories inside Colégio, including the time teaching at the institution; academic qualifications; previous teaching experience; the other educational/cultural institutions where they worked, among other aspects. The main theoretical references are the studies of two French sociologists who have looked into the process of construction of teacher professional identity: François Dubet and Claude Dubar.

Keywords

Secondary teachers – Brazil – Colégio Pedro II.

1- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
Contacts: awm@puc-rio.br;
jefics@yahoo.com.br;
ivone.goulart@hotmail.com;
lupatroclo@yahoo.com.br

Este trabalho se vincula a uma pesquisa mais ampla que tem como objeto de estudo o processo de construção de uma identidade profissional específica por parte de um segmento da categoria docente – o magistério público secundário – no Brasil. A pesquisa tem um recorte institucional e a instituição escolhida para o estudo é o Colégio Pedro II, que foi criado pelo governo imperial em 1837 e que, mesmo após a implantação do regime republicano no Brasil, em 1889, passado um período inicial em que se configurou como Ginásio Nacional (1890-1911), retoma sua denominação original e permanece sendo mantido pelo governo federal. Até meados do século XX, o Colégio exercia o caráter de instituição modelar para todo o ensino secundário brasileiro.¹

Pretende-se estudar a maneira como se configuraram os quadros docentes dessa instituição em dois momentos significativos do processo de institucionalização do ensino secundário no Brasil. O primeiro momento se constitui nos anos iniciais de funcionamento do Colégio de Pedro II, ao longo do Império (1837-1889). Cumpre ressaltar que é com a criação do referido Colégio que a própria denominação de ensino secundário passa a ter curso legal entre nós. O segundo momento se constitui no período que se estende dos anos 1920 aos anos 1940, sendo delimitado por três reformas (Rocha Vaz, em 1925; Francisco Campos, em 1932; e Gustavo Capanema, em 1942) que consolidaram o processo de institucionalização do ensino secundário brasileiro, com a extinção definitiva dos exames parcelados de disciplinas isoladas e sua estruturação em dois ciclos. Foi também ao longo desse período que se institucionalizou a formação dos professores secundários, com a criação das faculdades de filosofia, e que se equacionou, pela primeira vez, a questão do registro profissional desses professores.

O presente trabalho se refere à primeira década de funcionamento do Colégio de Pedro II

1- Na verdade, as denominações atribuídas ao Colégio ao longo do tempo foram várias. A esse respeito, ver DORIA, 1997; ANDRADE, 1999; VECHIA; LORENZ, 1998; GASPARELLO, 2004.

e se remete, particularmente, aos anos de 1837 a 1847. O marco inicial se justifica tendo em vista que o Colégio é criado em 1837 e começa a funcionar no ano seguinte, com base em um Regulamento aprovado em janeiro de 1838 e que já em 1841 sofre sua primeira alteração. Estamos diante de um ensino secundário e, especificamente, de uma instituição de ensino *em processo de construção*. O marco terminal se estabeleceu em razão do registro, no ano de 1847, de um primeiro concurso para seleção de professores a serem nomeados para o Colégio. Esse marco nos permitiu definir o que estamos chamando de a *primeira geração*² de professores do Colégio.

Tal referência foi encontrada em *Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo* (1837-1937), texto escrito por Escragnolle Doria, professor de história universal e história do Brasil no Colégio, entre 1906 e 1910, que se remete a esse processo de seleção nos seguintes termos:

Até então o ingresso no corpo docente fora feito mediante livre nomeação do governo. O concurso de 1847 tornou-se no Colégio o primeiro indício de concurso, embora de títulos, o governo imperial acostumado ao *ad libitum* das designações desde 1838. (DORIA, 1997, p. 65)

Os cinco candidatos que se apresentaram ao Ministro do Império, o Senador Alves Branco, tiveram seus requerimentos encaminhados ao Reitor do Colégio, Joaquim Caetano, que procedeu à seleção. Parece-nos interessante transcrever as informações do Reitor sobre o candidato selecionado, pois elas são indicativas dos critérios de escolha:

João Baptista Calogeras – Possui bem as línguas e as literaturas Grega, Latina, Francesa, Italiana e Inglesa; é dotado de

2- Somos plenamente conscientes da dificuldade de se trabalhar com a categoria de geração. Optamos por utilizá-la na perspectiva de Sirinelli (2006), entendendo-a como uma construção do historiador.

raro talento, de uma cabeça filosófica e grande facilidade de elocução e tem se aplicado com muito mérito e proveito ao estudo da História. Pelo que o considero capaz de reger a cadeira com indisputável superioridade. Esteve dois anos em Bolonha e nove em Paris. (apud DORIA, 1997, p. 66)

Os primeiros atos legais referentes ao Colégio são bastante omissos a respeito tanto de critérios quanto de mecanismos para a seleção de professores. O Decreto-Lei de 2 de dezembro de 1837, que converte “o Seminário de S. Joaquim em collegio de instrução secundaria com a denominação de Collegio de Pedro II”, apenas estabelece genericamente que haverá os professores que forem *precisos* para as disciplinas previstas no artigo 3º e prevê a possibilidade de chamar para exercício no Colégio os professores públicos da Corte de disciplinas avulsas (art. 5º), permitindo-lhes acumular os vencimentos já recebidos com os *vencimentos variáveis* pagos aos demais professores. Esses professores, remanescentes dos antigos professores régios, eram recrutados por meio de concurso.

Igualmente, os primeiros estatutos do Colégio, contidos no Regulamento de 31 de janeiro de 1838, estabelecem genericamente, em seu artigo 12, que “os professores serão nomeados pelo Governo, dando preferência aos empregados do Colégio que se acharem habilitados”, sem que sequer se especifique em que consiste essa habilitação.

A realização de concursos constitui, sem dúvida, um marco importante no processo de profissionalização docente e configurou-se historicamente como um dos primeiros mecanismos utilizados pelo Estado para a certificação dos professores. No entanto, no caso do Colégio Pedro II, ela de fato só se tornaria obrigatória por efeito do Decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que regulamentou a instrução primária e secundária do Município da Corte e estabeleceu os “exames de capacidade para o magistério”.

Nosso trabalho estará dividido em duas partes. Na primeira, propomo-nos a identificar o *programa institucional* que informou a criação do Colégio de Pedro II. Desse ponto de vista, nossa referência central será o sociólogo francês François Dubet na análise que desenvolve sobre a profissão docente em seu livro *Le declin de la institution*. Dubet (2002, p. 9), situa a profissão entre aquelas que remetem ao *trabalho sobre o outro*, ou seja,

[...] atividades assalariadas, profissionais e reconhecidas que visam explicitamente a transformar o outro, ou, conjunto das atividades profissionais que participam da socialização dos indivíduos.

Partindo do pressuposto de que o *trabalho sobre o outro*, em suas origens, foi concebido como um *programa institucional*, que designa particularmente um modo de socialização ou um *tipo de relação com o outro*, esse autor estabelece distinções entre a forma como se configurou o trabalho do professor primário e o do professor secundário. Chama a atenção, igualmente, para o fato de que mudanças nesse *programa institucional* condicionam mudanças na percepção que os professores possuem de seu trabalho docente e, conseqüentemente, de sua própria identidade profissional.

Desse ponto de vista, debruçamo-nos, num primeiro momento, sobre o processo de criação do Colégio, bem como sobre os modelos pedagógicos que serviram de referência para sua organização, tentando captar o *programa institucional* que informou sua criação. Considerando-se que, com a criação do Colégio, inicia-se, ao menos oficialmente, o ensino secundário entre nós, e levando-se igualmente em conta o caráter modelar proposto para ele, a discussão sobre os fins e objetivos estabelecidos para essa instituição específica, bem como sobre sua estrutura pedagógico-administrativa, é expressiva do que se está projetando como um *programa institucional* para o ensino secundário como um todo.

Na segunda parte, desenvolvemos um estudo preliminar sobre a primeira geração de professores do Colégio, assim considerados os professores nomeados no período (1838-1847), no sentido de estabelecer uma caracterização geral. Buscamos retratar as trajetórias profissionais de alguns desses professores, interna e externamente ao Colégio, no intuito de apontar para algumas pistas que permitam identificar as bases de legitimação das identidades por eles construídas *enquanto professores*.

Nesse segundo momento, nosso principal interlocutor será outro sociólogo francês, Claude Dubar (1997), que concebe a profissionalização como um processo de socialização que se desenvolve ao longo de toda a vida do sujeito. Desse ponto de vista, a identidade profissional do professor se configura como o resultado, sempre instável e provisório, da mediação de múltiplas interferências: as relacionadas ao controle estatal e as que emanam da cultura institucional em que ele se encontra inserido, ambas interagindo com as identidades visadas pelo próprio sujeito. Particularmente importante, no caso, é a categoria proposta por Dubar de *estratégias identitárias*, que podem ser externas e internas à instituição e que procuraremos identificar.

Para esse autor, a identidade profissional possui, também, uma *dimensão geracional*, devendo-se, portanto, atentar para as características das *gerações de professores*, pois elas constituem uma referência importante em termos da historicidade desse processo identitário.

O programa institucional do Colégio de Pedro II

Foi-nos possível levantar uma extensa e diversificada bibliografia sobre o Colégio de Pedro II, referente ao período que é objeto de nosso trabalho. De forma geral, essa bibliografia, tanto a de caráter memorialístico quanto a de caráter acadêmico (dissertações e teses, artigos em periódicos especializados), foi produzida por ex-professores ou ex-alunos

do Colégio e tende a uma monumentalização de seu papel no processo de formação das elites imperiais.

Desse ponto de vista, ao analisarmos o que estamos chamando de *programa institucional* do Colégio, parece-nos importante estarmos atentos à possível defasagem entre o projeto oficial e sua incorporação pela própria parcela da sociedade à qual se destinava. Importa, de início, ter presente o contexto de criação do Colégio de Pedro II.

Souza (2010) articula a criação do Colégio ao processo de construção do Estado-nação do Império Brasileiro. Remetendo-se ao Ato Adicional à Constituição, de 1834 – resultado, a seu ver, da aliança entre o Poder Imperial, sediado na Corte, e as oligarquias escravistas das províncias –, o autor afirma que o Império teve que buscar formas alternativas para garantir a centralização da gestão e o fez, entre outras coisas, por meio da instrução/educação de seus membros e, em particular, dos cidadãos ativos. Assim, ao mesmo tempo em que, com o Ato Adicional, descentralizava-se a instrução, dando autonomia às províncias para a criação de instituições de ensino, o Império criava o Colégio de Pedro II para ser referência curricular e administrativa das instituições congêneres no país.³

A esse respeito é bastante significativo o discurso de Bernardo Pereira de Vasconcelos, proferido na aula inaugural do Colégio, em 25 de março de 1838. Vasconcelos (1999, p. 245) afirma que a criação do Imperial Colégio de Pedro II tem como objetivo

[...] oferecer um exemplar ou norma aos que já se acham instituídos nesta capital por alguns particulares; convencido como está de que a educação colegial é preferível à educação privada.

3- Importa destacar que o Colégio foi criado antes mesmo do chamado *golpe da maioridade*, juntamente com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). O país achava-se imerso nas revoltas regenciais e a criação de instituições de caráter modelador, nesse contexto, é significativa.

É particularmente sugestiva essa contraposição que se estabelece entre a *educação colegial* e a *educação privada*. Tratava-se, como afirma Souza (2010), de retirar das mãos das famílias, ou da *Casa*, na perspectiva de Mattos (1994), a educação dos futuros cidadãos ativos do Império.

Bernardo Pereira de Vasconcelos, à época Ministro da Justiça e do Império, foi o principal responsável pela criação do Colégio Pedro II, ou melhor, pela *transformação* do antigo Seminário de São Joaquim em “colégio de instrução secundária”, dedicado, segundo suas próprias palavras, “à mais perfeita educação da mocidade” (VASCONCELOS, 1999, p. 246). Conforme relata Carvalho (1999), Vasconcelos supervisionou as obras de reforma do antigo Seminário, escreveu o regulamento do novo Colégio e fez o discurso da abertura das aulas, marcado simbolicamente para o dia em que se comemorava o juramento da Constituição de 1824.

A respeito da criação do Colégio, cumpre questionar a versão ainda dominante na historiografia, que estabelece uma linha de continuidade entre as duas instituições (o Seminário e o Colégio), reproduzindo a versão oficial consagrada no texto legal. Sem sombra de dúvida, o Colégio Pedro II se configura como uma nova instituição, com um *programa institucional* radicalmente diferente da instituição que o antecedeu. O discurso oficial, bem como os artifícios de garantir certo número de vagas para os órfãos do Seminário, buscavam, certamente, calar a oposição que apontava para o caráter elitista da nova instituição.⁴

Quanto ao modelo seguido, afirma Vasconcelos (1999, p. 245), em seu discurso, que

[...] as regras consagradas no Regulamento não são teorias inexpertas; elas foram importadas de países esclarecidos, têm o cunho da observação, têm o abono da prática e deram o resultado de transcendente utilidade.

4- A esse respeito, ver a fala de Vergueiro em discussão travada no Senado, acusando o governo de ter acabado com uma instituição para pobres e desvalidos e criado uma outra para os ricos e abastados. Essa fala está transcrita na dissertação de Penna (2008).

Segundo Bastos (2008), os estatutos do estabelecimento teriam sido elaborados a partir da consulta aos estatutos dos liceus da Prússia, da Alemanha e da Holanda, mas a autora ressalta a influência do sistema de educação adotado por Napoleão I. A referência à França, aliás, é recorrente na bibliografia estudada.

O próprio Vasconcelos, em discurso proferido na Câmara dos Deputados, em 19 de maio de 1838, para se defender da acusação de que o Colégio tinha um caráter *fradesco*, afirmava:

O discurso era meu mas o regulamento é alheio: em quase todas as suas disposições é copiado dos regulamentos dos colégios de França, apenas modificado por homens que gozam da reputação de sábios, e entendem o que deve alterar-se nas disposições desses estatutos. [...] esse defeito não cabe, ou não quadra ao regulamento. Segundo tenho ouvido, ou tenho lido, foi ele concebido ou restaurado por Napoleão Bonaparte, e o empenho desse legislador não era criar frades, mas criar militares. (apud HAIDAR, 2008, p. 98-99)

De qualquer forma, Rodrigues (2010) chama a atenção para a influência de outras experiências e, especialmente, dos colégios mantidos por congregações religiosas. Refere-se, sobretudo, ao Colégio Caraça, de Minas Gerais, fundado em 1820 por padres lazaristas, cujo Reitor à época, o padre Leandro Rebelo Peixoto e Castro, foi convidado por Vasconcelos para ocupar o cargo de Vice-Reitor do Colégio Pedro II. Esse caráter mais tradicional da instituição, afirmado no próprio discurso de Vasconcelos, fica claramente evidenciado quando se aborda a questão da opção pela forma e denominação de *colégio*.

Conforme assinala Haidar (2008), o Ato Adicional encontrou o *ensino das humanidades* totalmente fragmentado, principalmente no setor público. Apenas após a descentralização promovida por esse Ato criaram-se

[...] os primeiros liceus provinciais graças à reunião de cadeiras avulsas existentes nas capitais das Províncias: o Ateneu do Rio Grande do Norte em 1835 os Liceus da Bahia e da Paraíba em 1836. (HAIDAR, 2008, p. 21)

A autora afirma, entretanto, que

[...] os liceus provinciais, que ao serem criados reduziam-se a um aglomerado de aulas avulsas funcionando em um mesmo edifício, conservavam, ainda em 1850, o mesmo caráter inorgânico. (HAIDAR, 2008, p. 21)

Com a criação do Colégio, pretendia-se marcar a diferença.

Gasparello (2002) reporta-se a essa questão. Começa por diferenciar os termos *liceu* e *colégio*, com base em Silva (1922), que atribui ao primeiro o sentido de *aula de ensino científico*, associando-o a uma concepção moderna e republicana, nos moldes franceses, de preocupação com a utilidade prática do secundário, enquanto o segundo termo estaria mais associado a uma concepção de cultura clássica e *desinteressada*.

De qualquer forma, ressalta a multiplicidade de termos atribuídos pelo poder público às instituições de ensino, no século XIX, bem como sua imprecisão. Esta viria a ser objeto de preocupação da Inspeção Geral de Instrução da Corte, que em ofício dirigido ao Ministro, já em 1862, aponta para a necessidade de uma definição oficial dos termos aplicados às instituições de ensino pela administração pública.

Gasparello (2002) transcreve um longo trecho do Parecer de Conselheiro Calógeras (ex-professor do Colégio Pedro II) que serviu de base ao Aviso expedido sobre o assunto pelo Ministro, trecho este que nos parece interessante reproduzir também aqui, devido à sua relevância para nossa argumentação:

A maior ou menor idade de quem abre um estabelecimento de instrução deve-se exigir, não somente em relação ao ensino,

mas também tendo em consideração se no estabelecimento os alunos recebem somente instrução, ou *instrução e educação*. Pois se é verdade que a multiplicidade e variedade das matérias exigem conhecimentos especiais para se saber dirigir não só os alunos, como também os professores, não é menos certo, e isto nos parece mais importante, que a *educação exige maior seriedade e consciência da parte daquele que vem a ser como o pai de seus alunos*. Por isso, havendo alunos internos e meio-pensionistas em um estabelecimento, seja qual for o número de professores e das matérias do ensino, o estabelecimento é um *colégio*, e deve-se exigir do professor ou diretor, a maioria do artigo 102 (25 anos).⁵

Assim, pois, um professor de letras, um professor de uma ou mais matérias da instrução primária e secundária, e um estabelecimento com diretor e professores de várias matérias, em todas estas *casas*, havendo internos ou meio-pensionistas, o estabelecimento seja qual for o nome que lhe derem seus donos, deve-se considerar como *Colégio*, e seu chefe deve ter 25 anos. E do mesmo modo, o estabelecimento com um Diretor e professores de várias matérias, ainda que seja freqüentado somente por externos, é *Colégio*.

Se, porém o estabelecimento é somente de primeiras letras, ou de uma ou mais matérias de instrução primária ou secundária, mas em ambas as *casas* havendo somente alunos externos, e um só professor que é ao mesmo tempo o chefe da casa, o estabelecimento é *escola*, e basta que seu chefe tenha os 21 anos. Porquanto nestas casas o chefe não tem de dirigir outros professores, ... e *não tem de educar meninos*. Nesta categoria compreendem-se naturalmente os estabelecimentos de instrução chamados *aulas, cursos*, ou de qualquer outro nome, em idênticas

5- Tratava-se, no caso, de definir com clareza a idade mínima exigida para um diretor de estabelecimento de ensino, prevista no Decreto de 1854.

circunstâncias. (Processo de 18 de janeiro de 1862, apud GASPARELLO, 2002, p. 9)

Como assinala Gasparello (2002), tal Parecer define os critérios que permitem identificar um *colégio*, e o Pedro II teria todas essas características.

Até que ponto essa é a forma de organização que se impõe ao nascente ensino secundário? Algumas pistas puderam ser identificadas a partir da bibliografia estudada, as quais apontam para o que estamos considerando como uma expressão da resistência à institucionalização desse tipo de ensino em sua forma *colegial*, pela própria parcela da sociedade a quem se dirigia.

Uma primeira pista está dada por Haidar (2008), ao questionar o papel efetivamente exercido pelo Colégio Pedro II, ao longo do Império, enquanto colégio padrão. Para ela, o Colégio configurou-se, durante esse período, como um padrão apenas *ideal*, mas não *real*, tendo em vista sua coexistência com múltiplas formas de ensino secundário que adentraram a própria República: as aulas públicas avulsas; os liceus estaduais, que buscavam equiparar-se ao Colégio de Pedro II; os colégios particulares seriados; os colégios particulares que ofereciam apenas um conjunto de aulas isoladas nas quais os alunos podiam se matricular separadamente; as aulas de preparatórios anexas às instituições de ensino superior; e os exames parcelados de disciplinas isoladas, que persistiram no interior do próprio Colégio de Pedro II. A essas formas institucionalizadas de ensino, cumpre acrescentar a educação doméstica, que, até o final do Império, teve um peso significativo no processo de formação das elites, inclusive no âmbito da Corte.⁶

Silva (1969) ressalta a longa permanência dos *exames parcelados de preparatórios*,⁷ que adentraram a própria República, como um fator problemático no desenvolvimento do ensino

secundário entre nós, e relaciona a questão à ausência de um lastro de tradição pedagógica que atribuísse a esse ensino uma finalidade em si mesmo, de caráter mais formativo, sendo ele exclusivamente percebido como uma preparação imediata e sumária para o ensino superior. Haidar (2008) afirma igualmente que essa função propedêutica atribuída quase que exclusivamente aos estudos secundários durante o Império acabou por reduzi-los a esses exames, estimulando os estudos fragmentários e irregulares.

De acordo com Silva (1967), tais exames passaram por três etapas ao longo do Império. De início, eram realizados exclusivamente nas instituições de ensino superior; a partir de 1851, são também realizados no Município da Corte, perante a Inspeção de Instrução Primária e Secundária, criada nesse mesmo ano; depois, no Colégio de Pedro II: são os *exames gerais de preparatórios*. A partir de 1873, são realizados também nas províncias que não possuíam cursos superiores, diante de *delegados* do Inspetor de Instrução e de bancas indicadas pelos presidentes de província. Para o autor, essas mudanças indicam uma modificação na concepção de tais exames, que passam da condição de exames de ingresso nos cursos superiores a exames de conclusão do curso secundário. Para ele, porém, a questão problemática é que, mesmo no último caso, esses exames podem ser prestados parceladamente, diferenciando-se, portanto, de um *exame de madureza*, nos moldes do *baccalauréat* francês.

Haidar (2008) se demora longamente sobre a concorrência das aulas públicas avulsas, assinalando que, até 1853, estas contaram com uma matrícula superior à do Colégio, situação que se inverte a partir de então. No início de 1857, às vésperas da sua extinção,⁸ havia apenas 19 alunos matriculados nessas aulas, contra 293 no Colégio. No entanto, avulta a concorrência dos colégios particulares, em que se matriculavam 1.697 alunos e 831 alunas.

6 - A esse respeito, ver VASCONCELOS (2005).

7 - Eram exames de disciplinas isoladas que habilitavam ao ingresso nos cursos superiores.

8 - As aulas públicas avulsas de instrução secundária só foram extintas no Município da Corte pelo Decreto nº 2.006, de 24 de outubro de 1857.

Outra questão, para a autora, são as matrículas avulsas por disciplinas no interior do próprio Colégio, autorizadas pelo Regulamento de 1855, situação agravada pela possibilidade criada em 1878 de que os alunos que não tivessem cursado as aulas do Colégio poderiam prestar *exame vago* de qualquer ou de todas as matérias oferecidas e até obter, dessa forma, o grau de bacharel em letras.

Com essa medida, segundo Haidar (2008, p. 139), multiplicaram-se tais matrículas e “a torrente avassaladora dos estudos avulsos, incessantemente alimentada pelos exames de preparatórios”, desorganizou inteiramente os estudos no Colégio de Pedro II. Tal sistema acabou por instituir a frequência livre na área dos estudos preparatórios:

[...] cada um que estudasse onde e como quisesse e depois provasse nos exames, realizados na ordem que lhe aprouvesse, os conhecimentos adquiridos. (HAIDAR, 2008, p. 66)

A autora articula a isso a enorme evasão ao longo do curso, já que eram raros os alunos do Colégio que concluíam os estudos e chegavam ao bacharelado.

Pretende-se aprofundar essas questões num segundo momento, mas desde já se anuncia a necessidade de discutir a própria função propedêutica tradicionalmente atribuída pela historiografia referente ao período ao ensino secundário, já que este, em sua forma escolarizada, sequer era exigido para ingresso no ensino superior.

A primeira geração de professores do Colégio Pedro II: uma caracterização geral

Na segunda parte deste trabalho, desenvolvemos uma análise preliminar acerca dos primeiros professores do Colégio Pedro II. Trata-se de um grupo de 28 professores, divididos em duas categorias – efetivos (24) e

mestres (4) – e nomeados no período entre 1838 e 1847 para ocuparem os respectivos cargos.⁹

De posse dos nomes desses professores, procuramos levantar o maior número de dados a respeito deles, de forma a identificar as respectivas trajetórias profissionais, interna e externamente ao Colégio. A esse respeito, duas fontes mostraram-se particularmente relevantes: os necrológios publicados na revista do IHGB e os anúncios do *Almanak Laemmert*. Mesmo assim, no caso de alguns desses professores, não conseguimos obter muitas informações além do fato de seus nomes serem citados em alguns trabalhos acadêmicos sobre o Colégio Pedro II.

Um aspecto inicialmente pesquisado foi o contexto de contratação dos 28 primeiros professores do Colégio de Pedro II. Como já se afirmou, segundo o artigo 12 do capítulo IV do Estatuto de 1838, eles deveriam ser selecionados pelo Ministro do Império.

A documentação encontrada, ainda em fase inicial de análise, aponta a existência de cartas enviadas ao Ministro do Império por postulantes ao cargo de professor do Colégio de Pedro II. No Setor de Manuscritos da Biblioteca Nacional, encontra-se, por exemplo, o registro do pedido feito em 1847 por Joseph Hermann, o Barão de Tautphoeus, para ocupar a Cadeira de Alemão do Colégio de Pedro II.¹⁰ Outro documento localizado é a carta de Santiago Nunes Ribeiro, de 1845, solicitando a propriedade da Cadeira de Retórica e Poética na mesma instituição.¹¹ Há ainda indícios de que as indicações de novos professores também eram feitas por sugestão dos próprios professores do Colégio ou de demais membros da elite do Império. Em discurso pronunciado no IHGB, em 15 de dezembro de 1873, Joaquim Manuel de Macedo¹² refere-se ao Dr. Joaquim Caetano da Silva, ex-professor do Colégio, nos

9- Utilizamos como fontes o Primeiro Livro de Empregados e o Anuário Nº XV, encontrados no Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) do Colégio Pedro II.

10- Biblioteca Nacional. Setor de Manuscritos. Localização C-0774,053 nº 002.

11- Biblioteca Nacional. Setor de Manuscritos. Localização C-1068,056.

12- Importante escritor brasileiro, foi professor de história do Colégio Pedro II.

seguintes termos: “Sua primeira nomeação deveu-a a informações de illustres brasileiros, seus colegas em França; as outras à imediata e evidente demonstração do poder de suas faculdades” (MACEDO, 1873, p. 643). Os dados biográficos levantados sobre esse primeiro grupo de professores apontam para a existência de laços de amizade entre alguns professores, anteriores à vinculação ao Colégio.

Como inexistiam instituições de formação de professores para o ensino secundário, buscamos identificar as qualificações consideradas quando de sua contratação. Ressaltam-se a passagem por instituições renomadas de ensino, o prestígio junto à elite intelectual brasileira e ligações com o mundo europeu civilizado, seja por nascimento ou pela via da instrução.

No livro *Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro*, Joaquim Manuel de Macedo (2005, p. 321) faz referência à credibilidade que os professores escolhidos conferiam ao Colégio no início de seu funcionamento:

A simples menção dos nomes do reitor e dos professores com os quais se ia inaugurar o Imperial Colégio de Pedro II devia bastar para os primeiros fundamentos do crédito do estabelecimento. Porque, em geral eram os nomeados ou recomendáveis por sua capacidade já provada nas matérias que tinham de ensinar, ou por sua reconhecida ilustração, e alguns eram até com razão considerados notabilidades.

Entretanto, verificamos que, de início, o Colégio Pedro II parece ter encontrado dificuldades para que as cadeiras que compunham seu currículo fossem ocupadas. Podemos citar como exemplo o fato de que, dos primeiros 11 professores nomeados em 1838 para lecionar as matérias previstas, 7 permaneceram na instituição somente até o ano de 1839, o que representa 25% dos professores efetivos investigados. Esse dado evidencia que, nos primeiros anos de funcionamento, tais professores ainda não tinham construído

um vínculo significativo com o Colégio e que compromissos relacionados às outras atividades desenvolvidas, ou mesmo o fato de alguns serem de origem estrangeira, podem ter contribuído para essa não permanência na instituição.

Ao menos 7 dos 24 professores efetivos investigados tinham origem estrangeira, nascidos em países como Portugal, França, Alemanha, Chile e Argentina. Além disso, em sua maioria, os professores do Colégio de Pedro II cursaram algum grau de formação na Europa, especialmente nas Universidades de Coimbra, Paris e Montpellier, o que reforça a importância dos laços com os países *civilizados*. Dentre eles, ao menos 4 eram médicos, 1 era formado em Direito, 1 defendeu tese em Filosofia e 1 desenvolveu estudos em Humanidades. Além disso, os professores que fizeram os cursos superiores no Brasil, graduando-se em Medicina e Direito, tiveram docentes formados por instituições europeias. Desse ponto de vista, um elemento comum a todos era a base europeia de sua formação. Verificamos, ainda, que 4 professores eram religiosos, sendo 3 padres que ministraram aulas de religião e 1 cônego professor de geografia e história. Com relação aos títulos de nobreza, o Colégio Pedro II contava com 3 Barões (de Santo Angelo, de Planitz e de Tautphoeus – sendo este o único dos professores analisados a lecionar 3 disciplinas: alemão, grego e história) e com 1 Visconde (de Araguaia).

Alguns dos primeiros professores do Colégio Pedro II, como Manoel de Araujo Porto Alegre, Lino Antonio Rebello, Justiniano José da Rocha, Joaquim Caetano da Silva, Emilio Joaquim da Silva Maia, Joaquim Manoel de Macedo, Francisco de Paula Menezes e Tiburcio Antonio Chaveiro, foram também sócios efetivos e membros do IHGB.

A partir da investigação dos dados biográficos, foram percebidas outras similaridades nas trajetórias desses professores. Entre aqueles que assumiram o cargo entre de 1838 e 1847, 4 são identificados como precursores do Romantismo no Brasil: Justiniano José da Rocha, Dr. Domingos José de Magalhães, Manoel de

Araújo Porto-Alegre e Santiago Nunes Ribeiro. Como observa Bosi (2012), a temática da natureza e a exaltação dos mitos fundacionais do país, presentes na obra desses autores, contribuíram para o projeto de construção de uma nacionalidade brasileira. Essa característica pode ter influenciado não só sua presença no Colégio, mas também sua participação como sócios e membros de importância do IHGB. Aliás, já ressaltamos anteriormente a afinidade entre essas duas iniciativas do governo imperial.

Podemos afirmar, em linhas gerais, que os primeiros professores do Colégio são donos de intensa produção intelectual, pois fundaram e escreveram para jornais e periódicos, publicaram compêndios, obras literárias, foram produtores de obras de arte e alguns são considerados fundadores de disciplinas escolares no Brasil, como é o caso de Manuel de Araújo Porto Alegre (desenho), que também publicou a primeira charge em periódicos do país, em 1837.¹³

Em relação às funções desempenhadas pelos professores no Colégio, estas não estavam vinculadas apenas às práticas em sala de aula. Eles participavam das bancas de seleção dos novos alunos e, em caso de aprovação, tinham que indicar em qual ano o aluno deveria ser matriculado. Faziam também as traduções dos compêndios estrangeiros que seriam usados em sala de aula, assim como podiam opinar acerca dos rumos da instituição. Um exemplo foi o pedido feito pelos professores para a manutenção do professor Domingos de Magalhães junto ao quadro de funcionários da instituição, transcrito a seguir:

[...] se devia ter todo o cuidado em conservar o professor Magalhães (o futuro Visconde de Araguaia), o Gênio da Filosofia, que não sendo ocupado em 1839, podia ser que

13- A charge envolvia, de maneira desprestigiada, mais um dos primeiros professores do Colégio Pedro II, Justiniano José da Rocha, inimigo político de Manuel de Araújo Porto Alegre e, na época, diretor do jornal *Correio Oficial*, ligado ao governo. Ambos são nomeados professores do Colégio na mesma data, 8 de maio de 1838, saem da instituição igualmente na mesma data, 10 de maio de 1839, e podem ter levado suas disputas políticas do contexto externo para o contexto interno do Colégio.

desviasse da ocupação para que tinha sido nomeado. (apud DORIA, 1997, p. 42)

Embora os professores pudessem encaminhar demandas desse tipo, havia um controle rígido sobre suas atitudes. Cabia ao Ministro do Império e aos responsáveis pela instrução secundária controlar as faltas dos professores e exigir a justificativa das ausências. Em casos mais graves, poderiam encaminhar um pedido de afastamento para que os professores faltosos fossem prontamente substituídos. O artigo 136 do capítulo XXII do Estatuto de 1838 afirma que, uma vez ao ano, Comissários seriam enviados ao Colégio para observar as aulas e o comportamento dos professores. No capítulo IV do mesmo Estatuto, era previsto, em seu artigo 14, que os professores tinham que se vestir de forma decente e estar em sala de aula antes da chegada dos alunos. Já o artigo 15 alertava para o fato de que não poderiam aceitar retribuições ou receber presentes dos alunos. Além de serem homens ilustrados, era preciso que tivessem uma postura exemplar.

No decorrer da pesquisa, percebe-se que o Colégio de Pedro II conferia prestígio aos seus professores, que buscavam identificar-se como tal. No entanto, as primeiras análises demonstram que não só o Colégio era bastante criticado na imprensa em geral e passava por dificuldades de ordem material, como a questão salarial era considerada um problema por parte dos professores.

No primeiro ano de funcionamento da instituição, os salários eram diferenciados por cadeira e pela quantidade de aulas. Em 1838, os salários em algumas disciplinas eram os seguintes:

Quadro 1 – Salários dos professores em 1838

Disciplina	Salário
Latim	500\$000
Grego	500\$000
Aritmética	500\$000
Geografia	500\$000
Desenho	400\$000
Música	400\$000
Francês	200\$000

Fonte: DORIA, 1997, p. 36.

Nos manuscritos encontrados na Biblioteca Nacional, são feitas referências a requerimentos de aumento de salário encaminhados por professores do Colégio de Pedro II ao Ministro do Império. Entre eles está o pedido enviado em 1842 pelos professores Diogo Maze, Francisco Maria Piquet e o Barão de Planitz (Carlos Roberto).¹⁴ Em 1844, o professor Maze pediu demissão da instituição em razão dos baixos vencimentos.

A questão salarial foi indiretamente abordada por Joaquim Manuel de Macedo em discurso no IHGB, por ocasião do falecimento do sócio e ex-professor de matemática do Colégio de Pedro II, Lino Antonio Rabello:

O primeiro sorriso que se abriu na face da fortuna aos olhos do Dr. Lino Antônio Rabello accendeu-lhe n'alma ainda uma ilusão, que deveria tornar-se bem dolorosa na hora positiva di desengano. Em 1836 o nosso consocio foi nomeado lente substituto, e logo depois proprietário da escola de architectos medidores, que n'esse mesmo anno se installára na capital da provincia do Rio de Janeiro; em 1844 porém, uma nova lei provincial extinguiu aquella instituição, e o Dr. Lino Antonio Rabello, já sobrecarregado de família, achou-se reduzido ao triste recurso que lhe proporcionava o ordenado extremamente mesquinho, de professor de mathematicas do imperial collegio de Pedro II. (MACEDO, 1857, p. 85)¹⁵

Algumas formas de se aumentarem os rendimentos eram tomar conta dos alunos que ficavam na instituição durante as férias, o que estava previsto no Estatuto do Colégio, ou, como dito anteriormente, fazer as traduções dos compêndios estrangeiros.

14 - Biblioteca Nacional. Setor de Manuscritos. Localização C-0020,040.

15 - De acordo com Macedo (1857), a vida do professor Lino Antonio Rabello só melhorou após ele deixar o magistério e ser empregado como inspetor da Tesouraria da Provincia de Minas Gerais. No entanto, não foi o suficiente para que a familia Rabello passasse a ter uma situação confortável.

A baixa remuneração dos professores era um problema reconhecido pelos próprios administradores do Colégio de Pedro II, como se pode depreender da citação abaixo:

Permita-me V. Exa. a observação de que se exige fixarem-se quanto antes os ordenados dos professores e dos principais empregados do Colégio porque se até julho eles não tiverem sido fixados o Colégio vem a perder um de seus mais acreditados professores – o Dr. Joaquim Caetano da Silva, o qual é convidado para ir no Colégio de Jacuecanga na Ilha Grande ocupar duas cadeiras, vencendo por uma 800\$000, e por outra 400\$000, com jubilação passados 20 anos de ensino. (PADRE LEANDRO DE CASTRO RABELLO, 1839, apud DORIA, 1997, p. 42)

Os professores acerca dos quais obtivemos informações não eram funcionários exclusivos do Colégio de Pedro II. De acordo com as edições do *Almanak Laemmert* de 1844 e 1845, 5 deles também eram professores públicos da Corte: José Luiz Alves (professor público de inglês), Jorge Furtado de Mendonça (professor público substituto de latim), João de Castro Silva (professor de latim), Dr. Francisco de Paula Menezes (professor público de retórica) e Candido Matheus de Faria Pardal (professor público de primeiras letras). No exemplar de 1845, foram encontrados registros de 3 professores do Colégio que atuavam simultaneamente no Collégio Athenêo Fluminense: João Baptista Calógeras (diretor e professor de literatura italiana e história moderna), o Barão de Tautphoeus (professor de alemão e geografia) e Santiago Nunes Ribeiro (literatura portuguesa e literatura brasileira). Ainda, o almanaque anunciava o Padre Joaquim de Oliveira Durão como professor de dogma no Seminário Episcopal de São José. Na edição de 1847, foram identificados 2 professores do Colégio de Pedro II que atuavam no Collégio d'Instrução Elementar: o Barão de Tautphoeus (professor de história universal) e Santiago Nunes Ribeiro (professor de geografia e cronologia).

Tais professores também exerciam outras ocupações (advocacia, medicina, jornalismo, pintura, música), o que não surpreende, pois, como afirma Carvalho (2010), esse período do século XIX foi marcado pelo fenômeno da ocupação múltipla. Para o autor, a estrutura econômica brasileira de caráter agrário-exportadora e escravista limitava as oportunidades profissionais disponíveis. Com isso, as alternativas de trabalho eram poucas e os salários eram baixos.

O Colégio Pedro II contava ainda com 4 mestres, sendo 2 da disciplina música e 2 da disciplina ginástica. O compositor e cantor Francisco da Luz Pinto, que lecionou por 10 anos na instituição, e o compositor, organista e pianista Januário da Silva Arvellos foram os primeiros professores de música, enquanto Guilherme Luiz Taube e o espanhol Frederico Hoppe, que possuíam formação militar, foram os primeiros professores de ginástica do Colégio Pedro II.¹⁶ A diferença de denominação (mestres x professores) parece indicar uma hierarquização interna dos docentes. A esse respeito, Penna (2008, p. 112-113) assinala:

Curiosamente, a dança e a natação aparecem nos estatutos do Colégio ao lado da Música vocal e de “outros recreios” – esta associação parecendo agrupar os “recreios” em oposição à instrução intelectual. Apesar do discurso de que a Educação Física seria tão importante quanto a intelectual, a primeira seria trabalhada apenas nos feriados e considerada um recreio, enquanto a segunda seria trabalhada exaustivamente durante cinco dias da semana pela manhã e à tarde. Mas o fato de ser vista como um recreio não quer dizer que não fosse considerada importante, tanto que se tentou conseguir um prédio para se dedicar unicamente a ela.

16- Sobre os dois últimos, ver o trabalho de Cunha Júnior (2008) sobre o processo de escolarização da Educação Física no Brasil, a partir do Colégio Pedro II.

Segue a relação dos primeiros professores contratados até 1847.

Quadro 2 – Professores efetivos (até 1847)

	Ano*	Nome	Matéria
1	1838	Dr. Joaquim Caetano da Silva	Grego
2	1838	Manuel de Araújo Porto Alegre (Barão de Sto Angelo)	Desenho
3	1838	Francisco Maria Piquet	Francês
4	1838	João de Castro Silva	Latim
5	1838	Dr. Emílio Joaquim da Silva Maia	História natural
6	1838	Dr. Justiniano José da Rocha	Geografia e história
7	1838	Dr. Domingos José Gonçalves de Magalhães (Visconde de Araguaya)	Filosofia
8	1838	Jorge Furtado de Mendonça	Latim
9	1838	Padre Leandro Rebello Peixoto e Castro	Religião
10	1838	Gabriel de Medeiros Gomes	Português
11	1838	Padre Joaquim de Oliveira Durão	Religião
12	1839	Diogo Maze	Inglês
13	1839	Candido Matheos de Faria Pardal	Desenho
14	1839	Lino Antonio Rabello	Matemática
15	1839	Padre Manuel Antônio da Silva	Religião
26	1840	Carlos Roberto (Barão de Planitz)	Alemão
17	1840	Tiburcio Antonio Craveiro	Latim
18	1840	Conego Dr. Marcelino José da Ribeira Silva Bueno	Geografia e história
19	1842	Santiago Nunes Ribeiro	Filosofia e retórica
20	1843	Bernardo Jose Falletti	Latim
21	1844	José Luiz Alves	Inglês
22	1847	João Baptista Calógeras	Geografia e história
23	1847	Joseph Hermann (Barão de Tautphoeus)	Alemão, grego e história
24	1847	Dr. Francisco de Paula Menezes	Filosofia e retórica

Quadro 3 – Mestres (até 1847)

	Ano*	Nome	Matéria
25	1838	Francisco da Luz Pinto	Música
26	1838	Januário da Silva Arvellos	Música
27	1841	Guilherme Luiz Taube	Ginástica
28	1846	Frederico Hoppe	Ginástica

* De contratação.

Considerações finais

Tendo em vista os objetivos a que nos propusemos, importa ter presente o que assinalamos ao início deste texto. Esse primeiro grupo de docentes do Colégio de Pedro II está se constituindo como professores de um ensino secundário nascente e no âmbito de uma instituição recém-criada, que procura simultaneamente conformar-se e impor-se como modelo para as instituições congêneres. Tal condição talvez possa explicar algumas características que ressaltamos aqui ao descrever brevemente as trajetórias de alguns desses professores, a começar pela relativa instabilidade desse grupo.

Embora exercessem simultaneamente outras atividades profissionais, como os demais membros da elite intelectual do Império, foi significativo constatar que alguns deles foram recrutados no âmbito do próprio magistério público, como é o caso dos 5 que eram também professores públicos da Corte. Havia ainda, como assinalamos, aqueles que acumulavam o magistério no Colégio com a docência em outras instituições de ensino. Pode-se citar, por exemplo, o caso do Barão de Tautphoeus, que atuava no Pedro II, no Collégio Athenêo Fluminense e no Collégio d'Instrução Elementar, ministrando disciplinas tão diversas como alemão, grego, história e geografia. A situação talvez indique que, para alguns deles, o magistério já se configurava, ao menos, como uma ocupação principal. Nesse caso específico, talvez a condição de estrangeiro do Barão possa explicar sua opção.

Tais casos são também indicativos de outras tendências que, segundo pensamos, marcarão a forma como o magistério público secundário irá se constituindo até anos bem mais recentes. Em primeiro lugar, esses professores, particularmente aqueles que parecem se dedicar às atividades de ensino, circulam pelas diferentes instituições, sejam elas de caráter público (estatal) ou privado. São, em geral, instituições de prestígio no âmbito da *boa sociedade*, utilizando aqui a expressão cunhada por Mattos (1994).

A questão do prestígio precisa, a nosso ver, ser pensada numa via de mão dupla. Sem sombra de dúvida, parece-nos que esses primeiros professores foram escolhidos em razão do prestígio que poderiam conferir a uma instituição que procurava afirmar-se. Por outro lado, a instituição também confere prestígio aos professores, o que remete à tese de Nóvoa (1991) sobre o processo de *funcionarização* da profissão docente enquanto um processo sustentado simultaneamente pelo Estado e pelos próprios docentes. No caso específico do Colégio, parece-nos que esse prestígio está dado de fora e tem menos a ver com as condições efetivas de funcionamento da instituição do que com o papel atribuído a ela pelo Estado Imperial. Esse prestígio tem um peso significativo na permanência do professor na instituição, para além dos baixos salários e das condições precárias de funcionamento.

Outra questão importante e que se situa na contramão das análises desenvolvidas por Dubet (2002) sobre o caso francês é que o vínculo que o professor estabelece é com a instituição, e não com uma disciplina específica. A esse respeito, não só evidenciamos o caso-limite do Barão de Tautphoeus, como foi também significativo constatar a inexistência, ao menos com relação a esse grupo, de qualquer correspondência entre a área de formação do professor e a disciplina em que atua. Outro exemplo particularmente ilustrativo é a figura do professor substituto, previsto nos estatutos de 1838. Os substitutos, em número de 3 para todo o Colégio, poderiam substituir qualquer professor em qualquer disciplina, além de ensinar nas aulas que fossem subdivididas devido ao número de alunos.

Estas são reflexões iniciais, mas que confirmam nossa suposição de que conhecer o processo de construção das trajetórias desses primeiros professores do Colégio Pedro II, que subsidiaram a implantação do ensino secundário no Brasil, pode-se configurar em uma contribuição relevante para o campo da história da profissão docente.

Referências

- ANDRADE, Vera Lúcia Cabana de Queiroz. **Colégio Pedro II: um lugar de memória.** Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. Manuais escolares franceses no Imperial Colégio de Pedro II (1856-1892). **História da Educação**, Pelotas, n. 26, p. 39-58, set./dez. 2008.
- BOSI, Alfredo. Cultura. In: CARVALHO, José Murilo de Carvalho (Coord.). **A construção nacional 1830-1889.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 225-279.
- BRASIL. Decreto-Lei de 2 de dezembro de 1837. In: _____. Anuario do Collegio Pedro II. Rio de Janeiro: Typ. **Revista dos Tribunaes**, 1914.
- _____. **Anuário do Colégio Pedro II (1949-1950).** v. XV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e da Cultura, 1954a.
- _____. Decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854. In: _____. **Collecção das leis do Imperio do Brazil de 1854.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1854b.
- _____. Decreto nº 2006, de 24 de outubro de 1857. In: _____. **Collecção das leis do Imperio do Brazil de 1857.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1857.
- CARVALHO, José Murilo de. Introdução. In: VASCONCELOS, Bernardo Pereira de. **Bernardo Pereira de Vasconcelos.** Organização e introdução de José Murilo de Carvalho. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- _____. **A construção da ordem: a elite política imperial.** Teatro das sombras: a política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- COLLEGIO PEDRO II. **Primeiro livro dos empregados do Collégio Pedro II, 1838 a 1852.**
- COLÉGIO PEDRO II. **Regulamento nº 8,** de 31 de janeiro de 1838. Contém os Estatutos para o Colégio de Pedro II. Internato. Órgão dos antigos e atuais alunos do Internato do Colégio Pedro II sob o patrocínio da Direção do Estabelecimento. Ano III, n. 3, jan. 1953.
- CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira. O processo de escolarização da educação física no Brasil: reflexões a partir do Imperial Collegio de Pedro Segundo (1841-1881). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 30, p. 59-83, 2008.
- DORIA, Escragnoille. **Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo (1837-1937).** 2. ed. Brasília: INEP, 1997.
- DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Porto: Porto Editora, 1997.
- DUBET, François. **Le declin de l'institution.** Paris: Éditions du Seuil, 2002.
- GASPARELLO, Arlette M. **Construtores de identidades: os compêndios de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920).** Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.
- _____. **Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira.** São Paulo: Iglu, 2004.
- Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Brasil império.** 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008.
- LAEMMERT, Eduardo; LAEMMERT, Henrique. **Almanak administrativo, mercantil e industrial do Rio de Janeiro** (Almanak Laemmert). Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1844.
- _____. **Almanak administrativo, mercantil e industrial do Rio de Janeiro** (Almanak Laemmert). Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1845.
- _____. **Almanak administrativo, mercantil e industrial do Rio de Janeiro** (Almanak Laemmert). Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1847.
- _____. **Almanak administrativo, mercantil e industrial do Rio de Janeiro** (Almanak Laemmert). Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1852.
- MACEDO, Joaquim Manuel de. **Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro.** Brasília: Senado Federal, 2005.

MACEDO, Joaquim Manuel de. Discurso em homenagem a Lino Antonio Rabello. **Revista Trimestral do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, p. 84-86, 1857. Disponível em: <<http://www.ihgb.org.br/rihgb.php?s=19>>. Acesso em: 5 abr. 2012.

_____. Discurso. **Revista Trimestral do Instituto Histórico Brasileiro**, Tomo XXXVI, p. 639-649, 1873. Disponível em: <<http://www.ihgb.org.br/rihgb.php?s=19>>. Acesso em: 5 abr. 2012.

MATTOS, Ilmar R. **Tempo saquarema**. Rio de Janeiro: ACCESS, 1994.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

PENNA, Fernando A. **Sob o nome e a capa do Imperador**: a criação do Colégio de Pedro Segundo e a construção do seu currículo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

RODRIGUES, Rafael Pinto. **A educação literária no Colégio de Pedro II (1838-1854)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Antonio de Moraes. **Dicionário de lingua portuguesa**. Fac-símile da segunda edição (1813). Edição Commemorativa do Primeiro Centenario da Independencia do Brasil. Photographada pela "Revista de Lingua Portuguesa". Sob a direção de Laudelino Freire. Rio de Janeiro: Officinas da S. A. Litho-Typographia Fluminense, 1922.

SILVA, Geraldo B. **A educação secundária**: perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

SIRINELLI, Jean François. A geração. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 131-139.

SOUZA, Carlos Eduardo Dias. **Ensinando a ser brasileiro**: o Colégio Pedro II e a formação dos cidadãos na Corte Imperial (1837-1861). Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2010.

VASCONCELOS, Bernardo Pereira de. **Bernardo Pereira de Vasconcelos**. Organização e introdução de José Murilo de Carvalho. São Paulo: Ed. 34, 1999.

VASCONCELOS, Maria Celi C. **A casa e seus mestres**: a educação no Brasil de Oitocentos. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael (Orgs.). **Programa de ensino da escola secundária Brasileira (1850-1951)**. Curitiba: Ed. Do Autor, 1998.

Recebido em: 18.01.2013.

Aprovado em: 07.06.2013.

Ana Waleska Pollo Campos Mendonça é professora de História da Educação dos cursos de graduação e pós-graduação do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). É mestre e doutora em Educação pela mesma universidade, além de pesquisadora do CNPq.

Ivone Goulart Lopes é mestre em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Atuou como professora no Colégio N.S. Auxiliadora (CG/MS), no Colégio Coração de Jesus (MT) e na Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso, como professora e gestora.

Jefferson da Costa Soares Patroclo é bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestre em Educação pela mesma universidade, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e bolsista Nota 10 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

Luciana Borges Patroclo é bacharel em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), bacharel e licenciada em História pela Universidade Gama Filho (UGF), mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio e bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).