

# RESENHAS

**Poranduba: Roda de Histórias Indígenas** RUTE CASOY (ORG.)

RIO DE JANEIRO: NAU, 2009, 64 p.

## **Poranduba: histórias, notícias e perguntas que vêm do coração da floresta**

Na dinâmica das comunalidades africano-brasileiras, quando nos deparamos com algo importante para fortalecer os laços comunitários, costumamos usar a expressão “odara”. O termo, que significa simultaneamente bom e bonito, constitui a infinitude do repertório técnico e estético de linguagens, que estruturam modos e formas de comunicação de comunidades tradicionais africano-brasileiras. Esses modos de comunicação são atravessados por um universo simbólico singular, que dá forma às narrativas de elaboração de mundo, promovendo a participação direta, pessoal, ou intergrupar, constituindo hierarquias, instituições, repertório de mitos, contos, cantigas, códigos de cores, música polirrítmica, vestuário, códigos de gestos, compondo danças e dramatizações, culinária, estruturação de territorialidades etc.

Por meio da ética da coexistência, vimos nas Américas um intercâmbio profícuo de valores de civilização entre os povos indígenas e africanos, a exemplo do Quilombo dos Palmares; das comunidades que reverenciam o caboclo considerado ancestral, fundador da terra, da participação de indígenas e africanos/as na independência da Bahia, e que até hoje são celebrados pela simbologia do caboclo e da cabocla sempre no dia 2 de julho.

Desse modo, quando nos aproximamos do acervo organizado por Rute Casoy, intitulado Poranduba..., reagimos com alegria, dizendo odara!

Rute Casoy, que para este trabalho contou com o apoio do Ministério da Cultura e do Programa Petrobrás Cultural, é socióloga pela École Pratique de

Hautes Études en Sciences Sociales Paris VII e, nesse âmbito, produziu o estudo Pensamento mítico, sob a coordenação do professor Marc Augé, e trabalhou como arte-educadora na Cartoucherie de Vincennes no Atelier du Chaudron; é também autora de diversos textos para teatro com premiações na França e no Brasil e fundadora do Grupo Roda de Histórias Indígenas, no qual atua como contadora de histórias do universo mítico indígena.

“Poranduba”, que na língua tupi quer dizer história, notícia ou pergunta (p.12), é uma obra que aborda a simbologia milenar dos povos da floresta, suas elaborações ético-estéticas, de modo especial as recriações de linguagens e valores que imantam as comunalidades indígenas brasileiras. A obra legitima valores milenares que, mna maioria das vezes, chegam até nós, educadores/as, confinados a visões do mundo urbano-industrial. A estrutura, forma e conteúdo do livro provocam o leitor/a, utilizando texturas, cores, dobras, ilustrações, poesias, narrativas, músicas, que envolvem simbologias características do imaginário de distintos povos. Acervo singular que reúne narrativas sobre os princípios fundadores das comunidades indígenas: a transcendência da vida, a importância do corpo comunitário, as estratégias de transmissão da tradição – herança dos antepassados. As narrativas transmitem conhecimento e emoção, criando uma atmosfera de magnetismo.

Rute Casoy compartilha a obra com lideranças “indígenas” como Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Kaká Werá Jecupé, Cristino Wapixana, Álvaro Tukano, Fabiano Kaxinawá, Pajé Kaba Biboy Munduruku e Naná Vasconcelos. Daniel Munduruku comenta:

O projeto Poranduba é desafio de beleza. Por meio dele o caminho é sempre meio – se chega à essência da cultura indígena brasileira. Digo isso porque sei que o que dá sentido ao ser indígena é a ancestralidade presente nas narrativas tradicionais de nossa gente. É ela – a ancestralidade – que lembra o tempo todo do nosso pertencimento aos eventos que movem o cosmos em direção ao seu criador... É pelas narrativas ancestrais que sabemos quem somos e para onde vamos e isso nos torna gratos e festivos, motivando-nos a pintar o corpo e a criar canções e passos de danças que permitem unir-nos à obra da criação divina. Ouvir essa narrativas é, portanto, ser partícipe; é estar integrado com palavras sábias que vêm de muito longe atravessando o tempo como a nos lembrar que somos fagulhas na grande fogueira cósmica. É trazer a força do mundo para dentro de cada ouvinte como uma música a ser deliciada. (p.10)

As histórias, notícias e perguntas que vêm do coração da floresta são apresentadas através de alguns povos, a saber: bororo, desana, guarani, kaiapó, kaingang, karajá, kamaiurá, kaxinawá, krenak, kuikuro, macuxi, mawé, munduruku, nambikwara, taulipang, tikuna, tukano, wajjãpi, wapixana e xavante. Rute Casoy reconhece a existência de centenas de povos indígenas, mas teve o cuidado de dedicar-se a aprofundar aspectos do universo mítico simbólico de alguns deles, evitando a superfície que folcloriza e apequena o patrimônio milenar dessas civilizações.

O livro é acompanhado de quatro CDs que trazem histórias e músicas dramatizadas destinadas a comunicar aspectos relacionados a temas como: “criação e amor”; “metamorfose e magia”; “fogo, água, céu e terra”; “plantas e animais”. Trilhas sonoras, que dão vida às narrativas contidas nos CDs, foram criadas especialmente para os contextos de cada tema/história por Pedro Bernardes e Thiago Queiroz.

Rute Casoy teve o cuidado de apresentar no final do livro aspectos metodológicos importantes e desdobramentos da sua trajetória na Roda de Histórias Indígenas:

*...um coletivo aberto que existe desde 1995. Tem como missão ressignificar a brasilidade, alimentar o imaginário, provocar reflexão, diálogo intercultural e solidariedade, através da narração de histórias e seus desdobramentos, em vivências lúdicas e criativas. (P.12)*

Cumprir a atenção do leitor para a transcendência da abordagem contida em *Poranduba...*, que recusa o recalque das metanarrativas etnocêntricas-evolucionistas, as quais insistem em uma relação fixada nos conceitos finitos, a saber: “redescobrimto”, “deslumbramento diante do outro”, “identidades híbridas e sem fronteiras” etc.

Para os educadores/as que acreditam na linguagem lúdico-estética como um canal para transmitir conhecimentos e afirmar o direito à alteridade civilizatória dos povos indígenas, a obra é uma contribuição inestimável, uma vez que a Lei n.11.645/08, de 27 de março de 2008, instituiu a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura dos povos indígenas.

*Poranduba...* constituiu um legado importante, uma vez que permite o conhecimento da história que caracteriza o que somos, nossas origens, nossos/as ancestrais e, principalmente, a base de uma ética de futuro, para que a existência do planeta, e todas as formas de vida, se expanda, deixando florescer o direito à alteridade das civilizações.

**NARCIMÁRIA CORREIA DO PATROCÍNIO LUZ** *narciomi@terra.com.br*

Professora titular plena do Departamento de Educação Campus I, da Universidade do Estado da Bahia, coordenadora do Programa Descolonização e Educação e membro da Rede Mundial de Artistas em Aliança pelo Reencantamento do Mundo.

**Arte Como Experiência** JOHN DEWEY (trad. Vera Ribeiro;

introd.: Abraham Kaplan)

SÃO PAULO: MARTINS, 2010, 646 p.

**Arte além do bem e do mal**

A arte, desinteressada, alojada em um pedestal como obra de arte, distante da vida comum e cotidiana, é desinteressante como experiência estética efetiva, sendo louvável tão somente por lembrar que em sua origem ela

participava dos modos de ver e de sentir dos indivíduos que a perfizeram. Para John Dewey, a compreensão da experiência estética verdadeira passa pela consideração de seu “estado bruto” quanto às formas de ver e ouvir como geradoras de atenção e interesse, e que podem ocorrer tanto a uma dona de casa regando as plantas do jardim quanto a alguém que observa as chamas crepitantes em uma lareira. Resultado de dez conferências proferidas entre o inverno e a primavera de 1931 na Universidade de Harvard, a obra *Arte como experiência*, publicada pela primeira vez em 1934, sob o título geral *The later works of John Dewey*, somente agora surge traduzida para a língua portuguesa. Não muito distante da visão pragmatista que permeia a sua obra filosófica e sua teoria pedagógica, a opinião construída sobre a experiência artística focaliza a necessidade de se considerar o prazer e a satisfação envolvidos nesta experiência, cujo impulso é dado pelo próprio contexto no qual se insere o indivíduo.

Fundamentalmente neo-hegeliana, a visão de Dewey sobre a arte reclama pelo total engajamento do artífice em relação ao produto que fabrica, assim como pela consciência sobre o seu processo. Partícipe da vida, a arte se dá sob novas formas e modos de percepção na atualidade, pois distante dos pedestais dos museus e instituições onde se expõe oficialmente, aparece em lugares incomuns, mas que propiciam a busca do prazer e o exercício da sensibilidade. Ou, como propõe o autor que as artes que têm hoje mais vitalidade para a pessoa média são coisas que não são consideradas artes como, por exemplo, filmes, jazz, quadrinhos e, com demasiada frequência, as reportagens de jornais sobre casos amorosos, assassinatos e façanhas de bandido.

Para que essa opinião, talvez um lugar comum para a nossa época – prenhe de performances e instalações – não escandalizasse o leitor da sua obra, ou a audiência primeira destas conferências, Dewey chama a atenção para a possibilidade de se considerar que, nas sociedades antigas, as “artes do drama, da música, da pintura e da arquitetura” não eram manifestações que habitavam teatros, galerias e museus. Antes, participavam da vida coletiva, ligando-se organicamente umas às outras – a pintura e a escultura com a arquitetura, por exemplo, a música e o canto com os ritos e cerimônias da vida de determinado grupo.

O argumento, em sua base, é hegeliano, pois a obra de arte ensaja sempre uma participação entre aquilo que é obra – portanto, a parte material, sensível, que se “expõe para” – e a arte – ou seja, a ideia trazida pelo “Espírito”, que “se expõe em”. Em outros termos, a obra é “de arte” quando dela, obra, construção humana numa determinada sociedade, participa o “Espírito”, ou o “Em-Si e Para-Si”, não havendo mais possibilidade de que tal associação se produza em nossa época, para a qual a arte tornou-se um “objeto de consideração científica”. O que se vê nos museus como “obra de arte” é apenas um corpo oco, desabitado do “Espírito” que, outrora, dela, como obra, participara. A arte verdadeira, nos tempos dessa

participação, segundo Hegel, não era, desse modo, entendida como arte, pois as pessoas ajoelhavam-se diante dela no interior dos templos, mirando o sagrado de que se revestia o “Inteligível”.

Servindo-se desse argumento, Dewey tenta demonstrar como é necessário distinguir entre esses objetos, elevados ao status de obras de arte, mas separados da experiência temporal e social de sujeitos contemporâneos, e as formas novas de sensibilidade, na verdade, específicas e adequadas, pois não são universais, mas se justificam em cada época, permitindo a esses sujeitos expressarem a própria condição de vida. Para o autor, entretanto, a dessacralização da arte, entendida como experiência apartada da vida humana, foi agravada pelo capitalismo, cuja “influência” se fez sentir na instituição da arte: “O crescimento do capitalismo foi uma influência poderosa no desenvolvimento do museu como o lar adequado para as obras de arte, assim como na promoção da ideia de que elas são separadas da vida comum”. Associado ao materialismo crescente sobre as sociedades modernas, o capitalismo “enfraqueceu ou destruiu o vínculo” das obras de arte com os seus respectivos contextos de origem, o *genius loci* dos quais eram essas obras a “expressão natural”. A ruptura desse vínculo, segundo o autor, determinou a abertura de um “abismo entre a experiência comum e a experiência estética”, produzindo um esteticismo desenfreado que muito tem a ver com os modos de operar do comércio e do mercado, mas pouco com a experiência da arte. Teorias estéticas já existentes, as muitas, só ajudaram a aprofundar esse abismo. Portanto, para o autor, deve-se buscar a compreensão a partir de um “desvio”, dirigindo-se diretamente à experiência, solo comum, de onde as obras advêm. Indaga-se, de início, pela natureza da experiência como concernida à vida e às condições para a sua existência. Em primeiro lugar, na lista dessas condições, há um ambiente, um lugar no qual a vida surge e com o qual ela interagirá o tempo todo. Para Dewey, os “lugares-comuns biológicos são as raízes da estética na experiência”. Esta é resultante de um processo de adaptação pelo qual a vida busca a expansão (não a contração ou a acomodação), enfrentando todas as hostilidades e percalços ao seu desenvolvimento.

Por isso, os seres acolherão a ordem, em meio a um mundo que opera segundo o caos e a desordem, incorporando-a em si mesmos e compartilhando-a em suas ocorrências exteriores: a ordem sendo produzida em toda parte, também se produz fora dos seres. No homem, “a perda da integração ao meio” ou a impossibilidade de partilhar tal ordem geram sentimentos como a emoção, caso se ofereça a ruptura; ou a reflexão, caso seja gerada a discórdia. “Tensão e resistência” ativam, como potencialidade, a experiência para o artista, e como problema, a experiência para o cientista, embora esse processo possa ser invertido para ambos, por se originar a experiência, segundo o autor, do mesmo enraizamento: “o pensador tem seu momento estético quando suas ideias deixam de ser meras ideias e se transformam nos significados coletivos dos objetos. O artista

tem seus problemas e pensa enquanto trabalha”. No entanto, o pensamento no artista ocorre em tal consonância com os meios que ele utiliza, que parece haver, entre pensamento e objeto, uma fusão em um só termo. Sem confusão, a experiência estética verdadeira enseja a harmonia, obtida desde que haja “de algum modo, um entendimento com o meio”. A arte que interessa realmente surge a partir do poder de realização de novas adaptações, perfazendo-se como experiência estética – portanto, significativa – em um tempo que é tão somente o de seu presente, consoante ao desfrute ou ao gozo que ela proporciona –, por conseguinte, não duradoura, mas não apartada do mundo. A experiência é, assim, sempre tratada como positiva, na medida em que, para o autor, só tende a incrementar a vida. A positividade proposta para a experiência bruta, primeira, implica que se considerem todos os sentidos ativos no mundo e com “o mundo dos objetos e acontecimentos”, no qual o “eu” busca o ritmo e a ordem livrando-se do caos: “a experiência é a arte em estado germinal”.

Mas é preciso que se note que os sentidos sofreram o mesmo tipo de separação que se deu com as formas de vida em suas representações institucionais, econômicas e jurídicas. Valorizados aqueles que se subordinam ao intelecto, desprezados aqueles que se distanciam da razão, em geral os sentidos são usados mecanicamente, sem que nos apercebamos disto. O uso dos sentidos recupera o seu sentido originário quando abarca e interpenetra todas as coisas do mundo, levando a “criatura” a experimentá-las, apontando os seus significados.

Discordando da posição kantiana, para quem a natureza produz efeitos e não obras, Dewey propõe o ninho do pássaro e o dique do castor como exemplos de “processos do viver” dos quais emerge a arte, sem que haja a necessidade de distingui-los no homem. Afirmada neste, como qualidade distintiva, a consciência é o agente promotor da transformação de materiais e energias da natureza em arte, sendo conduzida como experiência estética, pois envolve a participação ativa de todos os sentidos. A transitividade entre a sensação dos sentidos e o ambiente ou meio para a deflagração da experiência estética permite que o autor retome a noção romântica do artista absorto, imerso na natureza e a ela intrinsecamente ligado: W. H. Hudson, Emerson. O sublime, para Dewey, é o denominador comum entre a experiência estética e a religiosa, uma vez que ainda defende o sentimento extasiado como sumo efeito dos processos de interação da vida biológica (e não da espiritual) com o meio, nos quais a experiência artística é fulcro para os sentidos e a consciência, que se traduziram em ato sobre determinada matéria.

O pensamento tem papel fundamental nessa transitividade, pois proposto como movimento contínuo, seguido das teorias de seu amigo William James, permite ser representado *pari passu* às representações do sublime, em imagens anímico-climáticas, nas estéticas do século XIX. Ininterrupto, produzido em ondas, o pensamento só não é condutivo

da experiência e conclusivo quando premido pela precipitação da vida apressada que o empobrece, enfraquecendo aquela ou sobre ela produzindo uma “interferência”. Dewey parece querer reivindicar a superação da dicotomia entre produção e recepção da obra de arte presente na estética kantiana, a produção a encargo do artista, gênio dotado de poderes de imaginação; a recepção a encargo do público, depois de mediada pelo juízo. Para o autor, quando a produção da obra de arte é desfrutada na experiência ou durante o processo de sua execução, o artista incorpora em si a mesma atitude do espectador. Este deve ser estimulado a refazer as “relações vivenciadas pelo produtor original” para perceber “o processo de organização consciente vivenciado pelo criador da obra”. Para Dewey, o espectador deve utilizar a obra de arte, que atesta uma experiência alheia, para criar a própria experiência, o que a potencializa como um ato de recriação significativa.

De maneira semelhante, é preciso superar a dicotomia entre matéria e forma presente em teorias estéticas ora “idealistas”, ora “sensualistas” que confirmariam a “falácia” contra a unidade dos dois termos na experiência. A superação dessa dicotomia faz com que se passe para a próxima, que rigorosamente é o cerne da discussão proposta pela estética de Dewey: a separação entre sujeito e objeto, tal como foram discriminados pela filosofia, não faz sentido para o verdadeiro conceito de experiência, uma vez que, para esta, corresponderiam o organismo e o meio ambiente, termos que, integrados na verdadeira experiência, como já referido, interagem de modo equilibrado. Os excessos contingentes, tanto de um lado como de outro, explicariam os defeitos numa obra de arte.

De todas as teorias filosóficas da arte, talvez a que mais se aproxime da estética de Dewey, segundo o que ele mesmo afirma neste livro, seja a da “teoria da arte como brincadeira”. Pelo menos aí haveria o reconhecimento da “necessidade da ação, do fazer algo”. Não há arte, para Dewey, sem a noção fundamental de que a ação permite a passagem do não ser para o ser, noção que é basilar também para o conceito de experiência. O “gatinho” brinca com o novelo de lã e esta brincadeira não difere muito da de uma criança pequena. Mas ao contrário do que ocorre com um animal, a manifestação da brincadeira no homem adquire em algum momento a necessidade de ordenação da experiência, transformando-se de brincadeira em jogo e, deste, em trabalho, embora não identificado com o cansaço e a labuta penosa. A experiência que deflagra a atividade artística, para Dewey, não pode ser coercitiva, mas livre e prazerosa, implicando não o trabalho em sua forma usual, pejorativo, mas sob a forma de uma experiência estética. Nisso, não difere muito o autor de Kant, do qual muitas vezes parece querer afastar-se, pois a “terceira crítica” kantiana expõe explicitamente a oposição entre “bela-arte”, ou “arte livre”, e “artesanato”, ou “arte remunerada”. A primeira, como jogo ou atividade que em si mesmo é prazerosa; a segunda, como gozável apenas em razão de um interesse atendido ou da expectativa de um valor aferido e satisfeito depois da atividade cumprida, mas não uma atividade deleitável por ela mesma.

A aproximação entre arte e brincadeira refaz, portanto, o vínculo entre arte ou experiência estética e “desinteresse”, conceito-chave das estéticas oitocentistas, pois a experiência da consecução da obra de arte deve necessariamente ter seu foco nela mesma como critério de exposição de sua unidade interna, o que seria difícil caso o propósito da interação entre sujeito e objeto, forma e matéria, estivesse colocado fora da experiência. Um interesse alheio a esta, como seu deflagrador, poderia ser lido logicamente como outra experiência, o que implicaria admitir que a experiência da arte não é livre, pois subordinada a interesses exteriores a ela, o “organismo”, portanto, não interagindo livremente e em reciprocidade com o “ambiente”.

Também, o papel da crítica como instrumento de mediação, como auxiliar para a “reeducação da percepção das obras de arte”, é resgatado por Dewey com base em Kant, embora o autor descarte a função moralizadora do juízo, suas “aprovações ou desaprovações”, “classificações e condenações”. “A função moral da própria arte é eliminar o preconceito”, propõe Dewey, dirigindo também ao crítico esta função, porque acredita que o juízo verdadeiro acerca da obra artística nasce da experiência de sua recriação, como reordenação da experiência que a gerou no organismo de quem dela provar. Para que a experiência da arte seja vivenciada pelo indivíduo livre, é necessário que a considere alienada em relação à “prática da moral”, que produz as ideias de “louvor e de censura”, de “recompensa e de castigo”. Indiferente a tais ideias, a arte, ainda pensada de forma idealizada por Dewey, é colocada como uma experiência acima do bem e do mal.

**MAGALI REIS** *magali\_rei@pucminas.br*

Professora, doutora e pesquisadora na área de educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

**LUIZ ARMANDO BAGOLIN** *lbagolin@usp.br*

Professor, doutor e pesquisador na área de artes do Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo

## **Travail et Rapports Sociaux de Sexe: Rencontres autour de Danièle Kergoat** XAVIER DUZENAT ET AL. (ORG.)

PARIS: L'HARMATTAN, 2010, 277 p.

Recentemente publicada na França, esta obra homenageia a socióloga francesa Danièle Kergoat, conhecida internacionalmente por estudos teórico-empíricos sobre a divisão sexual do trabalho e as relações sociais de sexo, conceitos importantes para as ciências sociais de uma forma geral e, para a sociologia das relações de gênero, em particular. Danièle inovou o pensamento sociológico ao considerar que as relações sociais de sexo



identificam uma tensão entre os grupos de homens e mulheres que atravessa todo o campo social e que se revela permanente, quando se trata do trabalho e da sua divisão social. Nesse sentido, as relações sociais de sexo e a divisão sexual do trabalho são indissociáveis. A partir de dois princípios organizadores presentes na divisão sexual do trabalho – separação e hierarquização –, atribuem-se não só trabalhos diferentes a homens e a mulheres, mas também maior valor aos dos homens.

1 Le Rapport sociaux de sexe: de la reproduction des rapports sociaux à leur subversion. *Marx Actuel*, Paris, n.30, p.85-100, jul./dez. 2001.

Danièle Kergoat<sup>1</sup> compreende o trabalho, tanto na sua dimensão coletiva, em que se incluem o trabalho profissional e o doméstico, como no nível individual, como “produtor de si mesmo”, levando em conta a subjetividade. Daí a importância de estudar o trabalho, de forma relacional, na esfera pública e na doméstica, na instância coletiva e na individual e subjetiva. Os princípios de separação e hierarquização são válidos para todas as sociedades conhecidas e costumam ser legitimados por uma ideologia “naturalista”, a qual compreende que a divisão sexual do trabalho está inscrita na ordem natural da sociedade e assim deve permanecer. A argumentação da autora, ao contrário, será de que essas relações não se fundam em causas biológicas, são construções sociais e, como tal, não são imutáveis, havendo espaço para a luta coletiva

2 Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe. In: HIRATA, Helena et al. (Org.). *Dictionnaire critique du féminisme*. Paris: PUF, 2000. p.35-44. (coll. Politique d'aujourd'hui).

e/ou individual em prol da sua transformação. Kergoat<sup>2</sup> considera as relações sociais de sexo como “paradigma das relações de dominação”, pois elas estruturam o campo social e são transversais à totalidade desse campo. Afirma que as relações sociais de sexo são consubstanciais, quer dizer, para melhor compreender a complexidade e a diversidade das práticas masculinas e femininas, as relações sociais de sexo devem ser consideradas, simultaneamente, com outras relações sociais, como as de classe, etnia, qualificação, divisão internacional do trabalho, pois todas elas, em conjunto, tecem a trama da sociedade e impulsionam sua dinâmica. Particularmente louvável é a reflexão constante sobre as relações de trabalho, de poder, de sexo e raça e sua “consubstancialidade” atual, empreendida por Danièle Kergoat em solo, ou em conjunto com algumas pesquisadoras, como Helena Hirata, a quem devemos a difusão do pensamento da autora no Brasil, como bem lembra Liliana Segnini neste livro (p. 172). As categorias analíticas “relações sociais de sexo” e “divisão sexual do trabalho” têm-se mostrado fecundas, por exemplo, para procurar compreender situações e condições de trabalho que emergiram recentemente, como o aumento dos fluxos migratórios intra e internacionais de homens e mulheres à procura de trabalho, a flexibilidade exigida de cada vez maiores contingentes de trabalhadores(as), o crescimento do nicho de trabalho de cuidados ao redor do mundo.

Atualmente, Danièle Kergoat é pesquisadora emérita do Centre Nationale de Recherches Scientifiques – CNRS – e, como ela mesma salienta, as suas trajetórias profissional, militante e de amizade se cons-

truíram de forma orgânica e indissociável. Em 1983, Danièle Kergoat inovou ao criar um laboratório no CNRS, cujo eixo central de pesquisa era o gênero ou as relações sociais de sexo, o Groupe d'études sur al division sociale et sexuelle du travail – GEDISST – desde janeiro de 2010, denominado Centre de recherche sociologique et politique de Paris, equipe Genre, Travail, Mobilités – CRESPPA-GTM. As quase 30 contribuições do livro trazem olhares diversificados sobre a rica trajetória de Danièle Kergoat e são escritos por ex-alunos(as), pesquisadores(as) franceses e estrangeiros. O livro se divide em sete partes. Na primeira parte, Relações sociais de sexo, Philippe Zarifian, Xavier Duzenat, Elsa Galerand e Nicky Le Feuvre discutem o conceito de relação social e o caráter heurístico do conceito de relações sociais de sexo. Em Divisão sexual do trabalho, a segunda parte, Odile Chenal, Jacqueline Martin, Roland Pfefferkorn discorrem sobre a formação desse conceito nos anos 1970, relacionado às análises de Danièle Kergoat sobre a heterogeneidade da classe operária<sup>3</sup> e sobre o interesse que despertou, no início dos anos 1980, entre os pesquisadores franceses que trabalhavam com as categorias de sexo. Na terceira parte, Trabalho e subjetividade, os artigos se reportam à abordagem do trabalho e do gênero que Daniele faz em sua obra por meio da dimensão da subjetividade. Contribuem com suas reflexões, Françoise Bloch, Helena Hirata e Pascale Molinier. As múltiplas trocas interdisciplinares de Kergoat com a psicodinâmica do trabalho, a psicossomática e a ergonomia são comentadas por Christophe Déjours, Marie Pezè e Catherine Teiger, em Cruzando disciplinas, a quarta parte<sup>4</sup>. Além das fronteiras, a quinta, traz contribuições de pesquisadores estrangeiros que refletiram e pesquisaram sobre as questões da atividade, do trabalho e da divisão sexual do trabalho, como a brasileira Liliana Segnini, a búlgara Kátia Vladimirova, a mexicana Sara Lara e as canadenses Karen Messing e Ana Maria Seifert. Na sexta parte, Resistir, Marie-France Cristofari, Josette Trat, Gisèle Moulié e Suzy Rojzman discutem a participação da homenageada nos movimentos feminista e sindical e, finalmente, a última parte, Transmitir, ilumina uma dimensão essencial do legado de Danièle, como professora e formadora (Jacqueline Heinen e Emmanuelle Lada) e como mãe (Prisca Kergoat). O livro ainda apresenta a homenagem poética de Jacques Jenny no Epílogo e uma listagem dos escritos e de outras contribuições de Daniele Kergoat, organizada por Françoise Pujol.

Estudantes e pesquisadores brasileiros esperam que uma versão em português deste livro não tarde.

**MARIA ROSA LOMBARDI** [mlombard@fcc.org.br](mailto:mlombard@fcc.org.br)

Socióloga e pesquisadora das relações de trabalho e de gênero, profissões tecnológicas, do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas

3

*Bulledor ou l'histoire d'une mobilisation ouvrière*. Paris, Seuil, 1973. (coll. Esprit/La cité prochaine); *Les Ouvrières*. Paris: Sycomore, 1982.

4

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Rapport et psychopathologie du travail. In: DEJOURS, C. (Org.). *Plaisir et souffrances dans le travail*, 2. Paris: Psy. T.A., CNAM, 1988. BOUTET, Josiane; KERGOAT, Danièle. Dialogue interdisciplinaire. In: DRIGEARD, Gabrielle; FIALA, Pierre; TOURNIER, Maurice. *Courants sociolinguistiques*. Paris: Klincksieck, 1989, p.9-19.

## Educação Comparada: Rotas de Além-Mar DONALDO BELLO DE SOUZA, SILVIA ALICIA MARTÍNEZ (ORG.)

XAMÃ, SÃO PAULO, 2010, 513 p.

Por ocasião de seu estágio pós-doutoral na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, os professores Donaldo Bello de Souza, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e Silvia Alicia Martínez, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense, percebendo a importância que os estudos de Educação Comparada vêm ganhando na pesquisa educacional, julgaram oportuno organizar um livro que discutisse aspectos teórico-metodológicos e apresentasse pesquisas nessa perspectiva, abrangendo o Brasil e Portugal. Assim, chega em boa hora esta obra no contexto educacional brasileiro. Como diz o professor João Barroso da Universidade de Lisboa, no seu prefácio:

*Nunca, como hoje, utilizou-se tanto a comparação em educação, em diferentes contextos e com diferentes propósitos, e nunca, como hoje, a educação comparada, enquanto disciplina e campo de estudo, interrogou-se tanto sobre sua identidade e seu futuro.*

O livro está organizado em quatro partes, que possibilitam ao leitor transitar por rotas construídas pelos 27 autores que dele participam. Os cinco textos que compõem a primeira parte – Educação comparada: possibilidades e limites – traçam um panorama da Educação Comparada, fornecem referências teóricas e metodológicas para se compreender a forma pela qual esse campo vem se delineando e introduzem o leitor na temática estudada, fornecendo recursos para a leitura dos textos que integram as outras partes. Antônio Nóvoa agrega valor à obra, ao mapear o campo da Educação Comparada e analisar suas possíveis configurações. Entre outras considerações, salienta a importância de uma reconfiguração do campo para que se leve em conta novos problemas, modelos e abordagens. Jurgen Schriewer problematiza o desenvolvimento de uma metodologia comparativa e a complexidade que envolve esse processo. Ana Isabel Madeira busca situar a Educação Comparada no cenário das Ciências da Educação e discute as tensões entre concepções divergentes de abordar a comparação. Antonio Gomes Ferreira procura explorar o sentido da Educação Comparada e discorre sobre sua evolução, marcada pela pluralidade e pela multiplicidade, afastando-se das semelhanças e diferenças. Finalizando essa parte, Donaldo Bello de Souza e Silvia Alicia Martínez realizam um estado do conhecimento a respeito da Educação Comparada Brasil-Portugal, trazendo contribuição importante sobre o campo.

A segunda parte – História da Educação em perspectiva comparada Brasil-Portugal – reúne pesquisas desenvolvidas no campo da História da

Educação. Ana Lúcia Cunha Fernandes analisa a gênese e a produção de um discurso especializado sobre educação, veiculado por revistas pedagógicas portuguesas e brasileiras no último cartel do século XIX e nos anos 20 e 30 do século XX. A análise evidencia que o conhecimento pedagógico, na maioria das vezes afirmado como inovador e libertador, possui, na realidade, um caráter homogeneizador e autoritário, que não pretende regular somente as práticas educativas, mas também as práticas sociais. Silvia Alicia Martínez tem como ponto de partida a análise de manuais pedagógicos e sua contribuição para se compreender os discursos da área em diferentes épocas. A autora analisa um manual elaborado em Portugal e editado pela última vez em 1890, o qual é indicado como material de estudo na Escola Normal Campos, na antiga província do Rio de Janeiro. Maria Celi Chaves Vasconcelos se debruça sobre a educação doméstica, prática das elites portuguesas e brasileiras do século XIX, e recupera suas diferentes formas e funções, as quais permitiram que essa modalidade de educação se mantivesse durante todo o século XIX, convivendo com colégios particulares e com a escola pública emergente. Vivian Batista da Silva contribui com a análise de manuais pedagógicos brasileiros e portugueses escritos para as alunas das escolas normais, apontando para o modo pelo qual diferentes práticas discursivas se relacionaram, delineando maneiras de pensar e de agir. Gláucia Maria Costa Trinchão recupera a trajetória e identifica as raízes históricas da inserção da disciplina Desenho na escolas imperiais luso-brasileiras a partir da institucionalização do ensino-público no século XIX. Vera Lúcia Gaspar escreve um texto de título instigante, “Estar aqui, estar lá”, no qual explora os sentidos da profissão docente no Brasil e em Portugal.

Nos textos que compõem a terceira parte – Educação superior de jovens e adultos, inclusiva e formação de professores em perspectiva comparada Brasil-Portugal – o estudo de Ana Maria Gonçalves de Souza discute, sob a perspectiva comparada, programas de financiamento do ensino superior, e afirma que, tanto no Brasil como em Portugal, eles vem assumindo importância política, financeira e social. Se a concessão de bolsas nos dois países atende, por um lado, uma parte da sociedade preocupada mais com a certificação do que com a qualidade, por outro, compactua com grupos empresariais que visam aumentar seus lucros. A autora lança a questão: até que ponto o financiamento do ensino superior luso-brasileiro atende às necessidades sociais ou está a serviço da lógica capitalista? Rui Canário e Sonia Maria Rummert discutem as políticas voltadas para a Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil e em Portugal. A análise de programas como Novas oportunidades, em Portugal, e Projovem e Proeja, no Brasil, permite afirmar que esse tipo de programa não possibilita que a classe trabalhadora altere sua condição social. A educação se transforma no grande fetiche da atualidade e passa a ser oferecida como solução para questões como o desemprego ou a precarização do trabalho, que necessitam

de outra ordem de enfileiramento. Fabiany de Cássia Tavares Silva aborda a criação e o funcionamento de salas de recursos no Brasil e de apoio em Portugal. Analisa a evolução histórica desses serviços procurando compreender de que maneira a oferta desses recursos para a Educação Especial pode contribuir para enfrentar os desafios da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns. Maria Luísa Furlan Costa retoma aspectos históricos e legais do processo de criação e consolidação da Universidade Aberta de Portugal e do Sistema Universidade Aberta do Brasil e conclui que a modalidade de ensino a distância, em que pese a necessidade de uma avaliação contínua, tem contribuído para a democratização do ensino superior nos dois países, especificamente no que se refere à capacitação de professores. Finaliza essa parte o texto de Olinda Evangelista. Apoiando-se na análise de atas das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped –, no Brasil, e de atas da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – SPCE – em Portugal, discute a noção de profissionalização e as implicações políticas de suas diferentes abordagens. Segundo a autora, grande parte dos trabalhos que abordam a profissionalização apresenta um professor obsoleto e oculta as condições objetivas que constituem esse professor.

A quarta parte – Gestão e avaliação da educação em perspectiva comparada Brasil-Portugal – engloba quatro pesquisas. Candido Alberto Gomes e Marta Luz Sisson de Castro discutem a descentralização da educação. Para isso, analisam o caso do Brasil e de Portugal. Angela Maria Martins tece considerações sobre a gestão e autonomia escolar nos dois países, com base na análise do conjunto normativo da literatura que explora o tema e em entrevistas realizadas com gestores. Observa, entre outras questões, que a agenda política implementada em ambos os países a partir dos meados dos anos 1980 é pauta no discurso da modernização e da autonomia escolar, mas não provoca rupturas importantes na cultura político-administrativa tradicional, acabando por gerar tensões entre as redes escolares e os órgãos centrais. Flávia Obino Corrêa Werle e Daianny Madalena Costa direcionam sua reflexão para as políticas participativas em escolas públicas de educação básica brasileiras e portuguesas. Analisam a Assembléia de Escola nas escolas públicas portuguesas e os Conselhos Escolares na educação básica de alguns estados brasileiros. O estudo aponta para semelhanças entre as duas modalidades de participação, ambas comprometidas com uma tendência de autonomia das instituições escolares, presente nos dois países. Alícia Bonamino e Fátima Alves realizam um estudo comparativo cujo objetivo é identificar características escolares promotoras de eficácia escolar no Brasil e em Portugal com base no desempenho de leitura dos estudantes.

Por fim, é importante destacar a ousadia e a competência dos organizadores que, ao agregar pesquisadores que percorreram rotas de além-mar realizando doutorados e estágios pós-doutorais em Portugal,

garantiram organicidade e fluidez à obra. Cada texto individualmente e o livro como um todo acrescentam elementos importantes ao campo da Educação Comparada, o livro constitui referência para pesquisadores que pretendem se atualizar sobre o enfoque comparado e contribuir para o adensamento da discussão a respeito da Educação Comparada.

**ECLEIDE CUNICO FURLANETTO** *eclidean@terra.com.br*

Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com pós-doutorado pela Universidade de Barcelona. É coordenadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo e membro do comitê científico da Editora Paulus.

## **Jovens na Transição Escola-Trabalho: Tensões e Intenções**

**GISELA LOBO BAPTISTA PEREIRA TARTUCE**

**SÃO PAULO: ANNABLUME, SÃO PAULO, 264 p.**

É com originalidade e rigor que a autora enfrenta a complexa questão, sempre em evidência: os processos de inserção dos jovens no mundo do trabalho.

Fruto de tese de doutorado, a publicação evidencia a segurança de Gisela Tartuce no desenvolvimento da pesquisa empírica, cuja consistência tem por base a orientação de reconhecida especialista do curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo, e é também sustentada pela sólida trajetória profissional e acadêmica da autora no Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas.

De fato, Tartuce, em sua dissertação de mestrado, já havia mergulhado, com rara sensibilidade crítica, nos desafiadores meandros teóricos de obras clássicas da sociologia do trabalho.

Nesta pesquisa, a abordagem empírica traz as vozes eloquentes de jovens, cujos “caminhos de pedras”, como diria Milton Nascimento, não impedem expectativas otimistas, estratégias diversificadas e diferentes níveis de esforço para melhorar as chances de obter uma ocupação satisfatória. As frequentes dissonâncias entre o que é representado nessa busca e o que é efetivamente concretizado também constituem importante objeto de análise.

A discussão de princípios teóricos está intrinsecamente ligada à orientação metodológica e à definição dos procedimentos de campo. Assim é que a conclusão teórica de que não há homogeneidade na condição de “ser jovem” fez com que a seleção do grupo pesquisado contemplasse diversas diferenças objetivas.

Foram entrevistados 21 rapazes e 24 moças, matriculados ou egressos do ensino médio, ou já cursando nível superior, oriundos de escolas públicas e privadas, com idades que variam entre 15 e 28 anos, ainda vivendo com os pais ou com famílias próprias já constituídas, pertencentes a camadas sociais

menos ou mais favorecidas, com algumas diferenças étnicas, desempregados ou já inseridos em algum tipo de ocupação.

Essa diversidade foi alcançada por meio de adequada seleção das instituições contatadas para a escolha do grupo a ser entrevistado: uma agência privada de recrutamento para o mercado de trabalho e o Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE –, voltado para a seleção de estudantes para estágios em empresas de diversas áreas.

Em consonância com o princípio teórico pelo qual indivíduo e sociedade não são entidades antagônicas, mas interativas e complementares, o roteiro de entrevistas, semiestruturado, foi elaborado para captar o que era idiossincrático em cada entrevistado, bem como expectativas e valores compartilhados socialmente.

Os procedimentos de campo são relatados de forma precisa e, ao mesmo tempo, informal, o que acrescenta ao texto uma qualidade didática muito útil a pesquisadores iniciantes. A exposição das dificuldades pessoais e contextuais enfrentadas pela pesquisadora, quando de sua imersão no trabalho de campo, parece ter também outro propósito: encurtar a distância entre “ciência e vida”, tal como definida na oportuna citação, em epígrafe, do sempre pertinente Rubem Alves.

Os procedimentos de tratamento dos dados foram rigorosos e complexos, na medida em que procuraram distanciar-se de duas abordagens extremas: “a reconstitutiva, que apenas reproduz depoimentos como se fossem análises propriamente ditas”, e “a ilustrativa, que retira trechos das entrevistas que melhor se encaixem nas categorias teóricas estabelecidas a priori pelo pesquisador”.

O equilíbrio analítico pretendido é alcançado pela intermediação do construto teórico denominado “configurações discursivas”. Tal construto exige: uma leitura em profundidade de cada depoimento, registrando-se desde seus aspectos léxicos e temas específicos abordados, até a postura física e psicológica do jovem durante a situação de entrevista, de forma a registrar o que é único em cada indivíduo; e uma leitura transversal do conjunto de discursos, que possibilite compreender a forma pela qual a singularidade de cada depoente se insere no conjunto de representações partilhadas socialmente.

A partir desses dois níveis de leitura das entrevistas, a autora identifica sete “configurações discursivas”, ou sete maneiras de os jovens falarem dos processos de transição em que se inserem.

O círculo metodológico desenvolvido fecha-se perfeitamente com o exame das “configurações discursivas” à luz dos fundamentos teóricos discutidos previamente.

A contribuição mais original do estudo é de ordem metodológica, pois apresenta um quadro policromático, o qual, não descuidando das diferenças individuais, sistematiza as convergências que viabilizam a análise. Em outro registro, pode-se dizer que é construído um painel polifônico que,

por meio das configurações discursivas cuidadosamente “peneiradas” pela autora, organiza os discursos individuais em subgrupos que expressam as mesmas representações sobre o significado da transição escola-trabalho.

A discussão dos eixos de tal “polifonia sistematizada” indica que não é correta a usual abordagem monolítica das tensões presentes nos processos de iniciação no mundo do trabalho. Ou seja, a pesquisa permite melhor compreensão do problema, ao dar uma visão estruturada dos diferentes espaços socioculturais e econômicos vivenciados pelos sujeitos, a partir dos quais é construída uma diversidade de valores, expectativas e significados.

Mais ainda, a análise das configurações discursivas detectadas aponta para o fato de que a transição escola-trabalho está mergulhada em uma complexidade muito maior do que aquela geralmente considerada, uma vez que vem inevitavelmente imbricada em um processo mais tortuoso e subjetivo, que é a travessia da adolescência para a vida adulta.

Essas e diversas outras conclusões significativas, advindas do rigor do método e da discussão aprofundada de bibliografia pertinente, indicam que o texto de Tartuce deverá, necessariamente, tornar-se referência obrigatória na área.

Adicionalmente, a consistência e a relevância dos resultados são de molde a impor as seguintes observações: trabalho de campo foi efetuado entre fevereiro e outubro de 2006. Sabe-se que aquele ano marcou o início de um avanço econômico que, embora com tropeços, parece agora apontar para um processo de desenvolvimento sustentável do país. De lá para cá, houve forte aumento do nível de empregos formais e a conseqüente inserção de grande contingente populacional na chamada “nova classe média”; concomitantemente a esse processo, 2006 foi o ano em que começou a implantação do polêmico projeto de inclusão universitária, o Programa Universidade para Todos – Prouni –, agora já bastante consolidado.

Essas e outras novas condições econômicas e sociais parecem indicar a necessidade de um desdobramento da pesquisa de Tartuce, de modo que sejam registradas eventuais mudanças nas expectativas, valores e representações que os jovens carregam ao enfrentar o sempre áspero “caminho de pedras” na travessia entre escola e trabalho.

A sugestão é dada principalmente para a autora, mas também para outros pesquisadores que procuram focalizar os temas mais desafiadores desta segunda década do século XXI.

**DAGMAR M. L. ZIBAS** *pzibas@uol.com.br*

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo.