



Educação e Pesquisa

Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Education and Research

Journal of the School of Education, University of São Paulo

Universidade de São Paulo / University of São Paulo

Reitor/*Rector*: Marco Antonio Zago

Vice-Reitor/*Vice-Rector*: Vahan Agopyan

Faculdade de Educação / School of Education

Diretora/*Dean*: Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno

Vice-Diretora/*Vice-Dean*: Diana Gonçalves Vidal

Editoras / Editors

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

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

Editores Assistentes / Assistant Editors

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

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

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

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

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

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

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

Secretaria de Edições / Editions Office

Anna Cecília de Paula Cruz

José Aguinaldo da Silva

Conselho Editorial / Editorial Board

António Nóvoa

Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

Belmira A. de Barros O. Bueno

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

Carlos Roberto Jamil Cury

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

Elsie Rockwell

Instituto Politécnico Nacional, Zacatenco, Distrito Federal, México

Frederick Erickson

University of California, Berkeley, California, EUA

Gilles Brougère

Université Paris-Nord, Villeteneuse, Paris, França

Josep Maria Puig Rovira

Universitat de Barcelona, Barcelona, Espanha

Jürgen Schriewer

Humboldt Universität, Berlin, Alemanha

Lucia Emília Nuevo Barreto Bruno

Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho

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

Luiz Antônio Cunha

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

Magda Becker Soares

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

Maria Isabel da Cunha

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

Maria Machado Malta Campos

Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, Brasil

Marie-Christine Josso

Université de Genève, Genève, Suíça

Marília Fonseca

Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil

Martin Carnoy

Stanford University, Stanford, EUA

Nelly Stromquist

University of Southern California, Los Angeles, CA, EUA

Olgária Matos

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

Silvina Gvirtz

Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina

Yves de La Taille

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

Zaia Brandão

Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Zeila de Brito Fabri Demartini

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil

Revista financiada com recursos de



Ministério
da Educação

Ministério da
Ciência e Tecnologia



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

Educação e Pesquisa

revista da faculdade de educação da usp

Educação e Pesquisa

São Paulo

v. 41

n. 1

288 p.

jan./mar. 2015

Educação e Pesquisa, v. 41, n. 1, 288 p., jan./mar. 2015.

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

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

Trimestral

Publicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Continuação da Revista da Faculdade de Educação da USP

ISSN 1517-9702

1. Educação.

Indexada em / *Indexed in:*

AERA SIG - Communication of Research (EUA, www.aera-cr.asu.edu)

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, INEP)

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

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Suécia)

EDUBASE (Brasil, FE/Unicamp)

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

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

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

PSICODOC - Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid (Espanha)

SCIELO - Scientific Electronic Library Online (Brazil)

SCIMAGO - SCImago Journal and Country Rank (Elsevier)

SCOPUS - Scopus citation database of peer-reviewed literature.

SIBI- Portal de Revistas da USP (www.revistas.usp.br)

SOCIOLOGICAL ABSTRACTS (EUA, www.csa.com/factsheets/supplements/sociossl.php)

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

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

<http://dialnet.unirioja.es>

<http://www.redalyc.com>

<http://www.scimagojr.com>

<http://www.scielo.org>

<http://www.scopus.com>

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

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

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

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

E-mail: revedu@usp.br

Solicita-se permuta / *Exchange is requested*

Tiragem: 600 exemplares

07 Editorial

Artigos

- 17** Jean-Jacques Rousseau entre uma poética da superfície e a ideia de infância
Marlene de Souza Dozol
- 33** A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade
Roberto da Silva
- 49** Trabalho e práxis e sua relação com as pedagogias de Célestin Freinet e de Paulo Freire
Flávio Boleiz Júnior
- 63** Campo e grupo: aproximação conceitual entre Pierre Bourdieu e a teoria moscoviciana das representações sociais
Rita de Cássia Pereira Lima; Pedro Humberto Faria Campos
- 79** Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo
Marlene Ribeiro
- 101** Interculturalidad e inclusión del alumnado marroquí en educación primaria de Andalucía
Teresa Terrón-Caro; Verónica Cobano-Delgado Palma
- 119** Prevenção ao consumo abusivo de drogas na escola: desafios e possibilidades para a atuação do educador
André Moreira; Claudia Lemos Vóvio; Denise De Micheli
- 137** Seleção velada em escolas públicas: práticas, processos e princípios geradores
Luciana Alves; Antônio Augusto Gomes Batista; Vanda Mendes Ribeiro; Maurício Êrnica
- 153** A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa
Carlos Alberto Ferreira
- 171** Evidencias para una transformación y complejización del modelo chileno de evaluación docente
Javier F. A. Vega Ramírez; Alberto Galaz Ruiz
- 185** Notas psicanalíticas: os discursos contemporâneos acerca da avaliação educacional no Brasil
Eric Ferdinando Kanai Passone
- 203** Conhecimento, arte e formação na *República* de Platão
Damião Bezerra Oliveira; Waldir Ferreira de Abreu
- 217** Pensar arriscado: a relação entre filosofia e educação
Nadja Hermann
- 229** Das perguntas wittgensteinianas à pedagogia das competências: ou desmontando a caixa-preta de Perrenoud
Rafael Ferreira de Souza Mendes Pereira

Entrevista

- 243** Educação, educação matemática e teoria cultural da objetivação: uma conversa com Luis Radford
Entrevistadores: Vanessa Dias Moretti; Maria Lúcia Panossian; Manoel Oriosvaldo de Moura

Tradução

- 263** Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação?
António Nóvoa

273 Instruções aos colaboradores

287 Leia também

Contents

07 Editorial

Articles

- 17** *Jean-Jacques Rousseau between a poetics of the surface and the idea of childhood*
Marlene de Souza Dozol
- 33** *The social pedagogical effectiveness of imprisonment*
Roberto da Silva
- 49** *Work and praxis, and their relation to the pedagogies of Célestin Freinet and Paulo Freire*
Flávio Boleiz Júnior
- 63** *Field and group: a conceptual approximation between Pierre Bourdieu and the Social Representation Theory of Moscovici*
Rita de Cássia Pereira Lima; Pedro Humberto Faria Campos
- 79** *Land reform, agricultural work and rural education: unveiling historical connections*
Marlene Ribeiro
- 101** *Interculturalism and inclusion of Moroccan students in primary education in Andalusia*
Teresa Terrón-Caro; Verónica Cobano-Delgado Palma
- 119** *Drug abuse prevention in school: challenges and possibilities for the role of the educator*
André Moreira; Claudia Lemos Vóvio; Denise De Micheli
- 137** *Concealed selection in public schools: practices, processes and generating principles*
Luciana Alves; Antônio Augusto Gomes Batista; Vanda Mendes Ribeiro; Maurício Êrnica
- 153** *The learning assessment in the Portuguese compulsory education and the reinforcement of the external summative assessment*
Carlos Alberto Ferreira
- 171** *Evidence for the transformation and complexification of the Chilean model of teacher evaluation*
Javier F. A. Vega Ramírez; Alberto Galaz Ruiz
- 185** *Psychoanalytic notes: contemporary discourses on educational assessment in Brazil*
Eric Ferdinando Kanai Passone
- 203** *Knowledge, art, and education in Plato's Republic*
Damião Bezerra Oliveira; Waldir Ferreira de Abreu
- 217** *Risky thinking: the relation between philosophy and education*
Nadja Hermann
- 229** *Wittgensteinian questions to the pedagogy of competences*
Rafael Ferreira de Souza Mendes Pereira

Interview

- 243** *Education, Mathematics education and the cultural theory of objectification: a conversation with Luis Radford*
Interviewers: Vanessa Dias Moretti; Maria Lúcia Panossian; Manoel Oriosvaldo de Moura

Translation

- 263** *What is educational research for?*
António Nóvoa
- 273** *Instructions to authors*
- 287** *See also*

Entre as propostas de inclusão e a persistência da desigualdade no campo da educação

Este número de *Educação e Pesquisa* coloca em evidência uma temática que vem tomando a cena dos debates e das políticas educacionais ao longo das últimas décadas. Trata-se da temática da inclusão. Se tomarmos o conjunto de quatorze textos aqui reunidos, oito reportam-se a esta diretamente e outros três abordam questões de avaliação que se relacionam indiretamente aos desafios concernentes à constituição de uma educação de qualidade e para todos.

Um olhar atento às políticas de inclusão historicamente construídas pode confirmar essa tendência expressa nas reflexões aqui agregadas. A defesa da inclusão de coletivos sociais feitos desiguais (ARROYO, 2010) nas políticas públicas de educação no Brasil tem despertado, sobretudo nas últimas décadas, significativo interesse tanto da academia quanto da sociedade em geral.

As condições de exclusão a que são submetidos esses coletivos têm sido identificadas pelo Estado e pela sociedade civil e, nesse processo, as políticas públicas de corte social deveriam ser implementadas pelo primeiro. Entretanto, as relações entre essas instâncias são complexas, pois ambas se articulam e disputam acirradamente em torno de interesses por vezes opostos que se fazem presentes em uma e/ou outra. É nessa arena de relações conflituosas e, por vezes, contraditórias, que se encontram em debate diferentes projetos para a sociedade.

Os anos de 1990 marcaram um período de internacionalização, mundialização e globalização dos mercados econômicos, bem como a tendência de redefinição do papel do Estado. Diferentes impactos foram produzidos no campo das políticas sociais, criando e/ou intensificando tensões entre a manutenção das desigualdades sociais e a pressão por reconhecimento das diferenças enquanto direitos coletivos (FRASER, 2007). Das mais diversas formas, e por variados meios, a luta por inclusão se fez presente em muitas políticas educacionais internacionais e nacionais, nos seus distintos momentos.

Pode-se constatar, ainda que com cautela, a participação do governo brasileiro e da sociedade civil organizada em conferências internacionais ao longo dos anos de 1990 e no início do século XXI, com vistas à constituição de um novo pacto educacional. Tal pacto esteve voltado às questões da diversidade sociocultural, mesmo que orientado para o cumprimento de metas de universalização de acesso, de elevação da escolaridade – embora podendo esta ser compreendida tão somente como a educação primária –, de flexibilização dos currículos, entre outras.

As recomendações constantes na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990) evidenciavam o papel a ser assumido pelo Estado e o compartilhamento de tal

papel com a sociedade civil, resultando na necessidade de um amplo movimento de negociação entre as diversas instâncias sociais, políticas e econômicas em torno do provimento da educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002). A introdução da perspectiva da diversidade cultural é explicitada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, publicados pelo Ministério da Educação do Brasil na segunda metade da década de 1990, por intermédio de um volume dedicado à temática Pluralidade Cultural, que:

[...] diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (BRASIL, 1997, p. 121).

Neste número da revista *Educação e Pesquisa*, o artigo “Jean-Jacques Rousseau entre uma poética da superfície e a ideia de infância”, de Marlene de Souza Dozol, debruça-se sobre a dimensão geracional da pluralidade acima mencionada, ao remeter à criação de “uma pedagogia que alie o inteligível ao sensível em seu modo de teorizar e de atuar sobre crianças”, que abrigue certas maneiras de “conceber e conduzir a infância” para “permitir e proteger o fluxo da experiência e das impressões particularmente infantis”. Deparamo-nos com intrigantes questionamentos sobre as relações pedagógicas que estabelecemos com os seres que chegam ao mundo e nos impulsionam a rever conceitos, pautando diferenças e singularidades também na perspectiva do que concebemos por infância e por criança enquanto sujeito de direitos.

Ainda no recorte geracional, mas agora voltado à inclusão de jovens e adultos, outro público com diferentes faixas etárias também em situação de exclusão, o artigo “A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade”, de Roberto da Silva, discute a educação prisional, tendo como referência a aprovação das *Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais*, em 2009, como uma possibilidade de “experimentação de inovações pedagógicas que não foram implementadas na rede regular de ensino”, em defesa de uma educação que permita “desenvolver habilidades e capacidades” para jovens e adultos privados de liberdade”, com a finalidade de garantir “melhores condições de disputar as oportunidades socialmente criadas”.

Outra dimensão da inclusão na educação é pautada por Flávio Boleiz ao ressaltar a importância dos “sistemas próprios de educação” popular. Com base em Célestin Freinet e Paulo Freire, o autor defende as potencialidades de inclusão da educação popular, principalmente por considerar que suas confluências se concretizam pela compreensão de que a relação do educador com o educando se dá por meio do “processo pedagógico”. O autor define esse processo “enquanto atividade adequada à formação dos educandos”, com funções que permitem, provocam e promovem a “autotransformação”, ao dar nova forma ao mundo e apropriar-se do “mundo

novo”, sempre almejando o enfrentamento das desigualdades socioeconômicas e culturais próprias das sociedades capitalistas.

Com o intuito de aproximar o pensamento de Bourdieu e de Moscovici, Rita de Cássia Pereira Lima e Pedro Humberto Faria Campos, no artigo “Campo e grupo: aproximação conceitual entre Pierre Bourdieu e a teoria moscoviciana das representações sociais”, tomam como ponto de partida a noção de campo e concluem que ambos os autores privilegiam “a dimensão simbólica na construção da realidade social” e, em sua aplicação educacional, propõem superar “a dicotomia subjetividade x objetividade na relação indivíduo-sociedade” [...] e “constituir um olhar psicossocial para a educação”. Ao adotar uma postura problematizadora em relação às duas teorias, defendem a atuação no contexto da escola como campo de forças entre grupos, em conflito ou não. Dessa maneira, podemos dizer que as noções problematizadas nesse artigo constituem-se em ferramentas teóricas e práticas de apreensão das especificidades da instituição escolar e dos desafios por ela enfrentados, ao buscar garantir a inclusão na produção e reprodução das desigualdades e no enfrentamento no espaço das lutas sociais.

Também remetendo às lutas sociais, em outra perspectiva, Marlene Ribeiro, no artigo “Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo”, lembra a necessidade de abranger historicamente os processos de constituição das forças que disputam diferentes projetos sociais: de um lado, as que representam “o trabalho no campo, associado à reforma agrária e à educação”; de outro, as “forças que representam o capital, vinculado às grandes propriedades rurais e ao agronegócio”. Segundo a autora, esse resgate histórico é imprescindível para se “compreender as enormes cercas que a educação do campo precisa transpor para se concretizar e mesmo se consolidar” e garantir os direitos desse segmento da sociedade, preservando suas especificidades e também orientando as políticas públicas de educação para que essa realidade seja por ela abarcada.

Ainda na mesma trajetória de compreensão dos fatores que podem favorecer a inclusão na instituição escolar, Teresa Terrón-Caro e Verónica Cobano-Delgado Palma trazem para o debate a análise do contexto espanhol. No texto “Interculturalidad e inclusión del alumnado marroquí en educación primaria de Andalucía”, acompanham alunas(os) estrangeiras(os) de origem marroquina e identificam como obstáculos a língua e o múltiplo pertencimento identitário. Alunos e alunas afirmam uma dupla identidade, tanto marroquina quanto espanhola. As autoras advertem que essa realidade impõe desafios aos educadores, que precisam realizar intervenções pedagógicas com a finalidade de garantir a inclusão e a convivência dessas múltiplas identidades, além de investir na aquisição da língua espanhola na escola.

Mais uma temática concernente aos desafios da ampliação irrestrita da inclusão no universo escolar é explorada no artigo “Prevenção ao consumo abusivo de drogas na escola: desafios e possibilidades para a atuação do educador”. Nele, André Moreira,

Claudia Lemos Vóvio e Denise De Micheli ressaltam ser esta uma preocupação fulcral na sociedade atual e destacam o papel da escola em seu combate. Os resultados de investigação junto a professores de ensino fundamental II de escolas públicas no município de São Paulo revelaram duas potencialidades distintas. Se, por um lado, é consenso entre os docentes o papel preventivo da escola e há constatação, pelos autores, da importância de seus saberes como referências na qualificação de “projetos e programas de prevenção ao consumo de drogas a serem desenvolvidos na escola”, por outro lado, no artigo, estes apontam vários fatores que podem dificultar essa prevenção. Entre os desafios mencionados, está a relação linear estabelecida entre consumo de drogas, violência e anormalidade, além da “responsabilização de outras instituições pela prevenção” diante das inúmeras demandas delegadas aos professores(as).

Todas essas dimensões das lutas por inclusão são facetas das demandas por igualdade, que apontam conquistas, mas também trazem novas tensões e desafios. Entre eles, as condições estruturais desiguais que também são indicadas em vários artigos. Como nos lembra Sabrina Moehlecke (2009), no Brasil, ainda não há uma política de inclusão consolidada, pois as ações são fragmentadas e não possuem o firme propósito de enfrentamento das causas estruturais das desigualdades, como vemos, por exemplo, no fato de esta temática contar com menos de 1% da verba geral do Ministério da Educação (RODRIGUES, ABRAMOWITZ, 2013).

São muitos os problemas enfrentados na proposição de políticas de diferenças. O principal deles está na insuficiência de ações do Estado voltadas ao atendimento de todos e nos efeitos das políticas universalistas existentes no trato de questões específicas, como a educação do campo, a especial, indígena e quilombola, bem como a inclusão das relações étnico-raciais, de gênero e de diversidade sexual no currículo e nas políticas educacionais. Entretanto, mesmo quando o Estado dá respostas a essas demandas – muitas vezes com retornos parciais que podem servir apenas para diminuir a tensão das reivindicações dos movimentos sociais –, faz isso sem trazer soluções de enfrentamento dos fatores estruturais de desigualdade da distribuição de renda, entre outros, o que pode reforçar o seu papel como mero provedor de políticas focalizadas e compensatórias (MOEHLECKE, 2009; ARROYO, 2010).

Alguns desses temas não foram explorados nos artigos divulgados nesta edição da revista, mas muitos destes trazem reflexões cuidadosas sobre vários dos efeitos cruéis da negação dos direitos de sujeitos coletivos feitos desiguais. Essas reflexões, aqui agrupadas, ganham ainda mais sentido quando somadas ao debate sobre o papel de seleção e de avaliação atribuídos à instituição escolar e às políticas educacionais. Esse é o caso de mais um grupo de artigos voltados especificamente ao exame de mecanismos de tal seleção e avaliação.

Em “Seleção velada em escolas públicas: práticas, processos e princípios geradores”, os autores Luciana Alves, Antônio Augusto Gomes Batista, Vanda Mendes Ribeiro e Maurício Érnica identificam – a partir de entrevistas com secretários de escolas de regiões periféricas, responsáveis pela efetuação das matrículas – práticas de

seleção. Destacam o “evitamento” e a “transferência forçada ou expulsão velada” como procedimentos utilizados pelas escolas públicas para a seleção excludente, justificada pela busca de preservação do “ambiente escolar disciplinado”. Marcados por fortes preconceitos, esses procedimentos de seleção ferem abertamente qualquer princípio de uma escolarização inclusiva e tendem a punir, com maior frequência, famílias “com mais baixo nível socioeconômico e cultural”. Esses procedimentos somam-se a outros, também excludentes, como a culpabilização de docentes e a avaliação dos mesmos e de suas práticas pedagógicas.

Quando o foco se dirige para a temática da avaliação como dispositivo da política educacional visando à melhoria da qualidade da educação, a padronização do processo deixa de lado as diversidades presentes na aprendizagem. Segundo Carlos Alberto Ferreira, em “A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa”, esta tem sido utilizada como forma de “aferição” e “monitorização” da “qualidade educativa”. Sua crítica central é a de que ela tende à “valorização dos resultados em detrimento dos processos de aprendizagem”, reforçando, assim, a “homogeneização da educação e da formação, em vez da sua adequação à diversidade e à identidade cultural, social e econômica de cada Estado-Nação” e acaba por orientar as práticas dos professores para o alcance de bons resultados de seus alunos nessas provas. Também focado nas práticas docentes de avaliação, o artigo “Evidencias para una transformación y complejización del modelo chileno de evaluación docente”, de Javier F. A. Vega Ramírez e Alberto Galaz Ruiz, explora a relação entre a avaliação de docentes, o desempenho dos alunos e seus resultados. Os autores concluem pela necessidade de analisar a complexidade do contexto que sustenta a atividade docente e de incluir alguns eixos atualmente não incorporados no modelo chileno de avaliação, como, por exemplo, descentralização, contextualização e participação. Ainda na temática da avaliação, o artigo “Notas psicanalíticas: os discursos contemporâneos acerca da avaliação educacional no Brasil” parte da constatação de que os efeitos das “práticas discursivas articuladas em torno da avaliação externa da educação básica e da gestão do sistema público de ensino por resultados e incentivos” são negativos. Conclui-se que esse “discurso hegemônico” que alia avaliação e modos de premiar o desempenho dos professores, sustentado pelo “imaginário social” de que mais avaliação significa mais qualidade, “reduz as condições de a educação acontecer para grande parcela da população do nosso país”.

Essa temática da avaliação recebe uma importante contribuição da instigante reflexão de Antônio Nóvoa sobre o peso descabido da ideologia do valor econômico das universidades, impregnada na lógica de avaliação da produção acadêmica. Ao questionar essa lógica, a tradução do autor aqui publicada dá continuidade ao debate sobre produtivismo, iniciado com o mini-dossiê publicado em edição anterior de nossa Revista (v 40, n. 02, 2014), ao traçar uma crítica perspicaz aos valores que sustentam tal sistema, entre eles a excelência, o empreendedorismo, a empregabilidade e a europeização, lamentando a ausência de questionamentos mais contundentes do produtivismo, das tendências empreendedoras, dos fundos competitivos e ideologias da modernização, enfim, “das formas dominantes de

organização e avaliação de professores”, que estão “restringindo fortemente nossas vidas profissionais e nossas práticas de pesquisa”. Temos ainda três artigos que se apropriam da filosofia para pensar a educação. Não se dirigem ao debate sobre inclusão, mas trazem importantes contribuições para a educação na atualidade.

No primeiro deles, “Conhecimento, arte e formação na *República* de Platão”, Damião Bezerra Oliveira e Waldir Ferreira de Abreu, ao focalizarem a relação entre esses aspectos, destacam o potencial formativo da arte, especialmente da poesia, e concluem que “somente a filosofia, por superar os encantos da linguagem, da sensibilidade e do mundo sensível, poderá entender os limites e as possibilidades da arte, especialmente daquela que usa a palavra”. No segundo artigo, “Pensar arriscado: a relação entre filosofia e educação”, Nadja Hermann discute a aproximação da filosofia com a educação consolidada nos fundamentos da educação e o seu distanciamento “provocado pela cientificização da pedagogia”. A autora delega aos filósofos da educação a evocação de saberes desse campo “para ampliar as discussões públicas a respeito de temas que nos interessam, como a violência, a ética, o conhecimento, a formação.” Já no ensaio “Das perguntas wittgensteinianas à pedagogia das competências: ou desmontando a caixa-preta de Perrenoud”, Rafael Ferreira de Souza Mendes Pereira se dedica a analisar criticamente os pressupostos da pedagogia das competências. Com base nas ferramentas analíticas da filosofia da linguagem elaborada por Ludwig Wittgenstein, o autor defende que a pedagogia das competências poderia colaborar na “reificação de conhecimentos mentais concernentes ao processo de aprendizagem”. Assim, o autor problematiza as próprias reformas dos sistemas escolares que têm por fundamento a pedagogia das competências e, mais uma vez, retoma o debate da qualidade da educação.

Por último, mas não menos importante, este número traz a entrevista realizada por Vanessa Dias Moretti, Maria Lúcia Panossian e Manoel Oriosvaldo de Moura com o professor titular da Laurentian University em Sudbury, no Canadá, Luis Radford. Nessa entrevista, cujo foco é a Teoria Cultural da Objetivação sobre os processos de ensino e aprendizagem na educação matemática, Luis Radford também abrange as grandes questões que envolvem os processos de formação docente.

Enfim, as reflexões aqui agregadas partem da maior visibilidade da temática da inclusão nas políticas públicas de educação mais recentes, nas reformas propostas, no dia a dia das escolas e também na produção acadêmica. Colocam em pauta questões antes ignoradas e muitas vezes tidas como tabus na educação.

Mas o fato de a inclusão fazer parte do debate acadêmico e, de algum modo, da agenda política não assegura que tal temática seja de fato incorporada nos planos e programas educacionais ou nas avaliações das práticas docentes. A garantia de inclusão caminha na mesma direção do enfrentamento das desigualdades sociais, também chanceladas nas políticas educacionais e nas relações escolares. Mas, como bem lembra Miguel Arroyo (2010, p. 1412), uma das imprescindíveis lições para as

análises de políticas é “pressionar os deveres do Estado, conscientes dos limites do Estado”.

Assim, as questões levantadas por muitos dos artigos aqui relacionados devem ser levadas em consideração quando refletimos sobre os ganhos e os limites das propostas de inclusão, diante da persistência da desigualdade na criação e aplicação de programas e políticas públicas que implicam mudanças educativas. Consideramos que o exame crítico dos avanços e retrocessos aqui apontados é fundamental para consolidarmos uma educação verdadeiramente inclusiva.

Cláudia Vianna
Rosângela Prieto

Referências

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtml>. Acesso em: dez. 2014.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007.

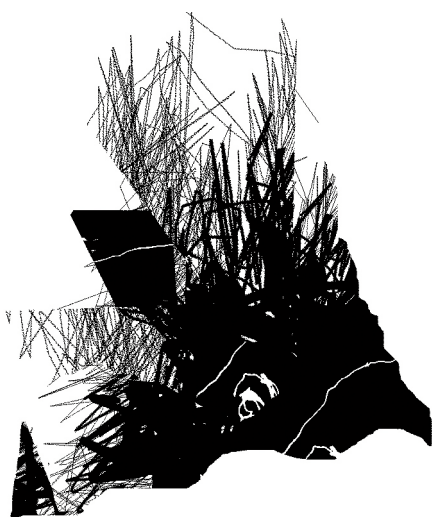
MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 461-487, maio/ago. 2009.

RODRIGUES, Tatiane Consentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Celia; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, 1990.

Artigos / Articles



Jean-Jacques Rousseau entre uma poética da superfície e a ideia de infância

Marlene de Souza Dozol^I

Resumo

O propósito desse ensaio é o de indicar o entrelaçamento operado por Jean-Jacques Rousseau entre filosofia, literatura e pintura em alguns de seus escritos para estabelecer um gênero de poética que, entre outras impressões, sugere os princípios estéticos para a compreensão e a condução da infância. Noutras palavras, trata-se de examinar se Rousseau – ao nos oferecer uma experiência ao mesmo tempo intelectual, sensível e plástica de certos conceitos – sugere os elementos basilares para a criação de uma pedagogia que alie o inteligível ao sensível em seu modo de teorizar e de atuar sobre crianças. A fim de ilustrar essa possibilidade, tomo aqui passagens de *Júlia ou a nova Heloísa*, de *Os devaneios do caminhante solitário* e breves remissões ao *Emílio*, a serem examinadas mediante dois artifícios heurísticos, a saber: o elogio de Eros feito por Agatão no “Banquete” (Platão) e o quadro “O embarque para a ilha de Citera”, do pintor francês Antoine Watteau. O texto conclui por uma poética da superfície, ao mesmo tempo formativa e formada, uma vez que interpela e se deixa fabricar por aquele que a sente e a pensa.

Palavras-chave

Estética – Formação – Pedagogia – Infância.

^I- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
Contato: lena.dozol@uol.com.br

Jean-Jacques Rousseau between a poetics of the surface and the idea of childhood

Marlene de Souza Dozol¹

Abstract

This essay aims to indicate the intertwinement operated by Jean-Jacques Rousseau of philosophy, literature and painting in some of his writings to establish a genre of poetics which, among other impressions, suggests the aesthetic principles for understanding and conducting childhood. In other words, it examines whether Rousseau – by offering us a simultaneously intellectual, sensitive and plastic experience of certain concepts – suggests the basic elements for creating a pedagogy which combines the intelligible and the sensible in its way of theorizing and working on children. To illustrate this possibility, I take passages from Julie, or the New Heloise and Reveries of the Solitary Walker, as well as brief references to Emile and examine them by means of two different heuristic devices, namely: the praise of Eros expressed by Agathon in The Banquet, by Plato, and the painting “The Embarkation for Cythera”, by French painter Antoine Watteau. The text concludes that there is a poetics of the surface, which is simultaneously formative and formed, as it challenges and lets itself be manufactured by the one who feels it and thinks about it.

Keywords

Aesthetics – Education – Pedagogy – Childhood.

1- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
Contato: lena.dozol@uol.com.br

E se quiséssemos saber sobre o feito do Eros que encontramos sobrevoando, aqui e ali, a escrita de Jean-Jacques Rousseau – na paisagem, nos passeios, no jardim, nos cômodos da casa, na “montagem” de suas figuras femininas, numa conversa ou refeição conjunta, numa ilha, numa planta – para daí extrairmos princípios para uma formação estética ou, mais precisamente, para o caso da pedagogia, um certo modo de conceber e conduzir a infância?

Em “O banquete”, o poeta Agatão tece seu encômio a Eros mediante duas qualidades principais: a da beleza e a da virtude.

Para Agatão, o Deus do Amor é belo e jovem. Não age premido pela necessidade de mutilar ou violentar para alcançar seus intentos. Sua delicadeza e suavidade exigem finura para descrevê-lo. Marcha e repousa sobre as coisas mais tênues que há e vive entre as flores; é sobretudo ágil, capaz de envolver todas as almas e, flexível, nelas insinuar-se, entrando e saindo sem se fazer notado, dócil aos contornos do objeto que abarca. Não ignora as virtudes da justiça (pela qual se contrapõe à violência e fabrica o acordo voluntário), da coragem e da temperança, virtudes essas imprescindíveis para a aproximação e a paz entre os homens. Princípio e liame da sociedade, também sobrevoa as festas, as relações amenas e efêmeras, as danças e os sacrifícios. É também aquele que nos alivia em nossos trabalhos, temores, tristezas ou dor, porque é leve, alegre, não sente falta ou fome, não tem necessidades e compromissos com o trágico ou com a profundidade. Sábio, porque poeta, é também um “fazedor de poetas”.

Em comentário a esse Eros infantil e esvoaçante de Agatão, José Américo Motta Pessanha, sem antes denunciar as filiações beletristas, carregadas e superficiais do discurso, diz que “O Eros pintado por Agatão nada tem da grandeza, da força, da imponência e da gravidade dos que foram apresentados pelos antecessores” (1995, p. 95). Por todas as suas características, rege as relações de superfície, escreve o autor e, ao mesmo tempo, brinda-nos com uma graciosa imagem do Eros, que evoca,

aos nossos olhos e ao nosso pensamento, todo o significado de sua composição: “o Eros de Agatão é um cupido de Watteau” (PESSANHA, 1995, p. 95), uma criança alada.

Esse elogio a Eros, feito pelo poeta e comentado por Pessanha, ao negar a conversão socrático-platônica – paradigma, por herança, de toda filosofia que se quer verdadeira –, parece inaugurar o que venho chamando de “poética da superfície”. Talvez porque visceralmente ligada à experiência do instante e ao amor pelas coisas visíveis ou tangíveis.

Em que medida esse tipo de experiência e esse gênero de amor formam ou são formados pela inteligência e pela sensibilidade de quem os experimenta? Seria possível algum ponto de intersecção entre uma poética que evolua da superfície ou da aparência das coisas e certa dimensão conceitual, (auto)formativa ou até mesmo pedagógica?

Para responder a essa questão, apostemos, antes, no prolongamento, operado por Jean-Jacques Rousseau, entre filosofia, literatura e pintura, fazendo desaparecer, em alguns de seus escritos, as fronteiras que delimitam tais gêneros¹. A intenção aqui é a de primeiramente examinar a constituição de uma tal poética de um ponto de vista predominantemente estético para, paralelamente, indicar seu alcance formativo – em sentido amplo – e pedagógico, já que se trata também de alcançar as premissas estéticas que levaram Rousseau a conceber a infância do modo como a concebeu: como “o sono da razão” (1999, p. 138); como etapa singular, de importância vital no processo de desenvolvimento humano e, por essa razão, dotada de um valor e de uma beleza em si mesma.

Passemos, então, ao delineamento da modalidade poética pretendida e dos expedientes usados pelo autor para expressá-la.

Formulemos mais uma vez a pergunta: assim como em Agatão, haveria também em

1- Em seu livro *A retórica de Rousseau*, Bento Prado Júnior trata do prolongamento operado por Rousseau entre filosofia e literatura, atribuindo uma centralidade para a música como paradigma de escrita. Aqui, acrescento a pintura como mais uma referência a ser explorada em letras rousseauianas.

Rousseau uma “poética da superfície”? Uma poética escondida atrás da ideia que ele nos dá a conhecer desde o seu *Primeiro discurso* e que nos causa admiração até hoje, qual seja, a de que a reflexão cansa e entristece o homem? Se sim, por quais artifícios de linguagem o filósofo-artista daria conta de tal poética? Em que momentos específicos sua escrita sobre o instante, paisagens, coisas e crianças também se deixa sobrevoar por “um cupido de Watteau”?

Detenhamo-nos um pouco nessa última questão. É ela que irá sugerir as pistas para ampliar o já anunciado prolongamento entre os gêneros filosófico e literário operado pelo teórico-artista. Trata-se de, em meio a ambos os gêneros, introduzir uma matriz pictórica em seus escritos. Noutras palavras, em que medida o pensamento, a prosa poética (adubada pelo fato de os sentimentos e a subjetividade despontarem como campo semântico emergente na transição do século XVII para o século no qual viveu Jean-Jacques) e a imagem pictórica corroboram uma mesma força e um mesmo espaço de escritura? Voltemos à questão imediatamente anterior.

Por que um “cupido de Watteau”? O que teria levado Pessanha a condensar o dito elogio de Agatão nessa imagem e o que ela nos revela sobre certos escritos rousseauianos, fruídos da perspectiva de um Eros que “marcha e repousa sobre as cousas mais tênues que há, e aí faz sua casa”? (PLATÃO, 1971, p. 154).

Se em “O banquete” podemos encontrar os indícios de natureza literária para pensar uma “poética da superfície” em Rousseau, num ensaio de Norbert Elias sobre o quadro “O embarque para a ilha de Citera”, de Antoine Watteau (pintor francês que viveu de 1684 a 1721), encontramos – ainda que consideremos as distâncias significativas entre Rousseau e Watteau – os de ordem pictórica.

Nessa obra,

vê-se o cortejo dos casais de amantes que, naquele exato momento, começam a se preparar para percorrer o caminho

até a praia, sempre acompanhados por cupidos que parecem doar ao quadro uma atmosfera alegre e festiva. Lá os espera o barco paramentado que, logo, os levará à ilha de Citera (ELIAS, 2005, p. 20),

conhecida pelo imaginário já do século XVII como “a ilha do amor”. Sob as preceptivas da sociedade de corte, a natureza campestre, na forma de paisagem, recebe, dentre outras coisas, uma “leveza graciosa” (ELIAS, 2005, p. 12), representada por pequenas figuras que se movimentam à vontade e têm atrás de si um grande e exuberante jardim natural “limitado por altas árvores com suas copas verde-escuras” (ELIAS, 2005, p. 20-21). Embora se assemelhe a um fundo de palco no qual uma peça está sendo representada, está ausente toda teatralidade, escreve Elias.

Na apreciação crítica da obra por Jules e Edmond Gouncourt (encontrada no apêndice “Seleção de textos sobre Watteau”, na mesma edição do ensaio de Elias), lê-se:

Watteau renovou a graça. A graça, nele, não é mais a graça antiga: um encanto rigoroso e sólido, a perfeição de mármore de galatéia, a sedução toda plástica e glória material de Vênus. A graça de Watteau é a graça. Ela é o nada que veste a mulher com um ornamento, uma frivolidade, um belo para além do belo físico. Ela é coisa sutil que reflete o sorriso da linha, a alma da forma, a fisionomia espiritual da matéria. (2005, p. 65)

Na busca de um sentido para a “graça” – por oposição ao “risível” –, Bergson também procurou defini-la e nos ajuda a capturá-la tanto num quadro de Watteau como em qualquer outra obra que a acolha como uma categoria de beleza:

(...) Em toda forma humana (nossa imaginação) percebe o esforço de uma alma que modela a matéria, alma infinitamente ligeira, eternamente móvel, subtraída à

pesadez, porque não é a terra que a atrai. De sua ligeireza alada esta alma comunica qualquer coisa ao corpo que ela anima. A imaterialidade que passa, assim, para a matéria, é o que se chama a graça (...). (BERGSON, apud SUASSUNA, 2011, p. 159).

O que vemos no quadro de Watteau é uma graça em movimento, não só porque assim se dá aos nossos olhos, mas também porque é capaz de sugerir “estados de alma”, por meio de uma técnica primorosa de doar uma “fisionomia espiritual” para a matéria, esboçada por traços de uma “alegria delicada” (ELIAS, 2005, p. 65) de par com uma “suave melancolia” (ELIAS, 2005, p. 55). Importante notar que essa sugestão é laboriosamente produzida por um paradigma musical de pintura: é o sobe e desce da linha curva do quadro, com seus pontos altos e baixos e com suas quebras de ritmo, que, de certa maneira, faz-nos “ouvir música” quando o contemplamos.

Segundo Théophile Gautier, trata-se de uma pintura séria sob a capa e as cores do frívolo, de galantes casais jovens, dos fugazes movimentos femininos e das saias de seus vestidos, de “crianças-cupido [que] esvoaçam, rodopiam e brincam (...)” (2005, p. 71), escondendo, quem sabe, a dor do seu próprio criador: Watteau provinha das classes inferiores, afastava-se voluntariamente da sociedade dos homens, vivia retraído, era enfermo e, sim, melancólico, alheio aos prazeres ruidosos e às muitas festas da corte parisiense nos primeiros anos da regência de Felipe de Orléans, após a morte de Luís XIV.

O quadro foi entregue à Academia Real em 1717 e, 33 anos depois, Jean-Jacques Rousseau escreveria o *Discurso sobre as ciências e as artes*.

Sabemos o quanto Rousseau personificou do ataque à estética rococó e da oposição ao gosto palaciano pela ostentação, propondo, segundo Arnold Hauser, “(...) o ideal de simplicidade e a sobriedade de uma visão puritana da vida (...)” (1995, p. 498), com o

qual nos deparamos em *Júlia ou a nova Heloísa* ou em certas passagens de *Os devaneios do caminhante solitário*. Também não ignoramos a diferença entre a melancolia e o bucolismo da pintura de Watteau – a qual expressa uma parceria requintada e amaneirada entre a natureza e a cultura² – e a radicalidade, o modo de pensar plebeu e irreverente de Rousseau, somados ao seu genuíno anseio pelo estado de natureza desdobrado em uma utopia educativa e, sobretudo, política.

Mas há uma chave para que pensemos um tímido cruzamento entre a pintura de um e a escrita de outro: ambos dominam a arte de criar uma atmosfera de tons melancólicos e líricos que permite ao expectador projetar-se na obra, produzindo, ainda que em contextos ou perspectivas ideológicas diferenciadas, efeitos semelhantes.

Aqui e ali, no quadro e em escritos como *Júlia ou a nova Heloísa* e *Os devaneios do caminhante solitário*, as manobras de um “fazer” ou um “fabricar” encontram-se à espreita de um expectador-leitor mais ou menos avisado. Mas, antes de passarmos à comparações da ordem dos detalhes ou dos pequenos e delicados arranjos que se encontram no interior dos escritos rousseauianos, vejamos alguns comentários de natureza mais abrangente a respeito dos dois artistas em foco.

Tanto na pintura de Watteau quanto na prosa filosófico-literária de Rousseau, desaparece a tendência barroca para o monumental, o cerimonioso e o solene. Já não encontramos, no primeiro, a expressão de poder e de grandeza encontrada nos gêneros cerimoniais, na pintura religiosa e nos enormes quadros históricos: em lugar da paisagem heroica, o cenário idílico da pintura bucólica. Já no romance do segundo, está ausente o heroísmo típico de semideuses ou super-homens: seus heróis aproximam-se do homem comum; não são anjos, têm corpo e sabem disso; ainda assim, escolhem o dever em lugar das paixões, de acordo com o sentimento

2- Embora, e em alguns aspectos, diferencie-se do convencionalismo da pintura de um Boucher (1703-1770), por exemplo.

e a moral virtuosa em voga nos tratados e nos romances da época.

O subjetivismo, que ainda hoje domina nossa concepção de arte, é uma marca da pintura de Watteau (e de sua recepção) e, de maneira análoga, das linhas escritas pelo autor da *A nova Heloísa* e de *Os devaneios*. Não se trata mais de impressionar ou dominar e sim de seduzir e encantar.

Em termos de efeitos, a melancolia em Watteau e em Rousseau é (nem tão obviamente assim) diferente, porque ligada a utopias sociais distintas: numa, a natureza aparece como um lócus/cenário para um encontro entre natureza e uma civilização requintada, hedonista e sensual, em contornos e cores da cidade e da corte parisiense; noutra, essa mesma natureza-paisagem (porém moralizada) e a consciência do homem – reservatório inato de bondade e virtual em termos sociais – escoam como uma e mesma coisa, na direção de mudar os rumos da própria história (*Contrato social*) ou, se isso não for possível, da vida comunitária e doméstica (*A nova Heloísa*) ou ainda da perspectiva individual (*Emílio*).

Contudo, no que toca a uma espécie de energia impressionista que se desprende da pintura e das letras em exame, ambas parecem brotar de uma mesma nascente: refiro-me aqui à nostalgia de um paraíso perdido. Pode-se dizer até que há um mesmo problema filosófico que as permeia, qual seja, o da validade da cultura humana frente à natureza e ao seu significado mais misterioso e profundo.

As palavras de Hauser – mesmo que esse autor não reconheça, textualmente, afinidades entre ambas as obras (HAUSER, 1995, p. 511) – acabam por sugerir as pegadas para que vislumbremos essa aproximação:

A profundidade de sua arte [de Watteau] deve-se à ambivalência de seu relacionamento com o mundo, à expressão tanto da promessa quanto da inadequação da vida, ao onipresente sentimento de uma perda inexprimível e de uma meta inalcançável,

à consciência de uma pátria perdida e do caráter utópico e remoto da verdadeira felicidade. (HAUSER, 1995, p. 511).

Diz o autor, ainda, que a pintura de Watteau é o resultado da mistura de pessimismo e otimismo, de tédio e de alegria que caracterizou a personalidade do pintor e que, por fim, a realização da obra do maior intérprete da nova arte francesa surgida na Regência contou com condições prévias: o conflito latente entre cidade e campo e o sentimento de mal-estar com a civilização (HAUSER, 1995, p. 573). A propósito desse mal-estar – antes e principalmente a partir de Rousseau –, o próprio Hauser escreve:

(...) a nostalgia da natureza enquanto fuga do convencionalismo tinha atrás de si uma longa história. Como sabemos, aparecera repetidamente na forma de poesia bucólica no auge das culturas urbana e palaciana (...). (1995, p. 561).

E mais adiante:

O primitivismo de Rousseau não passava de uma variante do ideal arcádico e uma forma daqueles sonhos de redenção que se encontram em todas as culturas exauridas, mas em Rousseau esse sentimento de “desconforto com a cultura” que tantas gerações antes dele tinham sentido tornou-se consciente pela primeira vez, e também foi ele o primeiro a desenvolver uma filosofia da história a partir dessa fadiga cultural. (1995, p. 570).

Essa distinção feita a Rousseau não nos obriga a subtrair as condições prévias e o sentimento supracitados de suas motivações, traduzidas, de modo dramático, na tensão entre natureza e civilização ou natureza e história. Tanto *A nova Heloísa* como *Os devaneios* (bem como o resto de seus escritos) as pressupõem.

Feitos os comentários de ordem mais abrangente, passemos, com mais vagar, aos

escritos de Rousseau mediante o prolongamento e as afinidades entre filosofia, literatura e pintura.

No romance epistolar *Júlia ou a nova Heloísa*, Rousseau nos mostra o seu extraordinário talento para expor seu pensamento mediante um arranjo ritmado e imagético de palavras. Segundo Fúlvia Moretto, *A nova Heloísa* é o romance do pensamento do autor “que suas obras iriam teorizar, mas é também o romance de sua sensibilidade e de seu lirismo” (1994, pp. 18-19) e “a grande preocupação de Rousseau ao redigir *A nova Heloísa* foi a melodia da frase, a beleza do ritmo, [...]. Procura a harmonia dos sons, a cadência, tentando aproximar-se da frase musical, inaugurando assim a prosa poética” (1994, p. 17). E, mais, continua a autora: “Procura, além disso, a imagem nova e surpreendente, a metáfora ou a comparação inesperadas” (1994, p. 17). Acrescente-se ainda a alegoria, sem necessariamente passar pela clareza do conceito, mas, de certa forma, aludindo a ele. Detenhamo-nos brevemente nesse último ponto para apreendermos o modo de fazer uma prosa poética que toma a superfície não só como manifestação de uma espécie de beleza mas também como fonte legítima de um pensamento filosófico-educacional e pedagógico.

Se compararmos o “Eliseu”³ – jardim à moda inglesa cultivado por Júlia junto à residência dos Wolmar (expressão paisagística de um feliz enlace entre natureza e cultura) em oposição ao jardim clássico francês (de linhas retas, rígido e geométrico) – e o conceito de “educação negativa” que Rousseau irá nos apresentar sob a forma de uma conversa entre Saint-Preux, Júlia e M. de Wolmar a respeito da educação dos filhos do casal⁴, veremos que o jardim inglês bem pode ser visto como uma alegoria sensível e filosófico-educacional do referido conceito. A julgar por essa imagem – a do jardim inglês – e por esse conceito polêmico em termos de sua recepção, tanto pelos contemporâneos de

Rousseau como ainda nos dias de hoje – o de “educação negativa” ou de uma aparente “não educação” –, ler Rousseau significa, por vezes, passar por uma experiência intelectual, sensível e visual do próprio conceito. Assim como o jardim inglês, a educação aos moldes rousseauianos obedece a uma fórmula de intrincada combinação entre características perfeitamente naturais – as da criança, arquétipo do homem natural – e inteiramente superficiais, relativas ao conjunto de artifícios pedagógicos que deverão orientar sua educação, mas que não devem aparecer.

O artifício, nesse caso, encontra-se a serviço de uma paisagem formativa ou pedagógica bastante peculiar: aquela que, se não ignora as potências naturais, admite simultaneamente as recorrências da arte.

Na perspectiva da poética e do prolongamento ou das afinidades que estou tratando aqui, fragmentos da descrição do “Eliseu” remetem muito sutilmente ao discurso retórico de Agatão sobre Eros e aos cupidos de Watteau que, em versão rousseauiana, assumem a forma de passarinhos e, por vezes, de crianças, como mostrarei mais adiante ao comentar outro de seus escritos. Continuemos, pois, a explorá-la por meio dos pequenos e delicados arranjos de Jean-Jacques.

Plasticamente, o “Eliseu” não corresponde ao estilo das paisagens-cenários de Watteau, mas igualmente celebra a beleza e a graça da vida, buscando seduzir, mediante a criação daquela *atmosfera*, o expectador-leitor.

Iniciemos com as primeiras impressões de Saint-Preux no passeio que faz em companhia dos donos da casa:

Ao entrar nesse pretendo pomar, senti-me atingido por uma agradável sensação de frescor que obscuras sombras, uma verdura animada e viva, flores esparsas por todos os lados, um murmúrio de água corrente e o canto de mil pássaros trouxeram à minha imaginação pelo menos tanto quanto aos meus sentidos; (...) (ROUSSEAU, 1994, p. 410).

3- Descrito na Carta XI da quarta parte do romance.

4- Apresentado na Carta III da quinta parte.

E prossegue:

Todos esses pequenos caminhos eram ladeados e atravessados por uma água límpida e clara, que ora circulava entre a relva e as flores em fios quase imperceptíveis, ora em riachos maiores que corriam sobre um cascalho puro e matizado que tornava a água mais brilhante. Viam-se fontes borbulharem e sair da terra e algumas vezes canais mais profundos nos quais a água calma e tranquila refletia os objetos a olho nu. (ROUSSEAU, 1994, p. 412).

A essa faculdade produtora de imagens visuais através da escrita soma-se a habilidade de Rousseau de, gradativamente, ir dando um tom ou espírito ao texto⁵.

O jardim vai sendo descrito pela reunião de uma pletora de verdes e flores que, filtrada pelas retinas de Saint-Preux, provocam-lhe um estado de alma que se associa ao desejo do devaneio. Agora, é o próprio Saint-Preux que tem, dentro de si, um Eros delicado, que lhe concede “um andar suave, cômodo e seco sobre uma espuma fina sem areia, sem erva e sem rebentos ásperos” (ROUSSEAU, 1994, p. 411).

O “jardim-superfície” alia-se ao sentimento íntimo de uma natureza que reedita o asilo ancestral, uma mítica natureza-mãe que acolhe seu filho e o deixa repousar:

Mais percorria esse agradável asilo mais sentia a sensação deliciosa que experimentara ao entrar; contudo, a curiosidade mantinha-me com a atenção suspensa: tinha mais vontade de ver as coisas do que examinar suas impressões e gostava de entregar-me a essa encantadora contemplação sem ter o trabalho de pensar (ROUSSEAU, 1994, p. 413).

5- De acordo com Alfredo Bosi, o termo *tom*, que na linguagem da música adquiriu um sentido preciso, e até matemático (tons maiores e menores), designa em literatura as “modalidades afetivas da expressão” (1988, p. 279).

A entrega de Saint-Preux é, se não contida, adiada pela Sra. de Wolmar, que alerta o ex-amante:

(...) tudo o que vedes é apenas a natureza vegetal e inanimada e faça-se o que se fizer, ela deixa sempre uma ideia de solidão que entristece. Vinde vê-la animada e sensível. É lá que, a cada momento do dia, encontrareis nela um atrativo novo. (ROUSSEAU, 1994, p. 413).

Júlia refere-se a um espaço-viveiro no qual pássaros em quantidade vivem em liberdade e são discretamente mantidos pela quase invisível reprodução artificial de condições naturais favoráveis a sua permanência no jardim:

Eram os arvoredos desse outeiro que serviam de asilo a essa multidão de pássaros cujo chilreio ouvira de longe e era à sombra dessa folhagem, como sob um grande guarda-sol, que os víamos esvoaçar, correr, cantar, provocarem-se, baterem-se, como se não tivessem percebido. (ROUSSEAU, 1994, p. 413).

Rousseau entremeia o receio de Júlia com a “solidão que entristece” a “passarinhos-crianças” que devolvem aos “olhos-alma” a alegria delicada dos chilreios e dos graciosos movimentos.

Essa “cena-quadro” remete a uma passagem da “Nona caminhada” de *Os devaneios do caminhante solitário*, na qual Rousseau, assaltado pelas sombras do “complô universal” que urdiram contra a sua pessoa⁶ e desertor da própria utopia de felicidade coletiva que outrora projetara, procura consolo e descansa ao olhar crianças que fortuitamente cruzam o seu caminho:

Pois não creio que alguma vez um homem tenha gostado mais do que eu de ver

6- É preciso considerar aqui a perseguição, ao mesmo tempo real e imaginária, sofrida por Rousseau da parte de seus contemporâneos em função de seus escritos e do seu modo de ser.

pequerruchos folgar e brincar juntos e, muitas vezes, na rua e nas caminhadas, detenho-me para olhar suas travessuras e suas brincadeiras, com um interesse que não vejo em mais ninguém. (ROUSSEAU, 1995, p. 118).

O que se observa em “escritas-paisagens” rousseauianas é uma alternância a modular os estados de alma do leitor-expectador. Sua escrita por vezes solar, por vezes assaltada por sombras, intercalada por claros e escuros, é compreensível, para o caso de Saint-Preux, pelo conflito que anima o romance: o amor impossível entre um homem e uma mulher de classes sociais distintas. Ao terminar a carta, Saint-Preux, contente com seu novo trabalho de alimentar os pássaros, escreve:

Hoje, levantei-me cedo e, com a pressa de uma criança, fui encerrar-me na Ilha deserta. Quantos agradáveis pensamentos esperava levar para esse lugar solitário onde unicamente o doce aspecto da natureza devia expulsar de minha lembrança toda essa ordem social e factícia que me tornou tão infeliz! (ROUSSEAU, 1994, p. 422).

Vamos reencontrar, agora na “Quinta caminhada” de *Os devaneios*, esse mesmo doce aspecto da natureza misturado a um idêntico lamento. Lá, Rousseau amplia a paisagem. Não se trata mais de um jardim doméstico à moda inglesa, mas da natureza mesma, disposta numa pequena ilha, descrita a caneta e a pincel, na qual o velho filósofo foi feliz e lá permaneceria para o resto de sua vida não fosse a “maldade” dos homens.

A natureza relativamente exuberante, o convívio agradável e sem gravidade com os poucos habitantes da ilha, a delícia de deixar seus livros encaixotados, a substituição de “melancólicas papeladas” (ROUSSEAU, 1995, p. 73) por flores e fenos⁷, a resolução de herborizar, a simpatia que desperta em nós

7- Expressão de um dos paradoxos rousseauianos: o de um escritor “contra” a escrita.

quando nos faz imaginá-lo “empoleirado sobre grandes árvores, cingido por um saco que enchia de frutos e que fazia baixar em seguida ao chão por uma corda” (ROUSSEAU, 1995, p. 47), seus exercícios matinais e o bom humor daí advindo, seu deslizar em um pequeno barco na macia superfície do lago de Bienne, o banhar-se com a pureza e a transparência das águas (desejo que estendia às relações entre os homens), este Rousseau reconciliado com o paraíso sobre a terra é também aquele que se deixa capturar pelo complô. Rousseau, na Ilha de Saint-Pierre, é volta e meia assaltado pela sombra de seus perseguidores: lamenta o destino que lhe é imposto, manifesta seu receio quanto a um provável exílio na Inglaterra, deseja esquecer e ser esquecido, expõe a esperança vã de lá ficar para os restos dos seus dias e enlaçado a si mesmo.

E então, em busca de salvação, procura a “pele do mundo” para, uma outra vez, emergir e nela encontrar refúgio. Essa predisposição traduz, com um máximo de força poética, a experiência do mais genuíno sentimento da existência. Mas não é só. Ela está na raiz da tentativa engenhosa de Rousseau de produzir – em que pesem os seus próprios argumentos em contrário – uma forma, digamos, “sensorial” de escrita (se isso não soar muito extravagante para nós). Para além da expressão da subjetividade complexa do autor, essa forma guarda e alimenta a ambição de propiciar ao leitor-expectador o fluxo da experiência – ainda que uma terceira experiência, já que a primeira pertence ao vivido e a segunda, a quem escreve esse mesmo vivido (STAROBINSKY, 1991) –, a ponto de querer que ambos, autor e leitor-expectador, sejam um só. Rousseau deseja, com paixão, ser compreendido, acolhido pelos outros e, para isso, usa as letras, a música e a pintura.

A ideia de uma escrita com o poder de vicejar no papel parece persegui-lo, acrescida às demais questões que lhe são caras: a relação entre linguagem e verdade, entre linguagem e sentimento, sua opacidade e sua transparência, o vínculo que estabelece entre o bom e o belo em ação. Por trás dessa obsessão há, sem

dúvida, uma “estranha indústria”⁸, que junta sua teoria da linguagem, o paradigma musical como fonte indireta para escrever, as regras da retórica, a metáfora, a alegoria e a analogia, a imagem e o conceito.

Tudo isso como uma só e mesma coisa mental, ao fim e ao cabo? Em parte, sim, como já vimos. Talvez em proporção maior no artista que deliberadamente coloca sua técnica no encaixe daquele que frui de sua arte, ou seja, o leitor-expectador.

Mas voltemos ao refúgio que Rousseau procura na ilha e que seus sentidos capturam em meio à natureza.

O curioso é que esse refúgio não parece ser totalmente ou de uma vez por todas subordinado à evasão. Por vezes, é preciso agarrar-se à superfície e contar com a sua força sugestiva de mecanismos internos de autorregulação. É quando a repetição que lhe é inerente concorre para aquela porção de estabilidade que Rousseau precisa para estar, ainda que provisoriamente, em paz:

Quando a noite se aproximava, descia dos cumes da Ilha e ia de bom grado sentar-me à beira do lago, sobre a praia, em algum refúgio escondido; lá, o ruído das vagas e a agitação da água fixando meus sentidos e expulsando de minha alma qualquer outra agitação, a mergulhavam num devaneio delicioso, em que a noite me surpreendia muitas vezes sem que o tivesse percebido. O fluxo e o refluxo da água, seu ruído contínuo mas crescente por intervalos, atingindo sem repouso meus ouvidos e meus olhos, supriam os movimentos internos que o devaneio extinguiu em mim e bastavam para me fazer sentir com prazer minha existência sem ter o trabalho de pensar. (ROUSSEAU, 1995, p. 75).

8- Para usar uma expressão de Paul Valéry, ao referir-se à construção até mesmo de um poema que, afinal de contas, procura reconstituir uma emoção e não dispensa, para isso, as manobras do pensamento (apud NOVAES, 1994, p. 11).

Rousseau, embalado por um movimento contínuo, como que aninhado à superfície, experimenta o presente como duração de si mesmo. Algo raro acontece ali (e em nós?), por obra de um certo tipo de disposição da parte de quem o sente (nesse sentido, a poética da superfície é formada por aquele que se deixa impressionar). Por outro lado, é essa mesma disposição que, aos poucos, vai sofrendo metamorfoses e de disposição passa a substância. É quando consciência e natureza se fundem. Rousseau chega assim e, enfim, a uma formulação não só filosófico-literária mas também imagética do sentimento da existência, possível quando a superfície o acolhe e vice-versa.

Fiel às suas bases sensualistas, Rousseau afirma que o ponto de partida são as disposições. Nem demasiada agitação e nem um repouso absoluto são recomendáveis para ativá-las, mas um meio-termo.

Mas onde pousar nossas disposições? Talvez naquilo que, para o nosso alento e sorte, sobrevoa e rege essa camada epidérmica do mundo e da vida na forma de um Eros de Agatão, escondido, em versão rousseuniana, na penúltima página da “Quinta caminhada”: “(...) mas é também mais agradável quando leves e doces idéias, sem agitar o fundo da alma, apenas tocam levemente sua superfície” (ROUSSEAU, 1995, p. 75). Pode-se dizer até que Rousseau amplia o horizonte para o voo desse Eros e o convida a pousar, também, na pele da sua própria alma.

Eis aí um modo curioso de romper com as fronteiras entre o interior e o exterior, separados por obra de uma oposição formal que alimentou desde sempre uma espécie de hostilidade entre ambos, e reunificados, em Rousseau, sob a forma do devaneio.

O rompimento de tais fronteiras, entretanto, não nos permite simplificar o devaneio a ponto de acreditar que a imagem ou a paisagem em si mesmas tenham a força de se confundirem com a nossa própria superfície. Antes, é preciso que toquem naquele algo de profundo que existe dentro de nós para, em

seguida, subir à tona de outra maneira. Em contrapartida, se não atentarmos para o jogo também profundo das imagens ou paisagens da matéria – uma vez que são capazes de atingir profundezas –, não provaremos os efeitos desses lances recíprocos. Rousseau os prova, opera outra vez uma ruptura de fronteiras – agora entre superfície e uma profundidade que dispensa a reflexão – e a expressa através de sofisticados recursos literários que lhe exigem um longo esforço de reconstrução.

Experimentaria a criança algo semelhante?

Na criança, segundo Rousseau, as sensações formam e as impressões afetam, mas não se transmutam em arte, no sentido corrente que damos a essa palavra. No máximo, começam e terminam na própria efemeridade do instante e preparam o gosto (assim como o intelecto e a moral). Podemos, todavia, tomar a imagem do sentimento de existência proposta por Rousseau como premissa para observar crianças – habitantes, por excelência, da superfície das coisas do mundo – e extrair daí uma pedagogia discreta, com o fim de permitir e proteger o fluxo da experiência e das impressões particularmente infantis.

Em meio à crianças, às coisas e ao espaço, podemos nos demorar um pouco mais sobre os fundamentos estéticos da pedagogia rousseauiana, notadamente o gosto de Rousseau pelo que, a princípio, não seria digno de atenção. Daí que uma “poética da superfície” referida a ele não poderia dispensar os detalhes, sua inclinação a dar importância a coisas menores ou aparentemente insignificantes e fazer delas um repouso, algo de relevante ou mesmo de belo. Penso que tal inclinação cumpriu – num século no qual a criança ainda era vista sob o signo de uma incompletude a ser superada mediante o aligeiramento do tempo – a função de atuar como uma pulsão vital de ordem estética a orientar o seu pensamento em relação à infância e extrair daí a pedagogia que nos dá a conhecer, em *A nova Heloísa* e que aprofunda no *Emílio*, seu tratado sobre a educação. Para além de suas convicções epistemológicas, éticas e políticas,

Rousseau “desenha” o menino com traços e cores que doam asas e graça à infância: basta imaginar a pequena figura de Emílio arriscando seus primeiros passos e, depois, correndo alegre e saudável pelos prados...

A superfície abriga, de fato, composições de minúcias e mimetismos que guardam em segredo uma pletora de infinitos e imensidões para aquele que sabe observar e devanear; não só pelo prazer da fruição mas também para extrair daí pensamento e arte, incluída aí uma linguagem que diz a infância e inspira o seu cuidado.

Bachelard, em *A poética do espaço*, refere-se a um “devaneio miniaturizante”. Aceitemos, como um mimo, a sua lembrança de ter visto um jovem líquen nascer e estender-se sobre um muro para compreender a miniatura como “um exercício de frescor metafísico” e sua natureza repousante, “sem jamais fazer adormecer” (2008, p. 168). E, nesse exercício, ainda que exploremos a camada mais fina das imagens nascentes, prossegue o autor, não deixamos de sentir as vibrações profundas: as que produzem e as que produzimos.

Seria de outro matiz o devaneio do caminhante solitário após herborizar por montanhas, vales e bosques com suas grandes e pequenas florestas? O que ia Rousseau buscar lá e ali além de curiosas e raras espécies vegetais para o seu herbário? Passemos, por fim, à “Sétima caminhada” de *Os devaneios*, na qual Rousseau nos dá a conhecer as suas atividades botânicas e seu apreço pelos pormenores.

Quando os velhos olhos de Rousseau pousam sobre uma folha reencontrada nos arredores de Paris, mais que a paixão pela minúcia, parece haver um desejo escondido de repouso e comunhão com algo maior.

Ao tratar do devaneio de um botânico, Bachelard afirma que “o minúsculo, porta estreita por excelência, abre o mundo” (2008, p. 164), é agente de imensidão (2008, p. 214). Rousseau, amante de vastas extensões e horizontes, sabia também chegar a elas por portas estreitas.

As árvores, os arbustos e as plantas vestem e enfeitam a terra em meio a cursos de água e ao canto dos pássaros, propiciando ao contemplador um “devaneio doce e profundo” (ROUSSEAU, 1995, p. 93). E, através dos próprios sentidos, perde-se “na imensidade desse belo sistema” (ROUSSEAU, 1995, p. 93) com o qual se identifica. Contudo, essa imersão no todo – contemplação da natureza como uma massa e em seu conjunto – recusa-lhe a graça dos objetos individuais em sua infinita variedade, partes desse mesmo “universo que se esforçava por abarcar” (ROUSSEAU, 1995, p. 93).

Fugindo dos homens – que outrora julgava seus irmãos, levando-o a projetar uma utopia política de felicidade terrena –, Rousseau encontra no interior de uma planta um alento. Bastam um estilete e uma lupa “para vagar descuidadamente de erva em erva, de planta em planta” não só para examiná-las, compará-las e classificá-las, mas sobretudo para acalmar suas próprias paixões e encontrar aquele asilo ancestral condensado em quase tudo que é pequeno e delicado:

Tomei gosto por essa recreação dos olhos que, no infortúnio, repousa, diverte, distrai o espírito e interrompe o sentimento das penas. A natureza dos objetos favorece muito essa divagação e a torna mais sedutora. Os odores suaves, as cores vivas, as mais elegantes formas parecem disputar à porfia o direito de fixar nossa atenção. (ROUSSEAU, 1995, p. 93).

Embrenhado nas verticalidades densas e prodigiosas da mata, o filósofo acha o que ela esconde de pequeno e gracioso para, em seguida, retornar à grande e velha floresta que lhe serve de escudo: “Parece-me que sob a sombra de uma floresta sou esquecido, livre e calmo como se não tivesse inimigos ou como se a folhagem dos bosques me defendesse de seus ataques...” (ROUSSEAU, 1995, p. 99).

A floresta e seus infinitos produzem assim um determinado estado de alma, ao

mesmo tempo em que o regula, oferecendo ao filósofo-botânico a oportunidade de examinar as leis de pequenas e frágeis estruturas. Diante “de um espaço que não tem dramas a localizar” (BACHELARD, 1995, p. 222), Rousseau se deixa envolver pelo silêncio e faz lembrar Pierre Jean-Jouve, que ouve, num de seus poemas, uma “enorme e profunda camada de musgo, em gritos de veludo” (apud BACHELARD, 1995, p. 192). Chegamos assim a um certo tipo de habilidade literária em fabricar o que Bachelard chamou de “miniaturas sonoras”. Vejamos em que medida ela aparece em Rousseau.

A imagem poética de Jean-Jouve não se aplica diretamente às imagens rousseauianas encontradas na “Sétima caminhada” – compostas, em grande parte, por observações e relatos –, mas pode sugerir a sonorização que, por vezes, encontramos em seus textos. Rousseau também é mestre em fabricar o silêncio, condição indispensável para a escuta da natureza e de si mesmo. Sem ele, como imaginá-lo vagueando pelas florestas e bosques, inclinando-se para apanhar uma planta e depois dissecá-la, com vagar, para encantar a si próprio e amar ainda mais a natureza? Esse mimetismo com a vida em curso tem ainda, em sua forma literária, a pretensão de ser musicalizado: com Rousseau – jovem e cheio de vigor –, galgamos os rochedos, as montanhas com suas fendas, mergulhamos nos vales e bosques, alcançamos precipícios, ouvimos pássaros raros e provamos “o horror dessa solidão” (ROUSSEAU, 1995, p. 99) para, em seguida, devanearmos à beira de lagos ou “sobre almofadas de *Lycopodium* e de musgo” (ROUSSEAU, 1995, p. 99-100) e, mais tarde, repousarmos sobre a superfície de uma folha ou flor.

A expressão *mais tarde* merece nossa atenção.

Lembremos que Rousseau, na “Sétima caminhada”, é um homem de idade avançada para os padrões do século XVIII. Não está, pois, em condições de reeditar as antigas aventuras nas quais herborizara bastante bem. Mas, em seu momento atual, ao abrir seu herbário, transporta-se para elas:

Todas as minhas caminhadas botânicas, as diversas impressões da localização dos objetos que me impressionaram, as idéias que me provocaram, os incidentes que a elas se ligaram, tudo isso deixou-me impressões que se renovam pela vista das plantas herborizadas nesses mesmos locais. Nunca mais verei essas belas paisagens, essas florestas, esses lagos, esses bosquezinhos, esses rochedos, essas montanhas cuja vista sempre tocaram meu coração: mas agora que não posso mais andar por essas felizes regiões, abro meu herbário e logo ele me transporta para lá. Os fragmentos das plantas que colhi bastam para me lembrar todo esse magnífico espetáculo. Este herbário é para mim um jornal de herborização que mas [sic] faz recomençar com um novo encanto e produz o efeito de um aparelho de ótica que as pintasse novamente a meus olhos. (ROUSSEAU, 1995, p. 101).

Seu herbário converte-se, então, naquela “porta estreita” que, na velhice, abre-se para a imensidão e o infinito das lembranças felizes. Nesse caso, a memória, sustentada por uma cadeia de miniaturas da floresta, é sofisticada o bastante para reproduzir os sons, as cores e o perfume de um passado distante, e sobretudo a umidade que “vivifica por dentro” um Rousseau velho e ainda “caminhante”. Um Rousseau que guarda uma floresta dentro de si e a faz emergir toda vez que abre o seu herbário: mapa de sentimentos cartografados por fragmentos de plantas.

A julgar também por sua “filosofia entre flores”, Rousseau observou e descreveu crianças no rastro dessa mesma poética, pousando sobre elas os seus “olhos que pensam” (associação que deve ser interpretada como uma aliança entre o sensível e o inteligível): “herboriza-a” do ponto de vista biológico, psicológico, epistemológico, moral e estético, sem recusar a graça das individualidades em sua infinita variedade e “que parecem disputar à porfia o direito de

fixar nossa atenção” (ROUSSEAU, 1995, p. 93), ou seja, as características individuais de cada criança e seus apelos por reconhecimento e desdobramento dos seus possíveis.

O jardim vivificado pelos movimentos e chilreios de passarinhos, a expressão literária de seu mimetismo com a superfície que vemos na “Quinta caminhada”, sua paixão por herborizar e desvendar, por uma combinação de lógica e sensação, as pequenas e frágeis estruturas alcançando o gênero de beleza que expressa na “Sétima” parecem mesmo atuar – junto às correntes culturais que as informam – como pulsões vitais e estéticas para a fabricação da moderna e lírica concepção de infância que nos legou.

Não nos esqueçamos que a criança é, para Rousseau, o arquétipo do homem natural passível de reedição na sociedade degenerada, a lembrança nostálgica de um “paraíso perdido”, o repouso para sua “fadiga cultural”, o “sono da razão”, como afirmou no Livro II do *Emílio* (199, p. 113).

Ao considerar, dentre outras, essa dimensão da infância, Rousseau propõe um problema de ordem filosófico-educacional e pedagógico do mais alto valor: o das tensões entre natureza (criança) e cultura (educação) ou, dito de outra maneira, entre os dois polos, ao mesmo tempo, opostos e complementares, que protagonizam a ação formativa ou pedagógica propriamente dita. Já vimos que o autor resolve esse conflito propondo o conceito-metodologia de “educação negativa” e, para nos esclarecer a respeito, faz uso de categorias estéticas ligadas à discussão sobre o paisagismo de época; ao fazê-lo, transforma conceito e metodologia numa categoria de pensamento-arte que mais inspira do que prescreve.

Aliado a essa energia de ordem estética para fabricar pensamentos, concepções ou conceitos está o anseio de Rousseau pela transparência, em contraposição à máscara ou aos obstáculos que impedem as relações verdadeiras em sociedade.

O jardim de Júlia, o deslizar do corpo-alma na superfície especular do lago de Bienne, as flores e as crianças são uma experiência da

“verdade” e, portanto, de repouso. Para o caso dessas últimas, até a perda da inocência,

a infância é definida como o espaço de um jogo inocente numa natureza transparente, sob o olhar benevolente dos deuses: a criança desliza sobre a aparência, revolve a superfície da terra, que não esconde nenhum fundo, e a felicidade desse “jogo artificial” é confirmada pelo olhar dos deuses que não escava nenhum segredo além do visível. (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 54).

Pairando sobre paisagens naturais e humanas, demorando-se aqui e ali, a poética que por ora se procurou delinear e associar a Rousseau é, ao mesmo tempo, formativa e formada, uma vez que interpela e se deixa fabricar por aquele que a sente e a pensa.

É dessa poética que extraio, por fim, uma última pergunta: o que as manobras ou meneios operados pelo pensamento-arte de Rousseau, mediante o esmaecimento das fronteiras que procuram delimitar – agora, numa formulação diversa – o filosófico, o estético e o pedagógico, têm ainda a dizer a nós, educadores contemporâneos, que precisamos sofisticar cada vez mais nossas estratégias de acolhimento e condução daqueles que não param de chegar ao mundo?

Talvez deveríamos aprofundar a importância já indicada aqui do favorecimento ou proteção do fluxo da experiência infantil. Os cenários dessa experiência podem ser vários, incluídos aí os espaços e tempos cotidianos: da casa, da escola, da rua. Noutras palavras, podem acontecer nos âmbitos privado, intermediário e

comum, envolvendo ou não o contato com a natureza. Em certa medida, em cada um desses espaços, nós, adultos e professores, podemos ou não favorecê-la. Por vezes, criando oportunidades pelo arranjo apropriado de coisas e ambientes, mas, na maioria delas, capturando a atmosfera daqueles momentos privilegiados nos quais a criança estabelece um enlace entre o que seus sentidos acusam e a geografia da qual provém esse “o quê”: venha ele dos cômodos da casa e do quintal, da sala de aula (ainda que um espaço ligado a objetivos instrucionais bem definidos, não há como impedir ou separar a porção de subjetividades a interagir com seus rituais específicos e aqueles elementos que concorrem para a aprendizagem por canais indiretos, ligados que estão ao sutil âmbito do gosto: o tom de voz da professora, os poucos ou diversos objetos materiais como suportes para “os primeiros exercícios do espírito”, as cores e o movimento, a luminosidade, as brincadeiras, o silêncio de “aura comeniana” que compactua com a concentração necessária para aprender conteúdos culturais, enfim, o que circula, sem se fazer notado, pelo tipo de ação que ali se desenrola); ou então do pátio da escola, de um passeio pelas imediações do bairro, de um lugar não conhecido ou ainda e, não raro, de um detalhe, de uma minúcia, das quais as crianças costumam se ocupar por um certo tempo. Mas, mesmo que tenhamos nisso algum grau de intervenção, o fato é que, em muitas dessas vezes, tal enlace acontece à nossa revelia, sem que possamos controlá-lo e, então, deparamo-nos com aquela fração de surpresa que os mais novos sempre reservam para nós.

Referências

- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 242 p.
- BOSI, Alfredo. A interpretação da obra literária. In: BOSI, Alfredo. **Céu, inferno**. São Paulo: Ática, 1988. p. 274-287.
- ELIAS, Norbert. **A peregrinação de Watteau à Ilha do Amor**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 71 p.
- HAUSER, Arnold. Rococó, classicismo, romantismo. In: HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 497-726.
- MORETTO, Fúlvia Maria Luiza (Trad.). Introdução. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Júlia ou a nova Heloísa**. Campinas: Hucitec: Unicamp, 1994. 659 p.
- PESSANHA, José Américo Motta. Platão: as várias faces do amor. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 77-103.
- PLATÃO. **Diálogos**: O banquete, Fédon, Sofista, Político. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 261 p.
- PLATÃO. **Diálogos**: Mênon, Banquete, Fedro. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1971. 269 p.
- PRADO JÚNIOR, Bento. **A retórica de Rousseau**. São Paulo: Cosac Naify, 2008. 456 p.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre as ciências e as artes. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Obras de Jean-Jacques Rousseau**: I obras políticas. Direção, introdução e notas de Paul Arbousse-Bastide. Tradução de Lourdes Santos Machado. Revisão crítica e notas acadêmicas de Lourival Gomes Machado. Rio de Janeiro: Globo, 1958. p. 1-37.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Júlia ou a nova Heloísa**. Campinas: Hucitec: Unicamp, 1994. 659 p.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Os devaneios do caminhante solitário**. Brasília: UNB, 1995. 135 p.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- STAROBINSKY, Jean. **Jean-Jacques Rousseau**: a transparência e o obstáculo. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. 422 p.
- SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética**. 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011. 396 p.

Recebido em: 04.10.2013

Aprovado em: 19.02.2014

Marlene de Souza Dozol é doutora em educação pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP), com pós-doutorado no campo da estética, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da mesma instituição (FFLCH-USP) e professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Publicou os livros *Da figura do mestre*, coedição entre EDUSP e AA, e *Rousseau – Educação: a máscara e o rosto*, pela Vozes, entre outros ensaios e artigos.

A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade

Roberto da Silva^I

Resumo

Este artigo recupera parte da pesquisa de doutoramento intitulada *A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade*^{II}, realizada no período de 1997 a 2001, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo e defendida em 21 de agosto de 2001. A pertinência de voltar a refletir sobre o tema decorre da aprovação das Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais, conforme Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP) e homologada pelo Ministério da Educação, por meio da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 19 de maio de 2010. Uma consequência prática dessa normativa é a elaboração do Plano Nacional de Educação no Sistema Prisional e a obrigatoriedade de que cada estado da federação tenha o seu Plano Estadual de Educação nas Prisões, de onde emerge, implícita ou explicitamente, a ideia de um projeto político pedagógico para a educação em prisões. A pesquisa foi desenvolvida em quatro unidades de privação da liberdade, no estado de São Paulo, com uma amostra que envolve adolescentes, mulheres, homens adultos no interior do estado e homens cumprindo mais de doze anos de sentença. Trata-se de uma pesquisa longitudinal, documentada da infância à fase adulta e que diagnostica o estado em que os indivíduos entraram na prisão, as transformações que sofreram e as condições objetivas que teriam ao saírem em liberdade. As conclusões da pesquisa constituem importante subsídio para o atual debate sobre a educação em prisões no Brasil.

Palavras-chave

Educação em prisões — Educação prisional — Regimes de privação da liberdade — Educação de jovens e adultos — Diretrizes Nacionais para a Educação em Estabelecimentos Penais.

I- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
Contato: kalil@usp.br

II- Pesquisa realizada com bolsa de estudos concedida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

The social pedagogical effectiveness of imprisonment

Roberto da Silva^I

Abstract

This article resumes part of the doctoral research titled The social pedagogical effectiveness of imprisonment^{II}, which was conducted from 1997 to 2001 in the Postgraduate Program in Education at Universidade de São Paulo and defended on August 21st, 2001. The pertinence of reflecting again on the subject is due to the approval of the National Guidelines for Education in Prison Facilities, Resolution 3 on March 11th, 2009, by the National Council on Criminal and Prison Policies (CNPCP), and ratified by the Ministry of Education by means of Resolution 2 of the National Council on Education (CNE) on May 19th, 2010. A practical consequence of this rule is the creation of the National Plan for Education in the Prison System, with the obligation for each state in the federation to have its own State Plan for Education in Prison Facilities, from which an idea emerges, whether implicitly or overtly, of a political-pedagogical project for education in prisons. The study was conducted in four prison units in the state of São Paulo, with a sample that included adolescents, women and adult males in the midland of the state, and with males who were serving over 12 years in prison. It was a longitudinal study which used documents from childhood to adult life and diagnosed the conditions in which individuals entered prison, the transformations they had undergone, and the objective conditions they would have by the time they are released. The study's findings are a relevant foundation for the current debate on education in prisons in Brazil.

Keywords

Education in prisons – Prison education – Imprisonment rules – Youth and adult education – National Guidelines for Education in Prison Facilities.

I- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
Contact: kalil@usp.br

II- The doctoral study was conducted with a grant from Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Concepção teórica da pesquisa

A pesquisa tratada neste artigo foi realizada em continuação à dissertação de mestrado defendida em novembro de 1997 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob o título *A trajetória de institucionalização de uma geração de ex-menores*.

Aquele trabalho mostrou como se configurou o processo de criminalização de parte da primeira geração de crianças do sexo masculino internadas sob responsabilidade do governo do estado de São Paulo na Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem), situando esse processo como resultado de uma política governamental, primeiro inspirada pelo regime militar, depois adotada por todos os estados brasileiros e até hoje mantida em alguns.

Apesquidemonstrouqueumalegislação civil – no caso, os códigos de menores de 1927 e de 1979 – permitiu a criação de instituições de confinamento, orientou o recrutamento e a formação de recursos humanos e suscitou a adoção de práticas institucionais que, sob a égide do Estado, resultou na criminalização de crianças órfãs e abandonadas colocadas sob seus cuidados, retroalimentando um sistema penitenciário que é a ponta mais visível de um aparato jurídico, policial e administrativo que opera preferencialmente junto aos segmentos mais pobres da população.

Tendo sido aconselhado pela banca examinadora a dar continuidade àquele trabalho de pesquisa em nível de doutoramento, o fio condutor da nova pesquisa foi proposto pelo orientador, ainda no período do exame de qualificação. Questionou ele se a tese da “relação de dependência orgânica do indivíduo em relação à instituição” seria aplicável a outros universos que não o de crianças órfãs e abandonadas que tivessem vivido dez anos ou mais em regime de institucionalização.

Por “relação orgânica de dependência do indivíduo para com a instituição” entendia eu as resultantes dos processos de institucionalização e de prisionização, considerando as variáveis

precocidade e tempo de internação como fatores determinantes da dependência. Meus conhecimentos empíricos e a leitura de bibliografia específica indicavam que a incorporação dos códigos, símbolos e valores próprios das instituições totais (GOFFMAN, 1985), somada à ausência de outros universos referenciais e à transformação da identidade para ajustar-se ao microuniverso institucional, cria no indivíduo a mesma relação umbilical que se observa em relação ao apego à mãe e à terra natal, suscitando o desenvolvimento de outros recursos adaptativos para a sobrevivência no meio institucional.

Essa passou a ser, portanto, minha hipótese preliminar de trabalho, tanto para explicar a *reincidência institucional* como mais importante do que a reincidência criminal na consolidação da carreira e da identidade criminosas quanto para estudar a eficácia da pena de privação da liberdade quando aplicada a indivíduos com histórico de longos períodos de institucionalização.

A trajetória de vida deste pesquisador (SILVA, 1998), a militância social, o estudo, a reflexão e a posterior sistematização dessas experiências e conhecimentos contribuíram para consolidar uma visão analítica e crítica sobre os objetos de estudo aqui considerados: o sistema de internação de crianças e adolescentes e o sistema de internação de adultos e suas interfaces com as estruturas do sistema social mais amplo.

Quando, no mestrado, propus-me a investigar a trajetória de institucionalização da primeira geração de crianças – da qual fiz parte –, a intenção foi dissecar, a partir de uma experiência empírica vivida em São Paulo, as diversas dimensões e implicações da política de atendimento a crianças e adolescentes no Brasil.

Os objetivos estabelecidos para a pesquisa, a metodologia utilizada e o tratamento do tema mostraram-se coerentes, assim como o resultado final, os quais, ancorados em uma vasta bibliografia, provaram ser perfeitamente exequível a condução de um projeto de pesquisa em que o pesquisador serve-se de sua própria história de vida, de sua biografia

pessoal e de sua forma particular de analisar os processos sociais para produzir conhecimentos cientificamente relevantes.

A pesquisa de doutorado foi conduzida a partir da percepção – consolidada no mestrado – de que, na formulação da política criminal e penitenciária e na administração da justiça criminal, o Estado cria as condições necessárias e favoráveis à estruturação, desenvolvimento e aperfeiçoamento de identidades e carreiras criminosas, dando outro significado à pena de privação da liberdade, diverso da recuperação, da reeducação e da ressocialização. Dentro da estrutura social brasileira, o sistema de justiça criminal é aqui entendido como composto de dois subsistemas, a saber: um subsistema de internação de menores de idade e um subsistema de internação de adultos, que inclui as mulheres.

O subsistema de internação de adultos é fundamentado no Código Penal Brasileiro (Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940) e regido pela Lei de Execução Penal (Lei n.º 7.210, de julho de 1984). O subsistema de internação de adolescentes é fundamentado e regido por uma mesma lei (8.069, de 13 de julho de 1990), que é conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente.

Em comum, ambos os sistemas são extremamente seletivos, com especificidade para as formas de julgar e de punir o negro, a mulher e o adolescente (ADORNO, 1996), e chama a atenção o fato de acentuarem a vulnerabilidade pessoal e social de seu público-alvo, o que configura tais sistemas, no conjunto das estruturas sociais, como mecanismos de rotulação e de marginalização do indivíduo.

A análise funcional, conforme conceituação dada por Merton (1970, p. 85), torna-se implicitamente o referencial analítico empregado para investigar a eficácia de um dos instrumentos de controle social: a pena de privação da liberdade.

O mesmo objeto de estudos foi analisado em função dos objetivos propostos em lei, orientando-se por dois fatores que se revelaram preponderantes após a tabulação dos dados. O

primeiro fator é a vulnerabilidade pessoal e social de quem é a ela submetido, sobretudo diante dos efeitos deletérios da dependência orgânica em relação à instituição. O segundo fator é o modelo de administração penitenciária, sustentada por um tripé cujos elementos estruturais são: 1) a excessiva tolerância com a violência, o que a torna o principal fator na mediação das relações entre os diversos atores do universo prisional; 2) a excessiva tolerância com a corrupção em todos os níveis, corrupção essa que afeta presos, seus familiares, técnicos, profissionais liberais, funcionários e até mesmo as famílias dos presos, e que não é só financeira, mas também subverte os valores éticos e morais, ao ponto de instalar na prisão uma contracultura que é a antítese dos valores socialmente aceitos; 3) a compra e venda de privilégios, em uma lógica de prêmio e castigo que substitui a promoção, garantia e defesa de direitos, propiciando a existência, manutenção e reprodução de uma cultura prisional que norteia a natureza das relações internas entre presos e entre presos e funcionários.

A socialização incompleta (ADORNO, 1991) dos indivíduos que vão para a prisão apareceu como um dos elementos estruturais da vulnerabilidade pessoal e social que os afeta, e apontou para duas das conclusões desta pesquisa: a primeira é que o círculo das relações sociofamiliares está sendo gradativamente afetado pela pedagogia do crime, com graves repercussões na criminalização desses familiares; e a segunda é que, diferentemente de outros espaços nos quais a Educação de Jovens e Adultos foi implantada com sucesso, sem nenhuma alteração no meio, a prisão precisa ser modificada, sobretudo a cultura prisional, para tornar possível a consecução dos objetivos da educação, que são perfeitamente compatíveis com os objetivos da reabilitação penal (SILVA; MOREIRA, 2006).

Metodologia da pesquisa

As unidades de privação da liberdade focadas nesta pesquisa foram a Penitenciária

Feminina do Butantã, a Penitenciária de Franco da Rocha, a Cadeia Pública de Bragança Paulista e o Internato Encosta Norte, na época subordinado à Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem), hoje Fundação CASA.

A seleção dessas unidades no estado de São Paulo e a delimitação do número de entrevistados ao total de 240 sujeitos – adolescentes, mulheres, adultos no meio urbano e adultos no meio rural –, divididos em quatro grupos com 60 em cada um, teve apenas a propriedade de oferecer uma base estatística para a análise da pena de privação de liberdade aplicada a diferentes segmentos da população, e também constituir um *corpus* de conhecimentos que possibilitasse subsidiar ações e intervenções.

Como adverte Becker (1994, p. 157), tanto presos quanto técnicos, profissionais e administradores demonstraram receptividade às minhas abordagens e tiveram interesse em participar da pesquisa, movidos pela expectativa de que, ao pesquisar, discutir e devassar os meandros do universo das unidades de privação da liberdade, eu me posicionasse como uma espécie de porta-voz de seus anseios e angústias.

A pesquisa foi elaborada objetivando extrair uma massa muito grande de informações de uma amostra relativamente pequena e distribuída em quatro subgrupos com características muito específicas.

Em se tratando de investigação de um sistema extremamente hierarquizado, como o penitenciário, Becker (p. 162) chama a atenção para o problema da *bias*, sob todos os aspectos, inevitável na aplicação de uma metodologia de pesquisa para estudos sociais.

Se fosse possível proceder ao estudo da eficácia da pena de privação da liberdade limitando-me apenas às suas dimensões objetivas de intimidação, recuperação e ressocialização – sem abordar os fatores de ordem subjetiva –, como a cultura prisional, a hegemonia das ciências jurídicas sobre as demais ciências no universo penitenciário e o modelo de administração –, provavelmente eu não incorreria na *bias* e não

estaria sujeito às interpretações divergentes, capazes de serem suscitadas por uma pesquisa qualitativa, e minhas conclusões finais responderiam às angústias de presos, técnicos, profissionais e administradores.

Deixar falar a equipe dirigente, assim como os subordinados e os presos, não assegura que uma das partes não identificará certa tendenciosidade na condução da pesquisa e nas conclusões e nem que tudo o que eles digam seja a expressão da verdade, mas há recursos metodológicos para fazer a depuração dos discursos.

Não me furtei, entretanto, a analisar o contexto sociocultural, político e administrativo em que se dá o cumprimento da pena de privação da liberdade e as condições estruturais que fundamentam sua existência, aplicação e crescente ampliação.

Se tais abordagens são capazes de suscitar incômodos aos operadores do sistema, a análise das relações sociofamiliares dos presos – vistas como elemento importante para sua reinserção social – levanta novas hipóteses, capazes de também gerar incômodos a estes, pois meu entendimento sobre a *relação orgânica de dependência do indivíduo para com a instituição* suscitou a percepção de uma *cultura criminológica no contexto sociofamiliar*.

Os questionários apresentados aos(as) presos(as) possuíam questões cujas respostas foram previamente obtidas através de consulta a documentos oficiais; as respostas às questões de caráter qualitativo foram extraídas de laudos e relatórios elaborados por técnicos e profissionais das próprias unidades de privação da liberdade e depois confrontadas com as respostas dos presos, assim como foram ouvidos todos os técnicos e profissionais responsáveis pela elaboração dos referidos laudos e relatórios.

Na pesquisa documental, a peça fundamental do prontuário carcerário foi a Folha de Antecedentes Criminais, emitida pelo Instituto Ricardo Gumbleton Daunt, da Polícia Civil do Estado de São Paulo, na qual estão detalhados todos os registros policiais da vida da pessoa.

Dela, foi possível extrair o número total de processos de cada preso, o número de processos absolvidos, as datas do primeiro, segundo e terceiro delitos, a data da condenação, as penas, os artigos infringidos, bem como o início e término da pena e eventuais incidentes de execução da pena.

Da Folha de Cálculo de Pena, inicialmente elaborada por um advogado da Fundação Manoel Pedro Pimentel (Funap) que atua na unidade, e depois homologada pela Vara das Execuções Criminais, foi possível extrair as progressões e regressões de regime, a remição de pena em função dos dias trabalhados, a remição eventualmente perdida em função de castigos disciplinares, bem como o total de dias com que o preso foi beneficiado.

O prontuário criminológico contém os relatórios dos estudos aos quais o preso foi submetido durante o período de cumprimento da pena, com informações passíveis de sistematização, como dados sobre sua vida familiar, local e condições de moradia, eventuais distúrbios de personalidade, relatórios disciplinares e avaliações quanto à evolução do preso no cumprimento da pena.

De modo geral, a estrutura dessas fontes documentais é a mesma em qualquer unidade prisional, em nada se diferenciando dos registros do Internato Encosta Norte para menores de 18 anos de idade.

A pesquisa documental foi realizada em dias úteis contínuos e em finais de semana até que se esgotassem os 60 prontuários em cada unidade. Concluídos todos os levantamentos e checadas todas as informações, foram feitas as entrevistas individuais com os(as) presos(as) e, em seguida, as entrevistas com os técnicos e profissionais de cada unidade.

Devido às necessidades de segurança interna e também à especificidade dos presos que estavam exercendo trabalho fora da prisão, foi preciso atendê-los em função de suas disponibilidades, por vezes, no próprio local de trabalho.

No Internato Encosta Norte, onde os internos não trabalhavam fora e somente

alguns estudavam em escola da comunidade à noite, os adolescentes foram chamados um a um à sala da equipe técnica, onde foram por mim entrevistados.

Na Penitenciária do Butantã, entrevistei, na sala da equipe técnica, as presas que não estavam trabalhando fora, e as demais, no local de trabalho: algumas em empresas particulares e outras em órgãos públicos.

Em Franco da Rocha e Bragança Paulista, foi necessário proceder às entrevistas inclusive nos finais de semana, para atender aqueles que trabalhavam nas oficinas durante o dia e os que trabalhavam fora.

As entrevistas com os(as) presos(as) consistiram em passar a limpo (depurar) as informações criminais e disciplinares a seu respeito, registradas em documentos oficiais e colher com eles(as) informações sobre sua família e sua vida prisional.

As entrevistas com os técnicos e profissionais das unidades, segundo roteiro previamente elaborado, visou a colher deles suas posições e impressões sobre a administração prisional e sobre as técnicas de trabalho nos campos da psicologia, serviço social e psiquiatria, uma vez que estes últimos integravam a Comissão Técnica de Classificação, juntamente com o diretor geral, a quem compete atestar o grau de prontidão do preso, tanto para progredir de regime como para usufruir de benefícios e obter a liberdade definitiva.

Em cada unidade, foi entrevistado também o diretor de segurança e disciplina, visto ser ele o segundo elemento na hierarquia prisional e o diretor que mais diretamente mantém contato com os presos.

Todos os dados coletados da realidade paulista foram divididos em quatro unidades temáticas, agrupadas por afinidade, optando-se por referenciais teóricos específicos para fundamentar a argumentação e desenvolver a reflexão em torno de cada unidade. Tais unidades temáticas são: identificação civil, situação jurídica e processual, situação socio-familiar, vida prisional.

Identificação civil: submetida à análise multifatorial¹, essa categoria reúne os dados referentes a cor, idade, local e condição de moradia, escolaridade e profissionalização ao entrar na prisão, condições de trabalho, exercício de direitos, o que fazia no momento da prisão e drogadição.

Situação jurídica e processual: reúne os dados referentes à primariedade e reincidência, progressão criminológica, tempo decorrido entre cada delito, número de processos com condenação e absolvição, sentimento de culpa, histórico infracional sem registro policial, extensão da pena e início e término da pena.

Situação sociofamiliar: analisada sob os conceitos de socialização de Peter Berger, essa categoria congrega os dados referentes ao estado conjugal, à condição do pai e da mãe, irmãos, filhos, situação do(da) companheiro(a), familiares presos, orientação e guarda dos filhos, motivação para o primeiro delito, responsabilidade do(da) companheiro(a) em relação aos filhos, com quem conviveu do nascimento ao momento da prisão, nível de conhecimento e de participação do(a) companheiro(a) e de familiares no delito e quem ficou com a guarda dos filhos.

Vida prisional: reúne os dados referentes ao tempo total passado na prisão, escolaridade e profissionalização obtidas na prisão, aos ganhos e perdas na prisão, de quem recebeu visitas, a situação em que estará sendo libertado, a forma de ocupação do tempo, testes e exames realizados, remição, constituição de pecúlio e condenação por crime cometido dentro da prisão. Essa categoria é analisada unicamente sob a ótica das “Regras mínimas para tratamento do preso no Brasil”, documento que contém as diretrizes básicas da ONU subscritas pelo governo brasileiro.

Análise e discussão dos dados da pesquisa

Por socialização completa, podemos entender o percurso traçado pelo indivíduo

1- Para esse procedimento, foi utilizado o *software* de processamento estatístico SPSS for Windows.

desde o seu nascimento até o estágio em que se dá a integração dentro do sistema de garantias de direitos, em se tratando de uma sociedade democrática.

Podemos delinear esse percurso como a passagem do indivíduo, sucessiva e concomitantemente, pela família, pela escola, pelo grupo social, pelo trabalho, pela comunidade e, finalmente, pela sociedade, através do exercício dos direitos básicos de cidadania, que consiste, pelo menos, em estar incluso no sistema de garantias de direitos individuais, sociais e políticos (MARSHALL, 1967).

É importante notar que a inclusão do sujeito no sistema de garantias de direitos previdenciários, para nós, no Brasil, dá-se apenas com a inserção do indivíduo ou do provedor da família no mercado formal de trabalho, isto é, direitos como a proteção ao salário, férias, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, proteção em caso de acidente do trabalho, invalidez ou morte, só existem enquanto subordinados ao sistema de garantia dos direitos trabalhistas. Eventuais concessões feitas fora da legislação trabalhista, como políticas de renda mínima, Bolsa Família e ajuda de custo para idosos e deficientes, caracterizam-se como políticas compensatórias, exatamente pelo fato de essas pessoas estarem à margem do sistema de garantia de direitos sociais derivados do registro em carteira e das contribuições previdenciárias.

Por outro lado, a categoria *família*, em geral onde ocorre a socialização primária do indivíduo, pode assumir a configuração de família nuclear, de família recomposta, de família extensiva ou, ainda, de família monoparental.

O grupo social, onde, em geral, dá-se a socialização secundária, pode ser composto pelas relações de vizinhança, amigos de escola, ambiente de trabalho ou no exercício da vida social.

Da mesma forma, por comunidade subentende-se o grupo mais amplo, marcado pelas relações pessoais e de vizinhança, que se articula em torno de afinidades comuns, como questões locais do bairro, uma crença religiosa ou um tema sociocultural, esportivo ou político.

Mesmo tendo percorrido toda essa trajetória, como é de se supor no caso de jovens e adultos, o nível de coesão e a natureza das relações que se estabelecem na família, no grupo, na comunidade e na sociedade podem variar de um extremo a outro, sendo certo, entretanto, que sempre haverá um *corpus de conhecimentos*, composto por códigos, símbolos e valores que definem os *esquemas interpretativos* do indivíduo, estejam eles de acordo ou não com as convenções socialmente estabelecidas (GIDDENS, 1989).

Tendo traçado o perfil dos subgrupos componentes da amostra, bem como o perfil de seus respectivos quadros sociofamiliares, foi necessário interpretar os dados e propor explicações para avançar no entendimento de por que a prisão e a pena de privação da liberdade são tão ineficazes para cumprir, junto a esses subgrupos – clientela preferencial do sistema penitenciário –, as suas finalidades objetivas de punição, reeducação e ressocialização.

O referencial teórico para desenvolver essa reflexão foi dado unicamente por Peter Berger e Luckmann, especialmente pelos conceitos de *conhecimento*, *realidade*, *instituição* e *socialização primária e secundária*, enunciados na obra *A Construção Social da Realidade* (1978), que entendi como suficientes para o propósito da pesquisa.

Mesmo sem a pretensão de discutir a questão do ponto de vista da sociologia ou da psicologia, não me passou despercebido que o grau de vulnerabilidade social dos grupos estudados constituiu uma limitação significativa à maior eficácia na aplicação da pena de privação da liberdade, assim como constituíram limitações para que pudessem ser bem-sucedidos na escola, no emprego e em outras esferas da vida social.

Berger e Luckmann sustentam que

o indivíduo não nasce membro da sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e para tornar-se membro da sociedade. Por conseguinte, na vida de cada

indivíduo existe uma sequência temporal, no curso da qual é induzido a tomar parte na dialética da sociedade. (1987, p. 174)

O ponto inicial desse processo que resulta na integração social é, ainda segundo os autores, a interiorização, a apreensão ou interpretação imediata dos acontecimentos objetivos como dotados de sentido. Somente depois de ter realizado esse grau de interiorização é que o indivíduo se torna membro da sociedade.

A formação do eu – mesmo no criminoso – deve ser compreendida em sua relação contínua com o desenvolvimento orgânico e com o processo social, em consideração à enorme plasticidade do organismo humano e às influências sociais.

Berger e Luckmann ensinam que a consciência é sempre intencional; sempre *tende para* ou é dirigida para objetos. Nunca podemos apreender um suposto substrato de consciência enquanto tal, mas somente a consciência de tal ou qual coisa. Essa circunstância faz com que a realidade do cotidiano seja a realidade por excelência.

Também ensinam que, mesmo concebendo o mundo como dotado de múltiplas realidades, a consciência é capaz de transitar pelas diferentes realidades – cognitiva, afetiva, espiritual etc. –, mas é a realidade do cotidiano que se impõe de maneira mais contundente, exigindo do indivíduo as respostas atitudinais e comportamentais adequadas ao meio em que está inserido.

Sendo a realidade cotidiana estruturada espacial e temporalmente, facetas de diferentes realidades interagem entre si, criando o que Berger e Luckmann chamam *zona de manipulação*, onde os dados da realidade de um interagem com os dados da realidade do outro.

Para os mesmos autores, a realidade social é aprendida em um contínuo de tipificações, que vão se tornando progressivamente anônimas à medida que se distanciam do “aqui e agora” da situação face a face.

Sendo a vida cotidiana a realidade por excelência, nenhuma outra forma de

relacionamento social pode reproduzir a plenitude de sintomas da subjetividade presentes na situação face a face, mas a realidade da vida cotidiana contém esquemas tipificadores em termos dos quais os outros são apreendidos, sendo estabelecidos os modos como lidamos com eles nos encontros face a face (1987, p. 48).

A socialização é efetivada segundo instituições preexistentes que se ancoram em esquemas interpretativos capazes de atribuir papéis aos atores, em função da divisão social do trabalho. As instituições, sejam elas primárias, secundárias ou terciárias, possuem *corpus* de conhecimentos que são transmitidos como receitas, fornecendo as regras de conduta institucionalmente mais adequadas.

O processo de socialização é, antes de tudo, um processo de institucionalização, e as instituições implicam historicidade e controle. Pelo simples fato de existirem, as instituições controlam a conduta humana, estabelecendo padrões previamente definidos de conduta que a canalizam para uma direção, em oposição a muitas outras direções, teoricamente possíveis.

Berger e Luckmann intitulam *controle social* a soma de todos esses mecanismos derivados da institucionalização, inerentes à própria instituição e presentes em todas elas, qualquer que seja o seu nível de complexidade.

O processo de institucionalização é, por conseguinte, um processo de redução do indivíduo aos mecanismos de controle social. Berger e Luckmann advertem que novos mecanismos de controle somente se fazem necessários quando o processo de institucionalização não foi bem-sucedido. Talvez essa explicação possa nos ajudar a entender por que, preferencialmente, os mecanismos de controle social mais rígidos e mais suscetíveis de serem usados arbitrariamente e de ensejarem injustiças – como a lei penal, a polícia e a prisão – são direcionados para as chamadas classes pobres.

O perfil dos grupos sociais a quem se atribui comportamentos desviantes – prostitutas, viciados, traficantes de drogas, alcoólatras, delinquentes juvenis e condenados

– sempre aponta para a desestruturação familiar como elemento intrínseco ao desvio social. As relações sociais são, por sua vez, e sobretudo, relações entre instituições. É o fato de as instituições possuírem “zonas de manipulação” (BERGER; LUCKMANN, 1978, p. 39) comuns que possibilita que seus esquemas interpretativos básicos amparem o indivíduo quando ele precisa transitar por diferentes instituições, sem grandes choques.

A eficácia coercitiva dos processos de institucionalização – no sentido gofmaniano – e de prisionização, por exemplo, decorre exatamente da baixíssima tolerância do universo institucional à violação de suas regras, que são extensivas às dimensões exteriores da vida do indivíduo, alcançando sua família e todos que interagem com ele em função de seu *status* institucional.

Os esquemas interpretativos apreendidos e incorporados durante a socialização primária estabelecem como que indicadores para as relações do indivíduo com a igreja, a escola, o trabalho, o namoro e o casamento etc.

Por socialização primária, Berger e Luckmann entendem a socialização efetivada no seio familiar durante a primeira infância (1978, p. 182). A socialização primária é muito mais do que aprendizado cognitivo e não é unilateral nem se dá de forma mecanicista. Ela implica uma sequência de aprendizado que é socialmente definida, começando com a apropriação do universo simbólico do pai, da mãe e dos irmãos mais velhos. Somente graves choques no curso de uma biografia individual poderiam desintegrar a realidade apreendida durante a primeira infância, visto ela impregnar a emotividade, o significado e a capacidade de elaboração da criança.

A socialização secundária, também ensinam os mesmos autores, dá-se sobre o pressuposto de que a socialização primária a precede, pois abrange dimensões de uma personalidade já delineada e de um mundo já interiorizado. A realidade enunciada na socialização secundária não surge do nada, e muitas de suas dificuldades consistem exatamente

na descoberta de dimensões de outros mundos, que não correspondem necessariamente – e por vezes se contrapõem – ao mundo interiorizado a partir das ações socializadoras do pai, da mãe e dos irmãos mais velhos.

Os esquemas tipificadores atribuídos individualmente na relação face a face do sujeito com a polícia, com o promotor de justiça, com o juiz, com o agente penitenciário, com o diretor da prisão e com o outro condenado são plenos de significados para um e outro individualmente, mas a coletivização desses esquemas a todos os que habitam a mesma *zona de manipulação* atribui as mesmas características a todos indistintamente, da mesma forma como falamos em *espírito brasileiro, modo de vida americano ou estilo inglês*.

Berger e Luckmann concluem que uma estrutura social é a soma das tipificações e dos padrões recorrentes de interação estabelecidos por meio delas e que a estrutura social é um elemento essencial da vida cotidiana. Explorando como se dá a interiorização da realidade do cotidiano, de acordo com a estrutura social onde se está inserido, eles afirmam que a socialização pode ser melhor sucedida em núcleos com divisões simplificadas e onde a distribuição do conhecimento seja mínima, para concluir, por outro lado, que a socialização mal-sucedida acontece como resultado de acidentes biográficos, biológicos ou sociais.

O que se ressalta nesta amostra pesquisada são os acidentes sociofamiliares decorrentes da ausência do pai, do abandono da mãe, de mudanças de cidades, de prisão de um dos genitores, que, por sua vez, são entendidos como acontecimentos corriqueiros dentro da realidade social brasileira.

Sob essa perspectiva, analisados os dados referentes à vivência dos subgrupos nas faixas dos 0 aos 7 anos de idade, dos 7 aos 14 e dos 14 aos 18 anos, eles apontam para uma “socialização incompleta” (ADORNO, 1991), corroborando diversas outras pesquisas que identificam os comportamentos delitivos como predominantes em pessoas que enfrentaram acidentes sociofamiliares.

Nossos dados indicam que, dos 240 sujeitos da amostra, 165 (68,75%) vivenciaram a fase dos 0 aos 7 anos com a família composta por pai e mãe. Desse mesmo subgrupo, 144 (60%) estavam com pai e mãe na fase dos 7 aos 14 anos de idade, 104 (43,33%) continuaram na fase dos 14 aos 18 anos e apenas 69 (25%) ainda moravam com pai e mãe no momento em que foram presos pela primeira vez.

Com o mesmo raciocínio, 39 (16,5%) indivíduos da amostra de 240 viveram a fase dos 0 aos 7 anos apenas com a mãe. Na fase dos 7 aos 14 anos, 48 (48%) estavam apenas com a mãe e, dos 14 aos 18 anos, 37 (15,41%) deles, sendo que, no momento da primeira prisão, 30 (12%) deles ainda moravam com a mãe, indicando que a mãe, para este subgrupo, foi um referencial permanente e constante e, por vezes, até um recurso ao qual recorrer, como indica o repentino aumento na faixa dos 14 aos 18 anos.

Curiosamente, é na fase dos 14 aos 18 anos que a rua constituiu a referência básica para 22 (9,16%) desses indivíduos. Dos 0 aos 7 anos, apenas 3 (1,25%) estavam na rua; dos 7 aos 14 anos, o número se eleva para 11 (4,58%), chegando ao ápice na fase inicialmente citada e depois decrescendo para 19 (7,91%) ainda na rua, no momento de sua primeira prisão.

Também é a partir dos 14 anos que um(a) companheiro(a) torna-se a principal referência para 15 (6,25%) desses indivíduos, subindo a 59 (24,58%) os indivíduos que conviviam maritalmente com alguém no momento da primeira prisão, o que indica que, a partir dos 14 anos, esses adolescentes começaram a procurar soluções e encaminhamentos para suas vidas, restando a rua para aqueles que não conseguiram desenvolver essas competências.

Deve-se pelo menos considerar como relevante que 75 (31,25%) dos 240 entrevistados tiveram sua socialização primária em famílias monoparentais, sendo que geralmente a mãe estava presente e o pai, ausente.

Para a socialização secundária – subentendendo-se dos 7 aos 14 anos –, os mesmos 75 indicados acima, e mais um, tiveram

como referência apenas o pai ou a mãe para se contrapor aos efeitos das outras instâncias socializadoras, como a escola, o grupo social e as relações de vizinhança. Deve-se levar em consideração a própria vulnerabilidade social desse pai ou da mãe, provavelmente de menor escolaridade que os próprios filhos.

Ainda do total de 240 entrevistados, 28 (11,6%) indivíduos tiveram a socialização primária e secundária em instituições públicas ou particulares – em geral, abrigos vinculados ao sistema Febem – sendo que, no momento da primeira prisão, apenas um deles lá continuava vivendo. Estes são exatamente os que apresentam maior período de institucionalização, quando somadas as fases da menoridade e da maioridade, e são também os que se tornaram reincidentes e multireincidentes no menor período de tempo, o que corrobora a hipótese inicial da dependência orgânica em relação à instituição.

Quando se compara o motivo para cometimento do primeiro delito e se constata que 46 (19,16%) do total de indivíduos reincidiram e 82 (34,16%) destes multireincidiram, fica reforçada a percepção de que, para estes, a primeira finalidade objetiva da pena – a intimidação pela punição – não surtiu o seu desejado efeito, nem eventuais reprimendas familiares foram suficientemente contundentes para dissuadi-los das práticas delitivas ou eles efetivamente não tinham uma estrutura sociofamiliar ou comunitária de apoio para não reincidir.

Conclui-se que a finalidade objetiva da pena também não foi suficientemente eficaz para a reeducação no seu aspecto formal. De 60 adolescentes, 20 conseguiram acrescentar um ou mais anos de escolarização à sua formação escolar durante o período de internação. Dentre as 60 mulheres, apenas 2. Em Bragança Paulista, 47 dentre os 60, e em Franco da Rocha, 7 dos 60 presos enriqueceram sua biografia com acréscimo de escolaridade.

Franco da Rocha foi o contraponto para Bragança Paulista. Na primeira unidade prisional, 32 dos 60 presos estavam cumprindo

mais de 10 anos de sentença e 28 estavam reclusos há mais de 20 anos, sendo que apenas 7 melhoraram sua formação, quando se compara a escolaridade inicial e a escolaridade final. Em Franco da Rocha, 10 presos declararam ter adquirido, na prisão, o gosto pelos estudos.

Em Bragança Paulista, apenas 12 dos 60 presos estavam reclusos há mais de 5 anos. Do total de 60 presos, a pesquisa identifica que 47 deles melhoraram sua formação, também se comparando escolaridade inicial e final e que 18 adquiriram, na prisão, o gosto pelos estudos.

Dentre as 60 mulheres – 34 estavam presas há menos de 5 anos e 26 reclusas entre 5 e 20 anos –, apenas 2 delas tiveram acréscimo de escolaridade, indicando um quadro contrário ao da sociedade em geral, onde não somente é maior a escolaridade feminina, mas também elas compõem a maioria nos bancos escolares.

Ainda no âmbito da educação formal, a profissionalização, considerada em sua finalidade terapêutica, mas fundamentalmente em sua função de dotar a pessoa dos meios necessários para seu sustento e de sua família de modo lícito, revela-se insuficiente para cumprir a finalidade objetiva estabelecida para a pena de privação da liberdade, se considerarmos não o número de certificados profissionais expedidos, mas, sim, a remuneração efetivamente paga, a reparação dos danos à vítima efetivamente realizada, o custeio da própria manutenção, o auxílio efetivamente prestado à família e a poupança realizada com o trabalho durante o período de aprisionamento.

No momento do aprisionamento, 38 dos 180 adultos estavam trabalhando com remuneração. Porém, nenhum deles destinou qualquer percentual de sua remuneração para a reparação de danos às suas vítimas nem apresentava saldo de pecúlio acima de R\$ 1,00 no momento da entrevista. Mas todos contribuíram com percentual fixo retido pela administração penitenciária para o custeio de sua própria manutenção na prisão, sendo de R\$ 38,00 o desconto em Franco da Rocha e de R\$ 35,00 no Butantã.

Tanto entre as mulheres quanto entre os homens, apenas alguns raros eleitos contavam com a possibilidade de contratação, após a concessão da liberdade condicional, pela empresa onde prestavam serviços. Cento e setenta e um deles contavam com promessas de emprego ao sair, mas 105 dos adultos admitiram que sairiam da prisão sem nada, ainda que 179 deles tenham afirmado contar com residência ao sair.

Em termos de apoio sociocomunitário e familiar, 175 deles declararam poder contar com o apoio da família e 46, com apoio de alguma entidade, ainda que nenhum destes últimos tenha tido qualquer participação em atividades comunitárias ou associativas quando em liberdade.

O benefício mais visível do trabalho efetuado enquanto presidiários(as) refere-se à terapia carcerária propriamente dita – remição de pena –, com a ressalva de que o trabalho fora oferecido apenas quando progrediram do regime fechado para o regime semiaberto.

A condição *especial* em que é oferecido emprego ao preso não o contempla com nenhum dos benefícios da legislação trabalhista, limitando-se o empregador a fornecer uma carta de referência, quando solicitada, atestando o *bom comportamento* do preso trabalhador.

O saldo do aprendizado efetivado intramuros foi descrito por 178 entrevistados como *mais experiência de vida*, qualquer que seja o sentido dessa experiência, contrapondo-se, entretanto, com os 112 que indicaram ter perdido tudo em função do aprisionamento, dos 90 que se viciaram em drogas dentro da prisão e dos 36 que adquiriram alguma doença grave ou infectocontagiosa.

Os dados referentes ao nível de envolvimento de membros da mesma família nas atividades delitivas do sujeito preso, ainda que em outra faixa etária, também corroboram essa assertiva, apontando para um fato mais grave, que é a relação de cumplicidade tácita que se estabelece no seio familiar em relação a essas práticas e que preferimos denominar “solidariedade orgânica”, nos termos em que Durkheim a define.

Dada a presunção legal de que o desconhecimento da lei não exime o indivíduo de suas responsabilidades, suscita preocupações constatar que as famílias de 117 presos sabiam, bem ou mal, de suas atividades delituosas, que 56 dos cônjuges participaram direta ou indiretamente do crime e que 216 (90%) têm ou tiveram filho, cônjuge ou algum parente preso.

A configuração da amostra permite que falemos também da *socialização terciária*, da qual Berger e Luckmann não tratam diretamente, mas que permite subentender e relembra Goffman (1985), quando se refere à força coercitiva da realidade objetiva do programa institucional que atua uniformemente sobre todos os indivíduos, dando os contornos da identidade institucional.

Com esse entendimento, a socialização terciária pode circunscrever o processo de socialização a que foi submetido o indivíduo durante o período de aprisionamento, enquanto submetido à pena de privação da liberdade.

O micromundo das prisões possui um *corpus* de conhecimentos que é do domínio de todos os seus integrantes, apreendido como verdade objetiva durante o curso da socialização e interiorizado como realidade objetiva.

No universo prisional, onde os esquemas tipificadores – historicamente construídos – são partes constituintes e inseparáveis da realidade cotidiana, a contracultura prisional se sobrepõe aos esquemas tipificadores atribuídos por outras instâncias socializadoras, como família, escola, igreja e trabalho, passando a ditar o teor das respostas objetivas que o indivíduo dá aos imperativos do dia a dia na prisão.

Nesse contexto de supremacia dos esquemas tipificadores impostos pela contracultura prisional, que redundam em fracasso nos esforços para erradicação dos comportamentos delitivos, é irrelevante suscitarmos os conflitos de identidades, na medida em que as respostas à realidade do cotidiano prisional se regem pelo papel efetivamente atribuído ao indivíduo e pelo que a massa carcerária pensa ele ser e não pela imagem que ele subjetivamente faz de si mesmo.

Esse *corpus* de conhecimentos, que insisto em chamar de *pedagogia do crime*, deixa de ser aquisição individual e passa a ser patrimônio coletivo, compartilhado por ascendentes, descendentes e colaterais. A objetivação desse conhecimento ocorre quando é transmitido de geração a geração ou por meio do recrutamento e do aliciamento de novos indivíduos nos círculos ampliados das relações sociais.

A configuração da nossa amostra indica que os elementos básicos da cultura prisional e de seu correlato – o submundo do crime – efetivaram a transmissão interpessoal e intergeracional, assegurando que, para cada indivíduo *reabilitado*, incapacitado ou morto na prisão, outros o sucederão.

Mesmo diante da contundência dos dados acima retratados, resisto ainda em admitir o conceito de *família criminosa* ou de trabalhar sob a perspectiva da *genealogia de delinquentes*. Mas já temos o instrumental teórico-metodológico que permite mapear o desenvolvimento da pedagogia do crime na esfera sociofamiliar, assim como mapear essa pedagogia dentro das instituições totais (SILVA, 1998).

É forçoso insistirmos nessa linha de argumentação porque partimos do pressuposto de que, no contexto da realidade brasileira e para a maioria dos presos no Brasil, o comportamento delitivo não decorre de anormalidades individuais nem de patologias hereditárias, e sim das deficiências ocorridas na socialização primária e secundária, sendo a introjeção da identidade criminosa uma especificidade da socialização terciária, subordinada toda ela à pedagogia do crime reinante no sistema penitenciário.

No Brasil, o crescimento vertiginoso dos índices de criminalidade juvenil, feminina e adulta, particularmente em relação às drogas, furtos e roubos, não responde ao aumento do *stress* pessoal, do esgotamento das potencialidades individuais ou da incapacidade das pessoas de lidar com situações conflituosas, e sim às condições de vida familiar, da escolarização, do acesso ao mercado de

trabalho e à carência de infraestrutura urbana e comunitária que permita minimizar as tensões e os conflitos sociais.

Se, no mestrado, tratamos do processo de criminalização de crianças órfãs e abandonadas pela ação direta do Estado enquanto seu tutor, agora estamos sinalizando para um amplo processo de criminalização de vastos segmentos da população que têm a pobreza e a miséria como principal referencial para sua socialização.

Em termos de política penitenciária, nenhuma terapia penal daria conta de intimidar, reeducar e ressocializar indivíduos com tão grandes deficiências de socialização enquanto pessoas livres. A apontada ineficácia da pena de privação da liberdade soa como sucedâneo da ineficácia das políticas industrial, fundiária, habitacional, educacional e social, sendo o sistema penitenciário a última instância por meio da qual se tenta corrigir essas deficiências estruturais.

Analisados os dados referentes a uma amostra em que as informações foram objetivamente colhidas no sentido de avaliar mudanças qualitativas em função do aprisionamento, a conclusão é pela ineficácia da pena de privação da liberdade enquanto remédio preferencial para a prevenção, controle ou repressão à criminalidade, com a agravante do envolvimento do círculo familiar no circuito da cultura criminológica.

Esse, entretanto, é um diagnóstico que se aplica apenas a segmentos com o elevado grau de vulnerabilidade social que aqui constatamos? Uma amostra que se revelasse menos vulnerável, com mais escolaridade, com maior capacidade de inserção profissional no mercado de trabalho, com maior aparato conceitual para resistir aos imperativos da prisionização e da institucionalização, enfim, com maior capacidade de barganha e de mobilidade no universo prisional, teria reagido de maneira diferente à pena de privação da liberdade?

Minha percepção é de que não são somente a pena em si ou o sistema penitenciário que são ineficientes. Essa ineficiência é potencializada quando o alvo preferencial da

aplicação da pena e a clientela preferencial das prisões são exatamente os segmentos mais pobres e mais vulneráveis da população.

Este estudo me permite afirmar que a punição, a reeducação e a ressocialização, nos termos propostos pela legislação, como finalidades objetivas para a pena de privação de liberdade, não podem ser alcançadas em qualquer sistema penitenciário que tenha como clientela preferencial segmentos tão vulnerabilizados nos atributos básicos e necessários para a vida em sociedade, sobretudo em grandes centros urbanos altamente industrializados.

Sabemos que são poucas as perspectivas de que a perversidade dessa lógica seja modificada. Portanto, enquanto a prisão for o lugar predestinado e preferencial para o pobre ter acesso e direito a algumas garantias constitucionais e humanitárias, devemos insistir que a unidade prisional seja efetivamente transformada em unidade de reeducação, de ressocialização e de reinserção do cidadão na sociedade livre, pois punição por punição, a população pobre já a recebe na escola e no hospital públicos, no transporte coletivo, em casa e nas urnas.

Conclusão

Quando analisamos o tempo de duração da pena dos 240 indivíduos da amostra, a pesquisa indica que cerca de 19% deles tiveram ou terão o vencimento de suas penas depois do ano de 2010 até 2076, portanto, já na vigência dos marcos normativos aprovados para a educação em estabelecimentos penais.

Essa população, que não exerceu o direito constitucional à educação na idade escolar, identificada no final do século XX, em 2012, soma-se a mais de 550.000 outros presos cujo perfil aponta para uma população: predominantemente jovem (mais de 70% com idades entre 18 e 34 anos); analfabeta (5%), apenas alfabetizada (11,34%), sem ter completado o ensino fundamental de nove anos (46,42%), sem ter completado o ensino médio (17,32%); negra

e parda (mais de 60% afrobrasileiros); com mais de 70% em total ociosidade e apenas cerca de 10% estudando regularmente.²

Agrava sobremaneira a situação a forte presença, em todo o país, de grupos organizados que exercem controle quase absoluto sobre a rotina prisional e a vida dos presos, proporcionando significativa expansão do que antes denominei pedagogia do crime (DIAS, 2011).

Como a mais nova fronteira da educação, a educação prisional possibilita a salutar complementaridade entre a legislação educacional e a legislação penal – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Lei de Execução Penal –, favorece a articulação entre políticas setoriais – educação, trabalho, saúde, segurança pública e serviço social –, potencializa a sinergia entre duas ciências – pedagogia e direito penitenciário – e mobiliza distintos campos profissionais – professores e agentes penitenciários – em torno de objetivos comuns.

A criativa exploração dos dispositivos da LDB constitui a prisão como campo promissor para a experimentação de inovações pedagógicas que não foram implementadas na rede regular de ensino, não obstante serem autorizadas pela lei. A mesma liberalidade apresentada pela legislação de ensino não encontra correspondência nem na legislação penal nem na execução penal, que, não obstante, devem sofrer significativos impactos da educação, especialmente quanto aos regimentos disciplinares e à atuação do Conselho da Comunidade e do Patronato.

Dentre essas inovações, merece destaque a relação educação/trabalho, a qualificação técnica e profissional do preso para trabalhar ainda durante o cumprimento da pena e a integração deste à proposta de reabilitação penal dentro da própria prisão, como são os

2- Fonte: MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (InfoPen). Formulário Categoria e Indicadores Preenchidos. Todas UFs. Referência:12/2011.

casos do monitor de educação e do agente prisional de saúde (Art. 11, § 2º das Diretrizes).

A educação consiste em projeto de médio e longo prazos, trabalha em função de objetivos e metas próprias, mas que podem ser perfeitamente compatíveis com os objetivos e metas da reabili-

tação penal (SILVA; MOREIRA, 2006). O papel da educação dentro da prisão deve ser única e exclusivamente o de ajudar o ser humano privado da liberdade a desenvolver habilidades e capacidades para estar em melhores condições de disputar as oportunidades socialmente criadas.

Referências

- ADORNO, Sérgio. A experiência precoce da punição. In: MARTINS, José de Souza (Org.). **O massacre dos inocentes: crianças sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1991. p. 181-208.
- ADORNO, Sérgio. A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 79, p. 76-80, nov. 1991.
- BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- BRASIL. **Lei de execução penal**. Lei Federal n. 7.210, de 11 de julho de 1984.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- CNCP. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução n. 3**, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais.
- DIAS, Camila Caldeira Nunes. **Da pulverização ao monopólio da violência: expansão e consolidação do Primeiro Comando da Capital (PCC) no sistema carcerário paulista**. 2011. Tese (Doutorado em sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-13062012-164151/>>. Acesso em: 2014-05-08.
- ENCONTROS DE MONITORES DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS PRESOS NO ESTADO DE SÃO PAULO, 1. e 2., São Paulo, 1993. São Paulo: Funap, 1993.
- Funap. Fundação Manoel Pedro Pimentel. Presídios e educação. In: ENCONTRO DE MONITORES DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS PRESOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1., 1993. **Anais do...** São Paulo: Funap, 1993.
- Funap. Fundação Manoel Pedro Pimentel. **Educação de adultos presos**. São Paulo: Funap, 1995.
- Fundação Seade. **Pesquisa de condições de vida na região metropolitana de São Paulo: mulheres segundo a origem étnica**. São Paulo: Seade, 1994.
- GARCÍA-PABLOS DE MOLINA. Antonio. **Criminologia: uma introdução a seus fundamentos teóricos**. São Paulo: RT, 1992.
- GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1961.
- MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MERTON, Robert K. **Sociologia, teoria e estrutura**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

ONU. **Regras mínimas para tratamento de prisioneiros**. Adotadas pelo I Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes, realizado em Genebra, em 1955, e aprovadas pelo Conselho Econômico e Social da ONU através da sua resolução 663 C I (XXIV), de 31 de julho de 1957, aditada pela resolução 2076 (LXII) de 13 de maio de 1977.

SILVA, Roberto da. **A trajetória de institucionalização de uma geração de ex-menores**. 1997. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 1997.

SILVA, Roberto da. **Os filhos do governo**: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas. São Paulo: Ática, 1998.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. Objetivos educacionais e objetivos da reabilitação penal: o diálogo possível. IN: Dossiê questões penitenciárias. **Revista Sociologia Jurídica**, n. 3. jul./dez. 2006.

Recebido em: 01.04.2013

Aprovado em: 07.03.2014

Roberto da Silva é livre-docente do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Trabalho e práxis e sua relação com as pedagogias de Célestin Freinet e de Paulo Freire

Flávio Boleiz Júnior¹

Resumo

Este artigo é fruto de uma pesquisa bibliográfica que investigou os trabalhos pedagógicos de Célestin Freinet – em suas atividades docentes e sua militância por uma educação popular no interior da França – e de Paulo Freire – em suas atividades de alfabetização de adultos na região nordeste do Brasil, antes do golpe militar de 1964, em seus trabalhos educacionais no exílio e em sua atuação como Secretário da Educação na cidade de São Paulo. Ambos desenvolveram sistemas próprios de educação, tendo como base a categoria trabalho e como objetivo a realização de uma educação popular. Freinet procurou desenvolver um modo de fazer educação primária de qualidade num meio pobre, a partir de uma concepção que colocava o educando no centro do trabalho educativo em todas as atividades escolares. Este artigo apresenta como um e outro, respeitadas as peculiaridades de seus trabalhos e dos contextos em que atuaram, ainda que se utilizando de nomenclaturas diferentes e lidando com sujeitos de idades completamente diversas, construíram práticas populares de ensino fundamentados nos princípios de educação e trabalho, tendo como base para suas obras o processo pedagógico enquanto trabalho humano.

Palavras-chave

Freinet – Freire – Educação popular – Educação e trabalho.

1- Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, Brasil
Contato: boleiz@ufmet.br

Work and praxis, and their relation to the pedagogies of Célestin Freinet and Paulo Freire

Flávio Boleiz Júnior¹

Abstract

This article is the result of bibliographic research that investigated the pedagogical work of Célestin Freinet – in his teaching activities and struggle for popular education in France – and by Paulo Freire – in his adult literacy activities in the Northeast region of Brazil – before the military coup of 1964 –, in his educational work while in exile and in his actions as Secretary of Education of the city of São Paulo. They both developed their own teaching systems having the category of labor as a basis and the undertaking of popular education as an objective. Freinet sought to develop a method of quality primary education within an economically poor environment with the underlying conception that the learner was at the center of all educational activities. Bearing in mind the particularities of their work and the contexts in which they acted, this article states that, despite using different nomenclature and dealing with subjects of completely different ages, both authors developed popular teaching practices on the basis of the principles of education and labor, grounding their work on the pedagogical process as human labor.

Keywords

Freinet – Freire – Popular education – Education and labor.

I- Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, Brasil
Contact: boleiz@ufmet.br

Na configuração ontológica do humano, o significado da noção de trabalho relaciona-se com a característica específica dos sujeitos, de transcender a Natureza na conformação de sua condição de homem.

Segundo Friedrich Engels, o trabalho “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (2009, p. 11), que, submetendo as imposições da natureza, vai construindo o mundo dos humanos, na medida em que suas mãos, nas palavras de Paulo Freire, “se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que *trabalhem* e transformem o mundo” (FREIRE, 2002, p. 31, grifo meu).

Engels associa o trabalho diretamente à produção da riqueza quando argumenta que “o trabalho é a fonte de toda a riqueza, [conforme] afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza” (ENGELS, 2009, p. 11).

Karl Marx, por sua vez, ao tratar da questão da riqueza das sociedades capitalistas, afirma que a mercadoria é sua forma essencial. Explica que “a mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie” (MARX, 1983a, p. 45), não importando se tais necessidades derivam do estômago ou das fantasias. Para o filósofo alemão, não importa tampouco se tal objeto externo atende a necessidade humana imediatamente, como objeto de consumo, ou de maneira indireta, como meio de produção de outro objeto; entretanto, “cada uma dessas coisas é um todo de muitas propriedades e pode, portanto, ser útil sob diversos aspectos” (MARX, 1983a, p. 45).

As coisas que o homem produz por meio de seu trabalho destinam-se a diferentes utilidades e, para Marx, “a utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso” (MARX, 1983a, p. 45). Dessa maneira, o valor de uso de determinada coisa se refere àquilo para o que

tal coisa serve. Há coisas com mais de um valor de uso, da mesma maneira que há mais de uma coisa com valor de uso igual. Uma xícara, por exemplo, pode ser utilizada como instrumento de medida para um determinado ingrediente de uma receita, da mesma maneira, como um recipiente para se beber um líquido. Um copo, mesmo sendo diferente de uma xícara, pode também destinar-se a essas mesmas utilidades. Assim sendo, pode-se dizer que tanto a xícara quanto o copo têm como valores de uso medir ingredientes de uma receita, bem como servir para conter um líquido que se deseje beber. A produção da vida humana só é possível em função da peculiaridade histórica que caracteriza os homens enquanto sujeitos históricos da ação criadora que produz sua própria história, na medida em que vão produzindo seus valores de uso.

Em função de sua constituição como ser ético, o homem se pronuncia diante da Natureza, não aceitando passivamente as imposições desta, mas criando novos valores e escolhendo seu modo de estar no mundo, o que constitui a própria essência humana – sua natureza¹. Produzir valores de uso a partir das escolhas que advêm dos valores estabelecidos para bem-estar no mundo demanda, pois, uma postura diante das próprias condições de vida que é especificidade dos homens e que lhes permite transcender a Natureza, na medida em que, não se conformando diante de suas imposições, submetem-na, transformando-a, derivando a construção de própria condição de humanidade dos homens. Assim o é, em primeiro lugar, porque somente os homens estabelecem eticamente valor, que se manifesta por meio de suas escolhas e interesses, para os quais se colocam em atividade de produção da transformação transcendente da Natureza que os submete. Em segundo lugar, essa transcendência de que somente os homens são capazes lhes garante outro fator que identifica sua condição de humanidade, que é a capacidade de

1- Neste trabalho, utiliza-se a palavra Natureza (com N maiúsculo) para referência ao mundo material em que vive o ser humano, a qual existe independentemente das atividades humanas. Já para a referência ao conjunto de peculiaridades que caracterizam uma espécie, utiliza-se a palavra natureza (com n minúsculo).

se constituírem como sujeitos de sua própria vida, o que os faz serem históricos, na medida em que, transformando o mundo natural que os abriga, criam um outro mundo – transcendente – que se sobrepõe àquele e que transforma a si próprios.

Para melhor explicar o que aqui estamos chamando de condição de humanidade, procuraremos caracterizar o ser humano em suas especificidades e peculiaridades.

É fato que a Natureza se impõe ao homem – tal como se impõe a tudo. Suas leis universais o submetem a uma série de necessidades e não o livram da fome, do frio, da sede, enfim, das necessidades que naturalmente lhe cobram a sobrevivência. Em decorrência de tais imposições naturais, os homens precisam coletar seus alimentos, acercar-se do calor, procurar por mananciais etc. Enquanto que o animal, ao não se deparar com alimento para matar sua fome, com o fogo ou o lugar mais quente para se aquecer ou com o manancial para se saciar, coloca-se à mercê das circunstâncias e, penosamente, deixa-se morrer, com o homem, a situação se apresenta de maneira completamente diferente. O homem se posiciona diante da realidade que se lhe impõe e, por sua livre decisão, transforma o meramente natural, de modo que, segundo José Ortega y Gasset,

si, por falta de incendio o de caverna, no puede ejercitar la actividad o hacer de calentarse, o por falta de frutos, raíces, animales, la de alimentarse, el hombre pone en movimiento una segunda línea de actividades: hace fuego, hace un edificio, hace agricultura o cacería. (ORTEGA Y GASSET, 2002, p. 25-26).

Os homens gozam dessa característica que os torna diferentes dos demais seres. Trata-se da capacidade de se desprender, ainda que temporariamente, das urgências vitais, libertando-se delas para poder se dedicar a outra gama de atividades, para além daquelas que configuram a satisfação de necessidades

naturais. Como afirma Vitor Henrique Paro, “o animal, como ser indiferenciado da natureza, não realiza trabalho *humano*, já que não busca objetivos livremente, colocando-se, portanto, no âmbito da pura necessidade” (PARO, 1988, p. 19, grifo no original). Ortega y Gasset pondera que “mientras todos los demás seres coinciden con sus condiciones objetivas – con la naturaleza o circunstancia –, el hombre no coincide con ésta, sino que es algo ajeno y distinto de su circunstancia” (ORTEGA Y GASSET, 2002, p. 27). Comparando o homem com os demais animais, mesmo aqueles superiores, mais próximos, Engels afirma peremptoriamente que “nem um só ato planejado de nenhum animal pôde imprimir na natureza o selo de sua vontade. Só o homem pôde fazê-lo” (ENGELS, 2009, p. 23).

A capacidade que os homens possuem de se afastar de seu repertório de atos naturais é que lhes possibilita transcender a Natureza, mediante sua vontade e sua inconformidade para com a inexorabilidade do que está posto pelo que o mundo é. Ortega y Gasset é conclusivo ao afirmar que “esta reacción contra su contorno, este no resignarse contentándose con lo que el mundo es, es lo específico del hombre” (2002, p. 32).

O não contentar-se com o que o mundo é determina aos homens um tipo diverso de necessidade. Torna-se-lhes necessário transformar o mundo para fazê-lo como não é. Para tanto, os homens se deparam com um problema que somente a si mesmos podem interpor: o das escolhas. Os homens se colocam continuamente em situação de terem que escolher o que os favorece estar bem no mundo. Diante das características da realidade que os cerca, os homens efetivamente criam valor, determinando o que é bom ou não para si mesmos. Essa possibilidade ética de criar valor para as coisas e de fazer escolhas, de optar pelo que consideram que é bom e pelo que não é, move os homens na direção das transformações que imporão ao mundo tal como é para que se transforme no mundo tal como os homens o querem, numa espécie

de reformulação ou, melhor dizendo, numa transcendência da Natureza.

O homem se relaciona com a Natureza pelo trabalho. Por sua vez, o significado de trabalho é “atividade orientada a um fim”, como diz Marx (1983a, p. 150). O imperativo permanente dos humanos em exercer sua característica ética de fazer escolhas, mediante os valores que criam, determina a perpétua necessidade de readequarem o mundo às suas necessidades, quereres e desejos. Por isso, ao avaliar a realidade e escolher o modo como lhes convém que ela passe a ser, os homens estabelecem fins a serem alcançados e, em função deles, planejam, elaboram e executam as atividades necessárias para atingi-los. É por meio dessas atividades que realizam em busca da transformação do mundo que os homens transcendem a Natureza e, ao fazê-lo, constituem-se como seres históricos, transformadores da realidade, produzindo, assim, sua condição de humanidade.

Ao refletir sobre o trabalho tal como explicitado acima, podemos afirmar que o educador se relaciona com o educando pelo processo pedagógico. Por sua vez, o processo pedagógico, enquanto atividade adequada à formação dos educandos, é trabalho, pois é “atividade orientada a um fim” (MARX, 1983a, p. 150), como acabamos de ver. Nessa relação específica entre trabalhador e trabalho, o processo pedagógico se apresenta como procedimento em que trabalhador e objeto de trabalho se inter-relacionam dialeticamente. Tanto o educador-*trabalhador* contribui para a transformação do educando-*objeto-de-trabalho* quanto o educando-*trabalhador* contribui para a transformação do educador-*objeto-de-trabalho*.

Essa noção de processo pedagógico como trabalho humano contribui para desvelar a implicação do trabalho como categoria central nas pedagogias de Freinet e de Freire.

Aqui vale a pena destacar a ideia de Paulo Freire de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (2006, p. 23), a qual, analisada a partir dessa ideia de processo pedagógico enquanto trabalho

humano, revela um educador que apoia sua concepção educativa na noção de trabalho, como acabamos de demonstrar.

Transformando a Natureza e o mundo em que vivem, os homens transformam a si próprios. Donde o caráter fundamentalmente educativo do trabalho, que lhes permite a autotransformação, na medida em que transformam o mundo e se apropriam do mundo novo que se constitui daí, atualizando-se histórica e culturalmente. Para Célestin Freinet, essa apropriação do mundo novo, construído pelos humanos, significa sua conquista do mundo e, para ele, “esta conquista efetua-se pelo *trabalho, que é a atividade pela qual o indivíduo satisfaz as suas grandes necessidades* psicológicas e psíquicas a fim de adquirir o poder que lhe é indispensável para cumprir o seu destino” (FREINET, 1969, p. 44, grifos meus).

No mundo regido pelo modo de produção capitalista, as ações, desejos, necessidades e gostos humanos — as necessidades criadas pelo homem para além do que se caracteriza como suas necessidades naturais — acabam por demandar as mercadorias — todas elas valores de uso — a que se referiu Marx. Na permanente empreitada de transformação do mundo, os homens transformam aquilo que está na Natureza numa outra coisa que só eles podem fazer. Essa atividade realizada pelos homens em consequência de suas escolhas que visam a lograr determinados objetivos Marx precisa como trabalho. Para ele,

antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza

externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1983a, p. 149).

A atividade realizada pelos homens com a finalidade de transformação do elemento natural, que se caracteriza como atividade orientada a um fim, resulta de um objetivo que já existia em sua imaginação. Ao realizar trabalho, o trabalhador “não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade” (MARX, 1983a, p. 150).

Por meio do trabalho, os homens se constituem como sujeitos históricos, quer dizer, autores de um novo modo de ser e estar no mundo, diferente de todos os demais seres da Natureza.

Paulo Freire é categórico ao relacionar o trabalho com a transformação do mundo e a criação da cultura humana. Ele afirma que “transformando a realidade natural com seu trabalho, os homens criam o seu mundo. Mundo da cultura e da história que, criado por eles, sobre eles se volta, condicionando-os. Isto é o que explica a cultura como produto, capaz ao mesmo tempo de condicionar seu criador” (FREIRE, 1982, p. 27).

Também Engels destaca a função histórica do trabalho na transformação da cultura humana quando argumenta que, com o passar dos tempos,

os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a se propor e alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades. À caça e à pesca veio juntar-se a agricultura e, mais tarde, a fiação e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios apareceram, finalmente, as artes e as ciências; das tribos saíram as nações e os Estados. Apareceram

o direito e a política e, com eles, o reflexo fantástico das coisas no cérebro do homem: a religião. (ENGELS, 2009, p. 20).

O trabalho humano é mediação para transformação do homem em humano-histórico. O trabalho caracteriza e explica a sociedade, proporcionando-lhe o sentido histórico. Tudo que existe para além do meramente natural foi feito por meio do trabalho e nada do que existe no mundo da cultura humana poderia existir sem ele. Aprofundando o significado dessa capacidade criadora dos humanos por meio do trabalho, Paro distingue-o como “a *mediação* que o homem necessita para construir-se historicamente” e diz que

a centralidade do trabalho na sociedade está precisamente em seu poder de explicação dessa sociedade e da história, não podendo, entretanto, ser confundido com a razão de ser e o objetivo último do homem enquanto ser histórico. O trabalho possibilita essa historicidade, não é a razão de ser dela. O trabalho é central porque possibilita a realização do *bem viver*, que é precisamente o usufruir de tudo que o trabalho pode propiciar. (PARO, 2001, p. 18, grifos no original).

Ao exercer suas atividades adequadas à transformação da Natureza, os homens não atuam de modo isolado. O trabalho se constitui atividade que se realiza de maneira social. Os seres humanos realizam seu trabalho em contato constante com outros seres humanos, o qual os caracteriza pela liberdade de que dispõem diante das imposições naturais, por poder transcendê-las por meio do trabalho. A necessidade de transformar a Natureza, ao demandar a atuação coletiva dos homens em sua realização, caracteriza-os, também, como seres sociais.

O ser social do homem se explicita na maneira que ele encontrou de superar sua própria pequenez diante da Natureza. Sozinho, o homem não consegue produzir sua existência

e, por isso mesmo, criou uma maneira de dividir suas atividades com outros homens, de modo que socialmente se tornou possível produzir tudo aquilo que, historicamente, construiu e transformou em suas novas necessidades, para além do que lhe estava disponível na própria Natureza. Em outras palavras, a divisão social do trabalho proporcionou ao ser humano a força que necessitava para conseguir transcender a Natureza, de forma social.

O homem, em função da cultura, que produz e transforma a Natureza, é livre. Paradoxalmente, se o homem não tiver vontade e não aplicar sua energia para realizar a sua vontade, ele não existe, pois só existindo livre é que pode existir como ser necessário da Natureza que, por meio de sua natureza, a transforma e cria o mundo e a cultura que o fazem humano.

Quando um indivíduo, mesmo que sozinho, produz um dado produto com a intenção de trocá-lo por outro produto de que necessita para sua subsistência, já realiza, ali mesmo em sua empresa individual, um trabalho de caráter social, visto que a troca de seu produto só é possível porque pode se relacionar com outro indivíduo que também produziu algo que planejava trocar. O caráter social do trabalho e a necessária condição plural da existência humana se evidenciam diante da realidade em que o homem realiza o esforço de produção da sua própria vida.

A transformação das condições materiais impostas pela Natureza são muito mais facilmente realizadas quando o trabalho que as possibilita é fruto de dispêndio coletivo de energia. Segundo Paro,

desde as épocas mais primitivas [...] os homens perceberam, por força da inevitabilidade de suas relações recíprocas, que os objetivos a que se propunham podiam ser atingidos mais efetivamente e com economia de recursos quando, em lugar de agirem isoladamente, suas ações fossem conjugadas na busca de objetivos comuns. (PARO, 1988, p. 22).

Não podemos deixar de mencionar o fato de que, com o desenvolvimento do capitalismo, o trabalho passou por uma série de processos que acabaram por distanciar cada vez mais o trabalhador do resultado de seu trabalho. Para que se possa ter ideia da importância desse fato, é necessário que se compreenda o modo como em geral se dá o trabalho e sua importância para a realização da natureza humana. Para tanto, convém partir da ponderação de Marx, que afirma que “os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios” (MARX, 1983a, p. 150).

O trabalho em si já está aí explicitado, enquanto que objeto de trabalho e meios de trabalho demandam uma melhor explicação. O objeto de trabalho é aquilo que sofre transformação durante o processo de trabalho, pois, em tal processo, “a atividade do homem efetua [...] mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde o princípio” (MARX, 1983a, p. 151). Os meios de trabalho, ou instrumentos de trabalho, por sua vez, dizem respeito à mediação que se coloca entre o homem e o objeto de trabalho para que se dê sua transformação. Nas palavras de Marx, “o meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho e que lhe serve como condutor de sua atividade sobre esse objeto” (MARX, 1983a, p. 150). Os objetos de trabalho e os meios de trabalho conformam os meios de produção, que são “todos os elementos materiais que, direta ou indiretamente, participam do processo de produção” (PARO, 1988, p. 21).

A sociedade capitalista é constituída por dois grupos de interesse, que se formam, por um lado, por aqueles que são proprietários dos meios de produção – os capitalistas – e, por outro lado, pelos que são proprietários apenas da força de trabalho, que é a energia humana necessária para que se possa realizar trabalho – os trabalhadores. Trata-se das classes sociais que lutam em meio às relações sociais em

defesa de interesses antagônicos, uma vez que os meios de produção não produzem sem o emprego da força de trabalho, ao mesmo tempo em que a força de trabalho não pode produzir sem o acesso aos meios de produção.

Em função dessa condição, os trabalhadores necessitam de meios de produção e não os possuem, ao mesmo tempo em que os capitalistas necessitam de força de trabalho para fazerem produzir seus meios de produção.

Os meios de produção constituem-se em causa e efeito diretamente ligados ao acúmulo de capital que, nas mãos de uns poucos indivíduos, foi-se amontoando enquanto dinheiro a serviço da obtenção de mercadorias, que, nas relações de mercado, constituem-se em mais dinheiro, gerando enriquecimento e acumulação de mais dinheiro e mais objetos de trabalho e instrumentos de trabalho.

O resultado desse modo de relações que se desenvolvem entre capitalistas e trabalhadores se concretiza em um processo de exploração da classe proletária pela classe dominante; exploração essa caracterizada pela compra de força de trabalho e pela apropriação do excedente produzido pela classe trabalhadora, que, em suas jornadas de trabalho, produzem mais do que o necessário para a produção de sua própria vida.

A partir da compreensão desse contexto, pode-se entender a dramaticidade que representa, para o trabalhador, a alienação no processo de produção de que participa. Alienação significa separação, de modo que a cisão entre o trabalho e seu produto, provocada pela propriedade privada dos meios de produção, é real e não se supera meramente pela conscientização do trabalhador. Humanamente, por meio do trabalho, o homem se prolonga, para além de seu corpo físico, no produto de seu trabalho transformador da Natureza. Dessa maneira, a concentração dos meios de produção nas mãos de uma classe social legou aos trabalhadores a necessidade de transformar sua força de trabalho em produto de barganha, para superação de sua necessidade de produção da

própria existência – por meio do trabalho. Numa sociedade organizada pelo embate dessas duas classes numericamente desiguais – o número de proprietários dos meios de produção é ínfimo se comparado ao dos meros proprietários da força de trabalho –, a concentração de poder nas mãos da minoria refletiu, por sua parte, a exploração da maioria, que, contando apenas com sua energia e disposição para trabalhar, passou a se ver expropriada do produto de seu trabalho no processo da atividade de produção. O fruto do trabalho humano, tal como o temos visto até aqui, é parte do próprio trabalhador. Sua produção consiste em criação cultural – superação da Natureza –, e o conceito de humano inclui o que ele faz, o produto de seu trabalho, uma vez que o produto é a aplicação de uma parte dele: sua energia vital foi aplicada para confecção do produto de seu trabalho e nele se encontra incorporado. Na sociedade caracterizada pelo modo de produção capitalista, por sua vez, os objetos produzidos pelo trabalhador não são dele, mas do seu patrão, que é o dono dos meios de produção que comprou sua força de trabalho, separando-o – alienando-o – do produto do trabalho, componente de sua natureza humana, juntamente com toda a energia investida em sua produção.

Com a grande massa de trabalhadores contando apenas com a possibilidade de dispor de sua força de trabalho como meio de sobrevivência, foi-se concentrando, ainda mais, o capital nas mãos de uma pequena quantidade de proprietários.

A mediação necessária ao homem para sua conformação humano-histórica, sob o modo de produção capitalista, transformou-se em atividade subordinada ao mercado e ao capital. Dessa maneira, o trabalho deixou de representar mediação para uma vida boa – para um viver bem, num mundo organizado em função da liberdade, em que os homens pudessem viver sua condição de sujeitos em relação de cooperação com os demais – para se transformar numa atividade degradante da

condição humana. O trabalho se transformou em trabalho forçado, por meio do qual o trabalhador produz sua própria existência tendo que se submeter aos interesses dos proprietários do capital, única maneira de poder ter acesso aos meios de produção.

Para explicar a gênese da separação entre os meios de produção, que passaram a ser propriedade dos capitalistas, e da força de trabalho, Marx aborda a acumulação de capital que se iniciou em tempos pré-capitalistas e, ao fazê-lo, tece anedoticamente uma comparação entre os primórdios da acumulação e o pecado original das culturas judaico-cristãs:

Essa acumulação primitiva desempenha na Economia Política um papel análogo ao pecado original na Teologia. Adão mordeu a maçã e, com isso, o pecado sobreveio à humanidade. Explica-se sua origem contando-a como anedota ocorrida no passado. Em tempos muito remotos, havia, por um lado, uma elite laboriosa, inteligente e sobretudo parcimoniosa e, por outro, vagabundos dissipando tudo o que tinham e mais ainda. [...] os primeiros acumularam riquezas e os últimos, finalmente, nada tinham para vender senão sua própria pele. E desse pecado original data a pobreza da grande massa que até agora, apesar de todo seu trabalho, nada possui para vender senão a si mesma e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente, embora há muito tenham parado de trabalhar. (MARX, 1983b, p. 261).

Após esta breve “explicação” da origem da acumulação de capital, Marx retoma as relações entre capital e trabalho. Dessa maneira, demonstra a realidade das origens da acumulação de capital que desvirtuou o significado primeiro do trabalho, enquanto processo de transformação histórica da humanidade, para determinar uma maneira opressora de relação entre o trabalho e seu fruto para o trabalhador.

As origens do capitalismo demandaram a transformação dos meios de produção e subsistência – assim como do dinheiro e das mercadorias daqueles que primitivamente acumularam riquezas – em capital. Para Marx,

essa transformação mesma só pode realizar-se em determinadas circunstâncias, que se reduzem ao seguinte: duas espécies bem diferentes de possuidores de mercadorias têm de defrontar-se e entrar em contato; de um lado, possuidores de dinheiro, meios de produção e meios de subsistência, que se propõem a valorizar a soma-valor que possuem mediante compra de força de trabalho alheia; do outro trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho e, portanto, vendedores de trabalho. (MARX, 1983b, p. 262).

A polarização suscitada pela contraposição dessas duas classes sociais propiciou as circunstâncias fundamentais para o desencadeamento da produção capitalista: “A relação-capital pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho” (MARX, 1983b, p. 262), de modo que, assim que a produção capitalista se estabelece, conserva essa separação, ao mesmo tempo em que a reproduz em escalas cada vez maiores. Tanto é assim que:

o processo que cria a relação-capital não pode ser outra coisa que o processo de separação de trabalhador da propriedade das condições de seu trabalho, um processo que transforma, por um lado, os meios sociais de subsistência e de produção em capital, por outro, os produtores diretos em trabalhadores assalariados. A assim chamada acumulação primitiva é, portanto, nada mais que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Ele aparece como “primitivo” porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde. (MARX, 1983b, p. 262).

Marx identifica como característica do modo de produção capitalista a alienação do trabalhador em relação a todos os meios de produção, de sorte que lhe sobra unicamente a própria força de trabalho como mercadoria a ser vendida no mercado. Essa característica resulta das primícias da acumulação do capital e da maneira como se deu historicamente o surgimento do capitalismo, cuja estrutura econômico-social “proveio da estrutura econômica da sociedade feudal. A decomposição desta liberou os elementos daquela” (MARX, 1983b, p. 262). Na medida em que o trabalhador deixou de fazer parte dos meios de produção – como era o caso dos escravos e dos servos – e se libertou do domínio das corporações – com suas regras e normas para aprendizes e oficiais – e das prescrições que limitavam o campo de atuação do trabalho, tornou-se livre para vender sua força de trabalho como se vende qualquer mercadoria, em qualquer lugar onde se necessite dela. Dirá Marx, entretanto, que “esses recém-libertados só se tornam vendedores de si mesmos depois que todos os seus meios de produção e todas as garantias de sua existência, oferecidas pelas velhas instituições feudais, foram-lhes roubados. E a história dessa sua expropriação está inscrita nos anais da humanidade com traços de sangue” (MARX, 1983b, p. 262). A alienação estabelecida no processo de trabalho acabou com a possibilidade do exercício da autonomia por parte da classe proletária para a realização da transformação do mundo da necessidade e de sua própria natureza humana. Tal ruptura, para além de afastar o trabalhador do produto de seu trabalho, separa o próprio homem de sua condição básica de humanidade que, no processo de trabalho, constitui-se a partir de sua produção. No modo de produção capitalista, a liberdade construída pelos homens em sua configuração humana, por meio da transcendência do mundo da necessidade, acabou por se configurar em subordinação daqueles que só possuem sua própria força de trabalho àqueles que detêm os meios de produção.

No mundo capitalista, em que as relações entre os homens se realizam, no mais das vezes,

por meio das relações que se estabelecem entre as mercadorias que produzem, a importância do trabalho, no que diz respeito ao próprio modo de produção dos valores de uso, está diretamente ligada ao valor das mercadorias que os homens produzem e que se faz representar em seu valor de troca.

O produto da atividade dos trabalhadores cumpre a função de mercadorias na medida em que se colocam no mercado como valores de uso a serem trocados por outros valores de uso. Como, obviamente, “casaco não se troca por casaco, o mesmo valor de uso pelo mesmo valor de uso” (MARX, 1983a, p. 50), é necessário que haja algo que sirva de parâmetro para comparação entre as diferentes mercadorias, para que possam ser comparadas e trocadas.

De acordo com Marx,

o valor de uso realiza-se somente no uso ou no consumo. Os valores de uso constituem o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta. Na forma de sociedade a ser por nós examinada, eles constituem, ao mesmo tempo, os portadores materiais do valor de troca. (MARX, 1983a, p. 46).

O valor de troca assume, então, a função de indicar de maneira proporcional a quantidade de determinado valor de uso que se pode trocar por outro. Uma certa mercadoria, como, por exemplo, uma dada quantia de açafrão, pode ser trocada por uma outra quantidade bem maior de farinha de trigo, por uma quantidade maior ainda de garrafas de água mineral ou por uma pequena quantidade de ouro. Portanto, uma mesma mercadoria possui vários valores de troca, e não apenas um. Entretanto, os valores do açafrão, da farinha de trigo, das garrafas de água mineral e do ouro têm que ser permutáveis entre si. Portanto, “primeiro: os valores de troca vigentes da mesma mercadoria expressam algo igual. Segundo, porém: o valor de troca só pode ser o modo de expressão, a ‘forma de manifestação’ de um conteúdo dele distinguível” (MARX, 1983a, p. 46).

Ainda no estudo das ideias de Marx, vemos que, “como valores de uso, as mercadorias são, antes de mais nada, de diferente qualidade, como valores de troca só podem ser de quantidade diferente, não contendo, portanto, nenhum átomo de valor de uso” (MARX, 1983a, p. 47). Assim sendo, na própria comparação visando à troca entre mercadorias, o valor de troca figura autonomamente no que tange ao valor de uso. O que resta em comum entre as mais diversas mercadorias não é, portanto, o valor de uso ou o valor de troca, mas o valor. E “o valor de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho despendido durante a sua produção” (MARX, 1983a, p. 47). Dizer que uma mercadoria tem mais valor do que outra significa dizer, portanto, que uma mercadoria incorpora mais trabalho humano do que outra. Além disso, “é [...] apenas o *quantum* de trabalho socialmente necessário para a produção de um valor de uso o que determina a grandeza de seu valor” (MARX, 1983a, p. 48).

O trabalho como atividade humana é fonte e possibilidade de transformação da Natureza, de sua transcendência, ao mesmo tempo em que é meio de se produzir valores de uso, dotados de valor no capitalismo, pela incorporação da força de trabalho em sua produção.

O trabalho é atividade humana que, na vida dos homens, além de garantir-lhes a condição de humanidade, possibilita-lhes incorporar valor a todas as suas realizações. Sua centralidade na compreensão da existência humana é fundamental para que se possam compreender as relações dos homens entre si e com a Natureza. Por isso, seria impossível pensar numa educação com o caráter de atualização histórico-cultural das novas gerações (PARO, 2008, p. 24) sem levar em conta sua relação com a categoria trabalho.

A importância da compreensão da centralidade da categoria trabalho no processo educacional se expressa, por exemplo, nas palavras de Paulo Freire, quando afirma que:

transformar o mundo através de seu trabalho, “dizer” o mundo, expressá-lo e expressar-se são o próprio dos seres humanos.

A educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos. (1982, p. 24).

Em vários pontos de sua obra, Freire aborda a importância do trabalho em sua relação com uma educação que ajude a transformar a maneira de os educandos atuarem sobre a Natureza externa e sobre a própria natureza. Para ele, uma educação legítima deve ser capaz de operar uma transformação na compreensão crítica dos envolvidos no processo educacional – educador e educandos – que atinja sua maneira de ponderar, de ver o mundo e de trabalhar, instaurando também uma nova maneira de pensar e se expressar.

Ao falar de seu trabalho na educação de jovens e adultos, desde o final da década de 1950 e começo da década de 1960, Freire revela que, junto com sua equipe de pesquisa e alfabetização, costumava “desafiar os alfabetizandos com um conjunto de situações codificadas de cuja decodificação ou ‘leitura’ resultava a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo” (1989, p. 13).

A alta significação do trabalho nos livros que compõem a obra freiriana é evidente. Ao se referir à importância da alfabetização, em outro ponto de sua produção, o autor afirma que

a alfabetização se faz, então, um quefazer global, que envolve os alfabetizandos em suas relações com o mundo e com os outros. Mas, ao fazer-se este quefazer global, fundado na prática social dos alfabetizandos, contribui para que estes se assumam como seres do quefazer – da práxis. Vale dizer, como seres que, transformando o mundo com seu trabalho, criam o seu mundo. Este mundo, criado

pela transformação do mundo que não criaram e que constitui seu domínio, é o mundo da cultura que se alonga no mundo da história. (FREIRE, 1982, p. 17).

O trabalho, no entender de Freire, constitui mediação entre homem e Natureza, na construção da cultura humana. Por isso, para o autor, os homens,

ao perceberem o significado criador e recriador de seu trabalho transformador, descobrem um sentido novo em sua ação, por exemplo, de cortar uma árvore, de dividi-la em pedaços, de tratá-los de acordo com um plano previamente estabelecido e que, ao ser concretizado, dá lugar a algo que já não é a árvore. Percebem, finalmente, que este algo, produto de seu esforço, é um objeto cultural. (FREIRE, 1982, p. 17).

A práxis humana na transformação do mundo é encarada por Freire como ato continuado de criação dos homens na produção de seu mundo. Por meio do seu trabalho, os homens transformam, criam e recriam a possibilidade de estar no mundo. Na medida em que vão inventando as condições de que necessitam e que desejam para seu bem-estar, produzem sua própria condição de criadores: “Para os seres humanos, como seres da práxis, transformar o mundo, processo em que se transformam também, significa impregná-lo de sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho” (FREIRE, 1982, p. 55).

Também Célestin Freinet destaca em sua obra a importância do trabalho, relacionando-o com a educação. Para ele,

o que estimula e orienta o pensamento humano, o que justifica seu comportamento individual e social é o trabalho em tudo o que hoje tem de complexo e de socialmente organizado, o trabalho, motor essencial, elemento do progresso e da dignidade, símbolo de paz e de fraternidade. (1998, p. 168).

A ligação entre Freinet e o pensamento intelectual de esquerda de seu tempo é ponto importante a se conhecer para a compreensão da importância que dá à categoria trabalho em todo seu labor docente. Michele Cristine da Cruz Costa destaca a ligação de Freinet com o Partido Comunista Francês por um período de pelo menos 26 anos, quando em seu trabalho afirma que, “dos anos 1920 até 1946, Freinet se apresenta decididamente engajado ao lado dos docentes revolucionários, aderindo ao PCF (Partido Comunista Francês) e militando igualmente na Federação de Ensino (Sindicato Unitário)” (COSTA, 2008, p. 61).

Trabalho, para Freinet, incorpora tamanha importância que sua proposta é congrega ao ensino o trabalho prático e manual – para além apenas de seu conceito. Ele aposta numa educação que relacione diretamente instrução, ensino e trabalho como ferramentas primordiais para a formação das crianças. Freinet assevera:

[...] não me contentarei em ligar essa escola ao trabalho pelo intermédio falacioso das palavras e dos livros. Não repetirei essa traição, mas colocarei efetivamente o trabalho na base de toda a nossa educação. [...] Constatamos que o trabalho, que os ofícios estão, queiramos ou não, no centro da vida das crianças; constituem o substrato comprovado sobre o qual vamos construir todo o nosso edifício cultural. (FREINET, 1998, p. 168).

Além da importância do trabalho enquanto mediação para o processo educativo, Freinet destaca o interesse e a necessidade de trabalho para as próprias crianças. Para ele, o próprio jogo não é tão importante para a criança quanto o trabalho, pois afirma que

não há na criança necessidade natural do jogo; há apenas necessidade de trabalho, isto é, a necessidade orgânica de usar o potencial de vida numa atividade ao mesmo

tempo individual e social, que tenha uma finalidade perfeitamente compreendida, de acordo com as possibilidades infantis, e que apresente uma grande amplitude de reações: fadiga-reposu; agitação-calma; emoção-tranquilidade; medo-segurança; risco-vitória. Além disso, é preciso que esse trabalho preserve uma das tendências psíquicas mais urgentes, sobretudo desta idade: o *sentimento de potência*, o desejo permanente de se superar e aos outros, de conquistar vitórias, pequenas ou grandes, de dominar alguém ou alguma coisa. (FREINET, 1998, p. 189-190, grifos no original).

Outros professores ligados à Escola Moderna, em sua maioria afiliados à Cooperativa da Educação Laica (CEL), fundada e dirigida por muitos anos por Freinet, também assumiram o trabalho como categoria central em sua faina educativa. De acordo com Jacques Gauthier,

como Freinet, muitos professores filhos de camponeses ou operários tentaram manter a autoestima e o sentido social do labor dos trabalhadores ao aderir e tomar responsabilidades nos partidos comunista ou socialista. Mas pouquíssimos tiveram a lucidez e a coragem de Freinet, até considerar os próprios alunos como parceiros na construção do conhecimento, como trabalhadores capazes de produzir bens materiais e intelectuais úteis e prazerosos para si e para os outros. (1997, p. 2).

Entretanto, apesar de se instituir como um fenômeno constitutivo da condição humana, como dito anteriormente, o trabalho na sociedade capitalista assume características que lhe outorgam qualidades contrárias à sua natureza. Segundo Ricardo Antunes,

a sociedade capitalista o transforma em trabalho assalariado, alienado, fetichizado. O que era uma finalidade central do ser social converte-se em meio de subsistência. A “força de trabalho” (conceito-chave em Marx) torna-se uma mercadoria, ainda que especial, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital. Converte-se em meio e não primeira necessidade de realização humana. (ANTUNES, 2009, p. 8).

O próprio Marx (2001) considera que, sob o capitalismo, a força de trabalho se torna uma mercadoria e o trabalhador, um ser estranho, meio de sua própria subsistência individual. De característica da própria condição de humanidade, o trabalho se transforma em degradante do ser social, causando alienação e estranhamento aos trabalhadores. O próprio ato de produção, resultado do trabalho já alienado, contribui para a efetivação do processo de alienação do trabalhador, que se perde do produto de seu trabalho. Dessa maneira, segundo Antunes, “sob o capitalismo, o trabalhador frequentemente não se satisfaz no trabalho, mas se degrada; não se reconhece, mas muitas vezes recusa e se desumaniza no trabalho” (ANTUNES, 2009, p. 9).

Se, por um lado, o trabalho é uma atividade que assume característica central na constituição do humano como ser histórico, apresentando-se como fenômeno fundamental para sua socialização e emancipação, por outro lado, o modo de produção capitalista impôs uma mutação em sua essência, que alterou seu significado e o transformou num complexo instrumento de desumanização do trabalhador.

Este artigo tomou por base a noção de trabalho, como atividade humana, que transcende a Natureza e que, com seu caráter social, efetiva a condição do humano enquanto ser plural, ao mesmo tempo em que outorga a condição de humanidade àqueles que o realizam em suas atividades transformadoras do mundo.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. (org.) **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- COSTA, Michele Cristine da Cruz. **O pensamento educacional de Célestin Freinet e suas aproximações aos ideais do movimento da Escola Nova**. Araraquara, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2008.
- ENGELS, Friedrich . Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.) **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 11-28.
- FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**. Lisboa: Editorial, 1969.
- FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GAUTHIER, Jacques. A criança engenheira dos vegetais e senhora do fogo: devaneando com Célestin Freinet. **Revista da Faced**, Salvador, n. 1, p. 1-3, 1997.
- MARX, Karl. **O capital** – Crítica da economia política. v. I. São Paulo: Abril Cultural, 1983a.
- MARX, Karl. **O capital** – Crítica da economia política. v. I/II. São Paulo: Abril Cultural, 1983b.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- ORTEGA Y GASSET, José. **Meditacion de la técnica y otros ensayos sobre ciencia e filosofia**. Madrid: Alianza, 2002.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 3. ed. São Paulo: Cortês, 1988.
- PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 13-31.
- PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

Recebido em: 09.01.2014

Aprovado em: 07.10.2014

Flávio Boleiz Júnior é doutor em educação e professor de fundamentos sócio-filosóficos da educação do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Campo e grupo: aproximação conceitual entre Pierre Bourdieu e a teoria moscovicianiana das representações sociais

Rita de Cássia Pereira Lima¹

Pedro Humberto Faria Campos¹

Resumo

O objetivo deste artigo é examinar a visão da realidade (ou do espaço) social no pensamento de Pierre Bourdieu e na teoria das representações sociais (TRS) de Serge Moscovici, tomando por desencadeador uma discussão sobre a noção de campo, proposta por Bourdieu, particularmente quando expõe a sociologia do gosto, e a noção de grupo na TRS. Na sociologia de Bourdieu, o campo é organizado por princípios como capital econômico e capital cultural, supondo lutas no espaço social, conforme posições sociais, *habitus* e práticas culturais dos agentes. Na teoria das representações sociais (TRS), os grupos, em suas comunicações, voltam-se para o campo de um objeto que os mobiliza, supondo igualdade na relação de seus membros ao construir um conhecimento do senso comum, consensual, a respeito desse objeto. Em uma sociologia do gosto dos artistas, por exemplo, o sociólogo de inspiração bourdieusiana pode fazer também um quadro das práticas sociais desse grupo, não somente as referentes a um único objeto (arte). Porém, Bourdieu parece não se ater ao estudo de grupos. Paralelamente, pode-se reprovar os estudiosos de representação social por nem sempre darem importância suficiente à base dos objetos materiais. Os dois autores têm em comum o fato de privilegiarem a dimensão simbólica na construção da realidade social. Têm também como desafio comum superar a dicotomia subjetividade x objetividade na relação indivíduo-sociedade. Por meio dessa aproximação conceitual, o texto busca constituir um olhar psicossocial para a educação, particularmente a escola, sem adotar de antemão uma teoria (TRS) em detrimento da outra (Bourdieu), mas problematizando-as reciprocamente.

Palavras-chave

Teoria dos campos – Grupos – Teoria das representações sociais – Escola – Educação.

1- Universidade Estácio de Sá (UNESA), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Contatos: ritalima@netsite.com.br; pedrohumbertosbp@terra.com.br

Field and group: a conceptual approximation between Pierre Bourdieu and the social representation theory of Moscovici

Rita de Cássia Pereira Lima^I

Pedro Humberto Faria Campos^I

Abstract

The aim of this article is to examine the view of social reality (or social space) both in Pierre Bourdieu's thinking and in Serge Moscovici's social representation theory (SRT), starting from a discussion on Bourdieu's notion of field, particularly when he explains the sociology of taste, and on the notion of group in SRT. In Bourdieu's sociology, the field is organized by principles such as economic and cultural capital, assuming that struggles occur in the social space according to agents' social positions, habitus, and cultural practices. In the social representation theory (SRT), groups orient themselves, in their communication, towards the field of an object that mobilizes them, assuming that there is equality in the relationships of members as they build consensual, common sense knowledge about this object. In a sociology of the taste of artists, for example, the Bourdieusian sociologist can also make a description of the social practices in this group, rather than describing only practices referring to a single object (art). However, Bourdieu does not seem to focus on the study of groups. On the other hand, social representation researchers could be criticized for not always giving enough importance to the foundation of material objects. Both authors have in common the fact of privileging the symbolic dimension in the construction of social reality. They also have in common the challenge of overcoming the subjectivity-objectivity dichotomy in the individual-society relationship. By means of such conceptual approximation, the article aims to build a psychosocial view of education, particularly of the school, without adopting in advance one theory (SRT) to the detriment of the other (Bourdieu).

Keywords

Field theory – Groups – Social representation theory – School – Education.

I- Universidade Estácio de Sá (UNESA), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Contacts: ritalima@netsite.com.br; pedrohumbertosbp@terra.com.br

Introdução

Há algum tempo, um mal-estar atormenta os estudos que se fundam na teoria das representações sociais (TRS) para tentar compreender fenômenos no campo da educação. O incômodo não é menor do lado de alguns construtivismos atuais, muito zelosos da noção de *subjetividade*, contra os determinismos ditos não-críticos. Porém, considerando seu maior afastamento do campo próprio da sociologia, estes (os construtivistas sócio-históricos) parecem atualmente ensimesmados o suficiente para não apreciarem um debate *interteorias* ou, como preferem os pós-modernistas, um debate *transteórico*.

O mal-estar refere-se, não por acaso, ao desafio que se colocaram autores como Bourdieu e Moscovici quanto a superar a dicotomia subjetividade x objetividade na relação indivíduo-sociedade. Em um primeiro momento, esse ponto comum pode conduzir pesquisadores da área da educação, incluindo estudantes de pós-graduação, a estabelecerem relações próximas entre Bourdieu e a TRS proposta por Moscovici (1976), correndo o risco de simplificarem aquilo que não é simples. O presente artigo busca compreender melhor certos princípios teóricos defendidos pelos autores, inseridos respectivamente na sociologia e na psicologia social, enfatizando a relevância dessa aproximação conceitual para fundamentar questões complexas ligadas à educação.

Desde o início de suas respectivas carreiras acadêmicas, uma atitude é fundante do pensamento de Bourdieu e de Moscovici: retomar o valor da dimensão simbólica na construção da realidade social, sem buscar estruturas de base *déjà là*, como inspiraria a obra de Lévi-Strauss. Inspirados pelo, e em ruptura com o, pensamento de Lévi-Strauss, assim podemos situar, não sem levantar algum debate, as obras dos dois autores que ora enfocamos. A visão do espaço social como composto de campos nos quais estruturas e formações simbólicas constituem um todo, uma única realidade articulada, impõe-se em

ruptura com o determinismo estruturante das noções de classe social e modo de produção. Ruptura, igualmente, com o determinismo dito de esquerda, sem retorno aos determinismos herdeiros de Hobbes, Durkheim e Weber.

A atitude epistêmica dessa ruptura e a intenção de integrar subjetividade e objetividade não bastam para fundamentar uma visão de realidade social. Estruturas, instituições, grupos, *habitus*, práticas, papéis, identidade, podem se amalgamar em uma afirmativa que parece unir a todos: o social é uma construção. O cenário é de lusco-fusco: pode-se afirmar que enxergamos a realidade social, pois ainda não está escuro, mas a imagem que se oferece à retina é fosca. Um olhar psicossocial se apresenta como fogo-fátuo que a sociologia não mede esforços para exorcizar, debatendo-se com os conceitos de identidade ou de trajetória (DUBAR, 2009; DUBET, 1994; LAHIRE, 2002).

O mal-estar já referido pode ser interrogado em suas margens: como abordar a escola como uma instituição social, mais precisamente, como *evento* psicossocial? A escola, com seu espaço, seu território, suas condições de trabalho, seus horários, rotinas, normas, seus procedimentos (planejamento, avaliação, ensino, atividades lúdicas, entre outros). A escola pública em sua dupla injunção identitária: instituição escolar (lôcus da relação ensino-aprendizagem, da transmissão e da produção de conhecimento) e a instituição pública, aparelho de Estado. Ou a escola privada, em sua tripla injunção identitária: escola, empresa e, também, aparelho de Estado.

A escola pode ser estudada em sua dimensão institucional, recortada em vários elementos que marcam seu peso de espaço ou de realidade social instituída. O problema é que, ao fazê-lo, assim, por partes, quebra-se qualquer possibilidade de ruptura, pois a descrição do instituído é a força da reprodução. Como se a escola fosse o sítio mesmo da desigualdade, a fonte da reprodução, da divisão social do trabalho, da diferença de gêneros e de toda dominação deles derivados. A narrativa possível, nessa perspectiva, seria de grande ironia:

a escola pensada pelos iluministas como prática social de produção da nova ordem para combater o tradicionalismo e a aristocracia (*l'ancien regime*), sonhada como aparelho da República para criar e sustentar o novo, findaria por se tornar a máquina da reprodução, para adaptar os indivíduos à sociedade do contrato social (desigual!).

Esse olhar para a escola permite interrogar a distância entre o pensamento de Bourdieu (1979, 1980, 1982, 1984a, 1984b, 1986, 1987, 1989, 1991, 1994, 1998) e a teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1976, 1986, 2003), com a finalidade de alcançar um terceiro prisma de investigação, outro parâmetro para abordar a instituição escolar como componente de uma realidade social. Ou seja, buscamos a constituição de um olhar psicossocial, sem adotar de antemão uma das teorias (TRS) em detrimento da outra (Bourdieu), mas problematizando-as reciprocamente. Duas chaves de leitura são introduzidas e anunciadas de pronto: na visão (comum a ambos pensadores) do espaço social como espaço constituído por e através do conflito social, o campo é necessariamente campo de tensões; a segunda chave de leitura é a postulação, ou não, nos dois autores, de uma explicação para a mudança social. O conflito social é o motor da mudança. Porém, o que nós vamos buscar como segunda chave de leitura é o entendimento e a explicitação da natureza dos processos de mudança, a partir de um conjunto de conceitos que cada teoria estabelece como o escopo dessa mudança.

Nesse quadro, o presente trabalho se propõe a examinar a visão da realidade (ou do espaço) social na TRS e no pensamento de Bourdieu, tomando por desencadeador uma discussão sobre a noção de campo, proposta por Bourdieu (1979), particularmente quando expõe a sociologia do gosto, e a noção de grupo na TRS. Ambas serão interrogadas em referência à importância da noção de campo (campo social, em Bourdieu; campo do objeto de representação, em Moscovici).

Podemos ainda avançar uma hipótese de trabalho, a qual justificaria um ganho nessa articulação: a concepção de Bourdieu permite e

incita à percepção do espaço social (com sua visão do campo) como espaço de conflitos (tensões), mas não oferece os recursos conceituais para evidenciar os processos de mudança, a dinâmica mesma da mudança, particularmente quando esta concerne interações grupais; e, de modo inversamente complementar, a TRS apresenta uma visão mais homogênea do espaço (com as noções de campo do objeto de representações e “ancoragem”), na qual pode-se ou não explicitar os conflitos, porém permite identificar e examinar os processos de interação social (seja pela via dos agentes indivíduos, grupos e instituições, seja pelo estudo das relações entre formações simbólicas e estruturas, representações sociais e grupos), e evidencia a dinâmica do conflito e da mudança. De modo sintético, podemos pensar, como hipótese de trabalho, que Bourdieu nos incita a olhar para a realidade social (a sociedade recortada em campos de lutas), conquanto Moscovici nos instrumentaliza para olhar os conflitos em operação (*mis-en-marche*), sob a perspectiva de indivíduos e grupos concretos, vivos, cotidianos.

A sociologia do gosto: padrões de gostos, padrões de *habitus*, grupos sociais?

Bourdieu (1987) faz referência a campos, no domínio da sociologia, associando-os ao que se nomeia comumente classes sociais, porém com a intenção de ampliar e avançar esse conceito de Karl Marx. De acordo com o autor (BOURDIEU, 1994), as classes sociais são classes lógicas determinadas teoricamente pela delimitação de um conjunto de agentes que ocupam a mesma posição no espaço social. Bourdieu contesta essa ideia ao afirmar que o espaço social é construído por diferentes tipos de capital – o econômico, o cultural, o social e o simbólico –, cuja distribuição resulta em um espaço estruturado por campos

1- Processo formador da representação social (em articulação à objetivação), diz respeito ao enraizamento social da representação. Classifica algo, em princípio ameaçador, comparando-o com um protótipo já familiar aos sujeitos, como se algo perdido fosse ancorado no espaço social das pessoas (MOSCOVICI, 2003).

concebidos como mercados onde se confrontam tais capitais.

Segundo o autor (BOURDIEU, 1979), a noção de capital supõe primeiramente a abordagem econômica, devido à analogia com suas propriedades: acumulação por operações de investimento financeiro, transmissão por herança, o que permite aos agentes negociar rendimentos em diversos campos sociais. Quando se refere ao capital cultural, acumulado por meio da aquisição de cultura, o autor retoma os diferentes tipos de capital que estruturam o espaço social: o econômico (renda, patrimônio, bens materiais); o social (relações sociais do indivíduo, que refletem sociabilidade, como convites recíprocos e lazer); o simbólico (rituais, protocolos ligados à honra). Bourdieu (1979) afirma que a acumulação de capital se reverte em luta no espaço social, pois tem papel relevante em termos de reprodução social, principalmente na forma escolar, envolvendo lutas simbólicas, por meio das quais ocorre reconversão de capital econômico em capital cultural².

O filme *O gosto dos outros*, de Agnès Jaoui³, permite inicialmente associação com a ideia de campos no âmbito da sociologia do gosto, de Bourdieu, particularmente no que se refere às reflexões teóricas que o autor expõe em *La Distinction – Critique sociale du jugement* (1979), ao apresentar um estudo empírico sobre a cultura francesa há cerca de 40 anos. Nessa obra, o autor propõe que o gosto reflete lutas que acontecem no campo da classe dominante e no campo da produção cultural. O filme mostra conflitos que envolvem o gosto de pessoas de diferentes ambientes socioculturais – um empresário bem-sucedido economicamente e sua mulher decoradora, uma atriz também professora de inglês, uma garçonete que complementa renda traficando drogas, um motorista também flautista amador, um guarda-costas –, especialmente as dificuldades do empresário detentor de capital

econômico, porém sem capital cultural suficiente para ser aceito no ambiente artístico. A relação entre o filme e a sociologia de Bourdieu já foi pensada por alguns (VERGARA; MAGNI, 2008; GROGNET, 2008; BELLAVANCE; VALEX; RATTÉ, 2004; DABÈNE, 2002), pois a estratificação social dos gostos dos personagens pode se fundamentar na correlação entre práticas culturais e estrutura social, fazendo pensar em conceitos como *habitus* e capital cultural e na teoria dos campos, propostos pelo autor.

Ao propor uma sociologia do gosto, Bourdieu (1979) privilegia a análise de disposições e de julgamentos estéticos, considerando-os produto de lutas entre grupos sociais. De acordo com o autor, o gosto (preferências manifestadas) é o princípio do que temos e do que somos para os outros, do para que nos classificamos e somos classificados. É a afirmação prática de uma diferença reconhecida, sobretudo na aversão por estilos de vida diferentes, que se constitui em uma forte barreira entre as classes. Em tantos espaços de preferências e universos possíveis de estilos – águas minerais, vinhos, carros, jornais, locais para férias, móveis, decorações de casas e de jardins, programas políticos –, traços distintivos expressam diferenças sociais, conduzindo à busca da distinção.

Bourdieu (1979) se refere à cultura em dois sentidos: obras culturais, por um lado, e maneiras de sentir e de fazer próprias dos homens, por outro lado. Ele faz referência a áreas culturais mais nobres (por exemplo, música clássica, pintura, literatura) e menos nobres que vão se legitimando socialmente (por exemplo, cinema, fotografia, jazz). Percebe-se aí uma relação entre capital econômico e capital cultural, que opõe estilos de vida diferentes, ou gostos diferentes, um de mais luxo, associado ao capital econômico (posse de obras de arte, de carros de luxo) e outro de menos luxo, porém com ênfase na cultura (leitura, música clássica, teatro). Para o autor, o estilo de vida é um conjunto de gostos, crenças e práticas característico de uma determinada classe. Embora Bourdieu afirme

2- Posteriormente, em *La domination masculine*, Bourdieu (1998) propõe outro princípio que também sustenta lutas simbólicas no espaço social: o gênero, devido à dominação de homens sobre mulheres em nossa sociedade.

3- Originalmente *Le goût des autres*, lançado nos cinemas franceses em 2000.

que a classe dominante mantém sua posição por uma estratégia de distinção, impondo o bom gosto à sociedade, um dos interesses do autor é compreender a produção social de esquemas de percepção e de práticas que definem o gosto, o que o aproxima de um enfoque também genético e não somente estruturalista.

Voltando ao filme de Agnès Jaoui, é possível reconhecer a relação do contexto sociocultural dos personagens com a obra de Bourdieu, sobretudo com a teoria dos campos, em que o autor privilegia o peso das instituições (por exemplo, família e escola) e do capital cultural – relacionado à arbitrariedade da cultura escolar erudita, socialmente reconhecida como legítima – ao abordar as relações materiais e simbólicas entre grupos diferentes situados em um mesmo espaço social. Os lugares em que se inserem os personagens do filme fariam pensar na afirmação de Bourdieu (1979) quanto à constituição de uma nova pequena burguesia? Ou seja, por um lado, pequenos burgueses com forte capital cultural e, por outro lado, agentes provenientes da burguesia que não adquiriram, na instituição escolar, títulos que lhes permitam manter-se na classe dominante, pois não possuem capital cultural na forma institucionalizada, com diplomas lhes assegurando distinção.

Nesse contexto, em uma visão bourdieriana, os campos dos artistas, dos intelectuais, dos esportistas, por exemplo, teriam particularidades, mesmo se situando no mesmo espaço social, e poderiam se constituir em campo de lutas (simbólicas) ao utilizarem práticas culturais de acordo com seu *habitus*, influenciado principalmente por determinantes sociais. O *habitus* se estrutura, assim, em relação com um campo (o campo científico supõe agentes dotados de um *habitus* diferente daquele dos que estão inseridos no campo político). Apesar do autor enfatizar o conjunto de relações objetivas que une um agente aos outros nesse campo, ele considera também a dimensão simbólica. Como afirmam Bourdieu e Wacquant (1992), a relação entre *habitus* e

campo é de condicionamento (o campo estrutura o *habitus*, produto da necessidade do campo) e de conhecimento ou de construção cognitiva (o *habitus* contribui para constituir o campo como mundo de significados).

Para estudos na área educacional, é relevante mencionar um dos aspectos que atravessam a obra de Bourdieu (1987): a tentativa de ultrapassar certas oposições que dividem o campo sociológico. Entre as oposições mais evidentes, estão: a dos teóricos e empíricos; a dos subjetivistas e objetivistas; a do estruturalismo e da fenomenologia. De acordo com o autor, um exemplo típico de oposição fictícia se dá entre o enfoque estruturalista (compreensão das relações objetivas, independentes das consciências e vontades individuais) e o fenomenológico, interacionista ou etnometodológico (compreensão da experiência que os agentes têm das interações, dos contatos sociais e sua contribuição para a construção mental e prática das realidades sociais). Nesse sentido, a obra de Bourdieu reflete uma releitura crítica do questionamento antropológico e sociológico clássico.

Dentro do que o próprio autor denomina “construtivismo estruturalista” (BOURDIEU, 1987), o ponto de partida são elementos mais próximos de uma tradição objetivista, cujo dado inicial seria a existência de estruturas sociais, havendo um sistema de relações objetivas que condiciona as práticas e as representações dos indivíduos. A realidade própria e os efeitos específicos do que é vivido subjetivamente por esses indivíduos são encarados posteriormente (ACCARDO; CORCUFF, 1986). Bourdieu (1987) entende assim o construtivismo estruturalista ou estruturalismo construtivista: para o estruturalismo/estruturalista, existem estruturas objetivas independentes da consciência e da vontade dos agentes, capazes de orientar suas práticas ou representações; de acordo com o construtivismo/construtivista, há uma gênese social, por um lado, de esquemas de percepção, de pensamento e de ação constitutivos do *habitus* e, por outro lado, das estruturas sociais, em particular do que o autor chama de campos

(ou grupos). Ou seja, nessa gênese social, *habitus* e campos não se dissociam.

Bourdieu (1987) afirma que as condições sociais de existência (ou os fatores objetivos) são interiorizados pelos indivíduos sob a forma de princípios inconscientes de ação e reflexão, de esquemas de sensibilidade e de entendimento, ou *habitus*. Depois que esse *habitus* foi estruturado pelas condições sociais de existência, continua produzindo percepções, representações, opiniões, crenças, gostos, desejos, enfim, uma subjetividade relativamente independente do exterior, que se expressa e se exterioriza na ação dos indivíduos e grupos, contribuindo para produzir e reproduzir as estruturas sociais e as instituições. As estruturas sociais e instituições, por sua vez, impõem-se aos indivíduos e grupos como condições objetivas de existência.

Reafirmando o caráter redutor da oposição objetivismo/subjetivismo, o conceito de *habitus* é proposto pelo autor como instrumento para ultrapassá-la. Embora em estudos mais antigos se observe uma visão em que o *habitus* é determinado pela estrutura social (BOURDIEU; PASSERON, 1970), trabalhos posteriores privilegiam o fato de que ele permite uma organização da experiência, que tem sua própria coerência (BOURDIEU, 1987, 1989). Apesar de influenciado pela estrutura social, o *habitus* não depende totalmente dela. Com o tempo, Bourdieu foi chegando a uma formulação que leva em conta as estratégias, a criação e a invenção dos agentes (DURAND; WEIL, 1990). Essa capacidade de inovação, mais próxima do construtivismo, é fundamental no conceito de *habitus*.

Segundo Bourdieu (1979), o *habitus* é um sistema de disposições duráveis interiorizadas pelos indivíduos em suas condições objetivas de existência, o qual funciona como esquemas inconscientes de ação, de percepção e de reflexão. As aquisições mais duráveis provêm da socialização primária, na família, ela própria ocupando uma posição no espaço social. Mas o *habitus* não é fixo, pois se reestrutura de acordo com a trajetória social, implicando que

práticas e representações não são totalmente determinadas (os agentes fazem escolhas) nem totalmente livres (as escolhas são orientadas pelo *habitus*).

Embora com ênfase na dimensão social, é possível perceber, na obra de Bourdieu, que o conceito de *habitus* permite a articulação, e não a oposição, entre o individual e o social, ou entre as estruturas internas da subjetividade e as estruturas sociais externas. O autor define o *habitus* como “sistema adquirido de esquemas geradores” (BOURDIEU, 1980, p. 92) que torna possível a produção livre dos pensamentos, das percepções, das ações relacionadas às condições de sua produção. De acordo com ele, a estrutura da qual o *habitus* é o produto governa a prática, não mecanicamente, mas por obrigações e limites atribuídos a suas invenções.

É importante evidenciar que, para Bourdieu, o *habitus* é uma disposição criada em uma relação direta entre sociedade e indivíduo, não havendo instâncias intermediárias previstas, como os grupos. Se o autor define o *habitus* como disposição, ele pode inscrevê-lo somente na ordem simbólica, uma vez que o argumento biológico ou orgânico é heteróclito à sua visão. Se é uma disposição do indivíduo, ou é corporal ou é cognitivo-afetiva; não havendo outra alternativa, o *habitus* se torna a pedra fundamental da ordem simbólica. Salvo se Bourdieu postulasse um retorno à ideologia marxista ou às representações coletivas de Durkheim. Nesse sentido, a noção de história coletiva só pode ser constituída de um conjunto de *habitus*. Realizando uma extensão da sociologia do gosto, poderíamos perguntar se um estilo de gostos pode corresponder à homogeneidade definidora do grupo psicológico, como em K. Lewin. Porém, Bourdieu não se ocupa ou não oferece critérios para essa discussão. Ao se referir mais a classe do que a grupo, às vezes, Bourdieu parece se acomodar ao conceito de classe de Marx. É mais comum, por exemplo, o autor fazer referência a classe dos artistas do que a grupo dos artistas. Porém, a vida real (no *real*) é muito diversificada para se dizer

classe. Em Bourdieu, as classes são categorias ou partes de um campo, sendo que o autor evita confrontar-se com o conceito de grupo. Caso o fizesse, talvez o estilo de vida pudesse ser algo aproximativo do grupo moscoviciano. Em Bourdieu, um campo é constituído de classes (partes, categorias) que têm, cada uma, seu estilo diferente. A organização do campo não é dada por essa diferença (o que poderia ser o foco da TRS), mas pela distribuição histórica dos princípios propostos por Bourdieu: capital cultural, capital econômico e, posteriormente, gênero (BOURDIEU, 1998).

A teoria dos campos é importante para uma melhor compreensão do modo como Bourdieu entende essa estrutura social tão associada ao *habitus*. De acordo com o autor (BOURDIEU, 1991), a herança cultural materializada e incorporada sob forma de um *habitus*, mesmo tendo leis próprias que transcendem as consciências e vontades individuais, age somente nas lutas que acontecem nos campos, por agentes dispostos a reativá-la continuamente como espaço de possibilidades. Segundo Durand e Weil (1990), a noção de campo está ligada às relações simbólicas situadas ao centro de mercados dotados de uma lógica específica no espaço social, onde se trocam bens específicos, de acordo com interesses específicos.

A relação indivíduo-sociedade que Bourdieu propõe na sociologia pode se dar também no plano psicossocial, com base em uma psicologia social que considera como grupo um conjunto de sujeitos que partilham identidades e práticas comuns. Conforme a teoria dos campos de Bourdieu, em que um tipo de formação como o gosto ou estilos de gostos, caracterizado por processos identitários, diferencia-se e/ou aproxima-se do grupo social marcado sociologicamente? Do ponto de vista da teoria das representações sociais (TRS), situada na encruzilhada entre conceitos psicológicos e sociológicos (MOSCOVICI, 1976), como diferentes objetos de representação podem mobilizar as comunicações e os conflitos entre grupos socialmente situados?

Ao se pensar em grupos, é importante refletir sobre o fato de que Bourdieu (1987, p. 147), às vezes, refere-se a campos ou grupos e Moscovici (1976) frequentemente faz referência a indivíduo ou grupo na obra em que apresenta a TRS, entendendo que o indivíduo existe enquanto membro do grupo. Em ambos os autores, não há muita elucidação quando fazem alusão a grupos. Na sociologia de Bourdieu, o campo é organizado por princípios como capital econômico e capital cultural, supondo lutas em seu interior, conforme posições sociais, *habitus*, práticas culturais dos agentes. Na TRS de Moscovici (1976), os grupos, em suas comunicações, voltam-se para o campo de um objeto novo que os provoca, os ameaça, supondo igualdade na relação de seus membros ao construírem um conhecimento do senso comum, consensual, a respeito desse objeto. Ou seja, na sociologia de Bourdieu, existem agentes dotados de *habitus*, situados em um campo que se constitui como espaço social de lutas; e, na TRS, há um campo do objeto de representação que mobiliza grupos por ele afetados. Essa aproximação conceitual pode contribuir para o estudo de questões complexas ligadas à educação, que envolvem relações intra e intergrupais no âmbito de uma realidade social que tem como base as instituições.

Os campos sociais e o campo do objeto de representação social

Para Bourdieu (1984a), o espaço social é multidimensional, com campos relativamente autônomos. Sua história se manifesta a cada momento, sob a forma materializada (nas instituições) e sob a forma incorporada (nas disposições dos agentes que fazem funcionar essas instituições ou as combatem). De acordo com o autor, essa concepção rompe com o objetivismo, visto que este desconsidera os diferentes campos como lugares de lutas simbólicas que engendram representações do mundo social, assim como as hierarquias em cada campo e entre diferentes campos. Segundo o autor, o mundo social pode

ser representado como espaço de várias dimensões, construído com base em princípios de diferenciação e de distribuição de poder nesse universo, expresso principalmente pelos diferentes tipos de capital já citados.

Nesse sentido, a estrutura do campo social é definida pela distribuição do capital e dos lucros característicos dos campos particulares em diferentes momentos. Agentes e grupos de agentes são, assim, definidos por suas posições em um espaço que pode ser descrito como um campo de forças, para o autor, um conjunto de relações de força objetivas que se impõe aos que entram no campo, irredutíveis aos agentes individuais e às interações diretas entre esses agentes. Bourdieu (1984b) refere-se às lutas simbólicas que visam a conservar ou transformar a estrutura do campo, pois, para o autor, o mundo social é, em grande parte, algo que os agentes fazem a cada momento. Porém, esses agentes podem desfazê-lo e refazê-lo somente com base em um conhecimento realista do que ele é, de suas possibilidades sobre ele, e em função da posição que ocupam.

Na teoria de Bourdieu, um campo é sempre campo de forças:

A sociologia não é um capítulo da mecânica e os campos sociais são campos de forças mas também campos de lutas para transformar ou conservar estes campos de forças. (BOURDIEU, 1982, p.47).

Isso também fica destacado por autores próximos a Bourdieu:

A estrutura do campo é um estado das relações de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta, ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado ao longo das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores. (ACCARDO; CORCUFF, 1986, p. 87).

O que torna a noção confusa é que, em vários momentos, Bourdieu delimita um

campo nomeando-o como campo de um grupo específico: o campo dos artistas, o campo dos sábios, o campo dos governantes. Aquilo que qualquer leitor desavisado reconheceria, em certa tradição, como um grupo, de fato, é confluência de duas dimensões da realidade social:

O princípio da ação histórica, aquela do artista, do sábio ou do governante, como aquela do operário ou do funcionário público, não é a de um sujeito que se afrontaria à sociedade como um objeto constituído na exterioridade. Ele não reside nem na consciência, nem nas coisas, mas na relação entre dois estados do social, quer dizer, entre a história objetivada nas coisas, sob a forma de instituições, e a história encarnada nos corpos, sob a forma deste sistema de disposições duráveis que eu chamo de habitus. (BOURDIEU, 1982, p. 38).

Ao explicitar o que é o campo, novamente o autor parece se referir a grupos. Bourdieu (1991) afirma que é no campo, como espaço de posições, que reside o princípio do espaço de tomadas de posição, ou seja, de estratégias visando a transformá-lo ou conservá-lo. Nesse sentido, o campo não é redutível a uma população, ou seja, a uma soma de agentes individuais ligados por simples relações de interação e, mais precisamente, de cooperação. O autor reforça o lugar das relações objetivas constitutivas da estrutura do campo, que orientam as lutas visando a conservá-lo ou transformá-lo. Assim, o campo do poder se constitui em espaço de relações de forças entre agentes ou instituições que têm em comum o capital necessário para ocupar posições dominantes em diferentes campos, principalmente econômico ou cultural, revelando hierarquia nas relações sociais que envolvem diferentes capitais e seus detentores.

Um campo se define através da delimitação de vicissitudes⁴ e interesses específicos, os

⁴- Optamos por vicissitudes face à dificuldade de se traduzir o termo francês *enjeux*, aqui empregado no sentido de implicações, dada sua proximidade óbvia com a noção de interesses (interesses declinam em implicações).

quais são irredutíveis a vicissitudes e interesses próprios a outros campos. Nesse sentido, de um lado, considera-se um conjunto de vicissitudes e interesses de cada um dos agentes e das agências; estes sendo, entre si, distintos e, às vezes, opostos. Contudo, todos os elementos (vicissitudes e interesses) preservam certo número de interesses fundamentais relativos àquilo que funda o campo, à sua especificidade.

É inevitável o paralelo com a TRS e o campo do objeto de RS; um objeto, fenômeno ou evento social, que aglutina em torno de si – em torno de sua especificidade de fenômeno social – um conjunto de interesses. O recorte da TRS é operado pela existência de um objeto e de um conjunto de conhecimentos (marcados pelos conhecimentos anteriores e que regularão os conhecimentos posteriores), que são engendrados sobre a base da especificidade do *novo* (novo objeto social).

Nos anos setenta, Moscovici (1976) define as representações sociais como um conhecimento com três componentes: o campo do objeto, a atitude e as práticas comunicativas. Já em 2003, o autor acrescenta algo novo, sem causar ruptura com as afirmações anteriores, propondo que as

[...] representações são prescritivas, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado (MOSCOVICI, 1976, p. 36).

Na definição de 2003, o enfoque é outro, pois Moscovici apresenta as representações sociais como um conjunto organizado de crenças. O que vem em primeiro plano, nesse momento, é seu caráter de prescrição, ou seja, de normas; enfim, o caráter de regulação das condutas. Podemos, então, começar a falar das representações como um sistema de crenças prescritivas, voltadas e ancoradas na ação.

No estado atual da TRS, é plenamente aceito que uma representação seja um sistema

cognitivo que age ao mesmo tempo sobre os indivíduos que o elaboram e sobre a situação social na qual ela se insere. Tal sistema age sobre os indivíduos através de relações de significado, o que permite compreender significações atribuídas a objetos por determinados grupos sociais em situações sociais específicas. Uma representação dá significado a uma dada situação social, bem como aos comportamentos e condutas observados. Então, o estudo das representações permite aos pesquisadores compreender qual o significado atribuído, por um determinado grupo social, tanto à situação propriamente dita, quanto aos comportamentos (ABRIC, 2003; CAMPOS, 2005; RATEAU et al, 2012). Deixemos bem claro: a situação social na qual um grupo constitui sua identidade com relação a um objeto social específico é o *campo* desse mesmo objeto.

Uma crença se refere a uma ideia ou a uma hipótese sustentada por um grupo cultural, como base para um julgamento que carrega aceitação de algo considerado verdadeiro, mesmo na ausência de prova. As crenças são as convicções mentais que temos sobre os seres humanos, suas relações com as suas sociedades, assim como os objetos sociais ou fenômenos que são reificados coletivamente. Nossas crenças são construções sociais aceitas como verdade, não baseadas em evidências objetivas, mas, em vez disso, adquiridas por meio de acordos sociais. A distinção entre crença e conhecimento se situa precisamente no fato de que as crenças não necessariamente podem ser demonstradas por evidência empírica. Elas desempenham um papel crucial, na medida em que dão significado ao descrever algum aspecto da nossa realidade social (PHILOGÈNE, 2002; MERTON, 1968; GILOVICH, 1991). Crenças estruturam nossa experiência cotidiana, filtrando cognitivamente as informações, de modo que os dados obtidos façam sentido. Assim, uma representação funciona como um conjunto organizado de crenças para guiar um grupo, com relação a um objeto, no espaço social que é definido por esse mesmo objeto.

Com base nos aspectos abordados, não faz o menor sentido estudar uma representação social sem estudar também o contexto que marca a especificidade de seu objeto. Não se pode conceber o estudo de uma representação, para entender uma realidade social, sem estudar sua ancoragem. Então, há similaridade acentuada nas noções de campo em Bourdieu e na TRS. Porém, o cuidado aqui está em não apressar as conclusões: ao fazer uma sociologia do gosto dos artistas, por exemplo, o sociólogo de inspiração bourdieiriana estaria fazendo, sem dúvida, também um panorama (um quadro) com práticas desse grupo, mas não somente práticas referentes a um único objeto, como a arte, por exemplo. Paralelamente, pode-se reprovar os estudiosos de representação social por nem sempre darem a devida importância a artefatos ou à base dos objetos materiais, nos seus estudos (LAHLOU, 2011).

Podemos afirmar que, em Bourdieu, não há dúvida quanto ao papel constitutivo do conflito: o campo social é um campo de forças e lutas. Já na TRS, esse entendimento somente se torna claro pela articulação de três obras, sendo que a segunda e a terceira não abordam diretamente as representações sociais: *A Psicanálise, sua imagem, seu público* (MOSCOVICI, 1976), *Psicologia das minorias ativas* (MOSCOVICI, 1996) e *Dissensões e consenso* (MOSCOVICI; DOISE, 1991). A leitura exclusiva da primeira das três obras acima remete à necessidade que indivíduos e grupos têm de dominar a realidade: o sujeito é um produtor de significados e, face a um estímulo social (o objeto social), elabora uma representação, fazendo intervir nessa elaboração (nessa produção de significados) as ideias, valores e modelos do seu grupo social de pertença. O caráter de conflito está diluído, como se a elaboração de uma representação social fosse um processo cognitivo engendrado em um contexto simbólico que é o do seu grupo de pertença; o interesse do grupo em dominar o objeto não está direta e explicitamente inscrito em um contexto de conflito com outros grupos, não há menção à noção de lutas ou forças.

Também há uma grande ênfase nos processos de comunicação. A elaboração de uma representação social responde a *uma utilidade* do objeto para um grupo (MOSCOVICI, 1976; JODELET, 1984). Nas primeiras obras da TRS, a visibilidade do espaço social como campo de forças solicita, do leitor, uma atenção redobrada, pois essa concepção está diluída e aparece ao menos em dois momentos. O primeiro é constituído pela leitura dos resultados empíricos, particularmente quando Moscovici compara as visões da imprensa católica e da imprensa comunista. Em segundo lugar, ela aparece quando os textos falam das práticas, apontando que elas se distinguem, e há indicadores fortes de que essas práticas se inscrevem em um campo, sustentam normas e valores (sustentam as próprias representações sociais) e marcam posições.

Quando os textos fundadores da TRS falam das práticas, há um deslizamento, uma mudança, ainda que sutil, de linguagem (espaço, posições...). O leitor que desconheça o contexto acadêmico das ciências sociais na França dos anos 50 a 70 do século passado pode ter a impressão de que está lendo um texto que recebe forte influência de Bourdieu (DOISE; CLÉMENCE; LORENZI-CIOLDI, 1992). Mais tarde, essa impressão se reforçará com a abordagem posicional do estudo das representações sociais (DOISE, 2002).

Porém, não se pode atribuir a visão do espaço social como campo de forças, em Moscovici, à influência de Bourdieu. Sua raiz pode ser encontrada em duas vertentes: a primeira constituída pela inspiração da visão de grupos de Kurt Lewin e; a segunda, pela inserção dos seus trabalhos experimentais no campo de estudos da influência social. É a leitura dos trabalhos de Moscovici sobre a influência social, mais tarde encorpada pelo seu trabalho conjunto com Willem Doise sobre o consenso e os processos de decisão em grupos, que assegura a concepção de conflito no espaço social.

O campo de um objeto de representações sociais é um campo de forças, sobretudo porque todo grupo está inserido em uma complexa

dinâmica de influências (minorias x majorias) intragrupo e intergrupos. É nesse segundo sentido que se instala uma dinâmica grupo x sociedade, na qual as instituições representam as estruturas estabilizadas (funcionando para a reprodução), conquanto os grupos configuram as estruturas flexíveis, que podem atuar tanto para a manutenção quanto para a transformação.

Se adotarmos uma visão do espaço social como organizado ou recortado em campos de forças, pode-se afirmar que as representações sociais são forças de natureza simbólica, que marcam as posições de cada grupo no conflito e regulam as possibilidades de ação dos coletivos chamados *grupos sociais*. Por outro lado, e de modo não idêntico, os *habitus* e os estilos de *habitus*, os padrões de gostos (se é que seria possível delimitá-los inequivocamente) também são, mais que resultantes, forças simbólicas que têm impacto direto na ação dos indivíduos. Essa aproximação conceitual entre campo e grupo, inspirada em fundamentos epistemológicos da sociologia e da psicologia social, pode ser aprofundada em estudos empíricos envolvendo diversas temáticas da área educacional.

Conclusão

O artigo procurou discutir a noção de campo de Bourdieu, visto como campo de lutas, e a noção de grupo da TRS, associada ao que Moscovici chama “campo do objeto de representação”, que pode, ou não, envolver grupos em conflito. Ambos os autores lutam contra objetivismos e subjetivismos: o primeiro buscando uma sociologia dinâmica e o segundo, uma psicologia social dinâmica.

Para Bourdieu, o campo social é composto de agentes e agências, ou indivíduos e instituições, sendo que a ordem simbólica se dá no plano da relação entre instituições e *habitus*, este constituído de disposições individuais marcadas por estilos de gostos e pela história coletiva, ficando negligenciado o problema dos grupos. É importante mencionar que Bourdieu (1986) se refere a uma identidade social constante

e durável, que garante a identidade do indivíduo biológico nos campos onde ele intervém enquanto agente, ou seja, em suas histórias de vida. Nesse contexto, o autor menciona a noção de trajetória, como uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente, em um espaço submetido a incessantes transformações. Os eventos biográficos se definem, assim, de acordo com os deslocamentos no espaço social ou, mais precisamente, conforme a distribuição dos diferentes capitais no campo considerado. Segundo o autor, as trajetórias são compreendidas quando se constrói previamente os estados sucessivos do campo dentro do qual elas se desenrolam, considerando o conjunto de relações objetivas que unem um agente ao conjunto dos outros, engajados no mesmo campo e confrontados ao mesmo espaço de possibilidades. Para Bourdieu (1986), a distinção entre o indivíduo concreto e o indivíduo construído se duplica da distinção entre o agente, eficiente em um campo, e a personalidade, como individualidade biológica socialmente instituída, portadora de poder que lhe assegura a capacidade de existir como agente em diferentes campos. Nesse contexto, o autor se refere à noção de trajetórias como posições sucessivamente ocupadas pelo mesmo agente no espaço social, de acordo com a distribuição de diferentes tipos de capital, presentes em um campo de lutas no qual as pessoas são confrontadas com várias possibilidades. Essa é uma temática que pode ser aprofundada posteriormente, em aproximação com a TRS, e, mais especificamente, em estudos sobre interações grupais.

Em relação ao campo do objeto para Moscovici, o autor leva em conta as relações entre indivíduos, grupos e instituições nas formações simbólicas que geram representações, ideologias, religião, mitos. A ordem simbólica seriam modalidades de pensamento social, ou representações sociais como conceito *carrefour*, aglutinadoras de valores, normas, atitudes, ideologias, mitos dos grupos.

Ao propor a aproximação entre a teoria dos campos de Bourdieu e a noção de grupo na

TRS, em seu conjunto, o presente artigo incita reflexões sobre as bases de uma psicologia social da educação mais sociológica, dentro da tradição europeia, como defendeu Moscovici (1976) ao apresentar a teoria das representações sociais no âmbito de uma psicologia social mais sociológica.

Nesse quadro, a proposta aqui apresentada supõe uma tripla tarefa. A primeira foi desenvolvida no texto: examinar a visão da realidade (ou do espaço) social na TRS e no pensamento de Bourdieu, tomando por desencadeador uma discussão sobre a sociologia do gosto e a noção de grupo, ambas interrogadas em referência à importância da noção de campo (campo social, em Bourdieu; campo do objeto de representação, em Moscovici). As duas outras, evidentemente interligadas, serão elaboradas em trabalhos futuros. Uma se refere ao estudo das noções de conflito e consenso, com seus papéis na constituição do campo e sua dinâmica em relação à formação das posições sociais. Para tal, contamos, evidentemente,

com o concurso dos trabalhos de Willem Doise e seus colaboradores, que instituíram a chamada “abordagem posicional do estudo das representações sociais”. Quanto à terceira, vamos confrontar os conceitos de *habitus*, senso prático, práticas sociais, ativação, incluindo um debate com sociólogos influenciados por Bourdieu, através de um exame da noção de trajetória, mencionada acima.

O artigo procurou mostrar a relevância dessa aproximação conceitual para a área da educação, especialmente a escola enquanto unidade psicossocial, destacando a necessidade de se desenvolver estudos que envolvam conflitos entre indivíduos e grupos imersos nesse espaço social. Estabelecer relações entre a teoria dos campos de Bourdieu e a noção de grupo na TRS pode, assim, contribuir para uma melhor compreensão de processos simbólicos e de práticas presentes nas interações educativas, que frequentemente acontecem no contexto de lutas simbólicas operadas por diversos grupos sociais.

Referências

ABRIC, Jean Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro H. F.; LOUREIRO, Marcos B. da S. (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UFG/UCG, 2003. p. 35-56.

ACCARDO Alain; CORCUFF Philippe. **La sociologie de Pierre Bourdieu**: textes choisis et commentés. Bordeaux: Le Mascaret, 1986.

BELLAVANCE, Guy; VALEX, Myrtille; RATTÉ, Michel. Le goût des autres: une analyse des répertoires culturels de nouvelles élites omnivores. **Sociologie et Sociétés**, Montreal, v. 36, n. 1, p. 27-57, 2004. Disponível em: <<http://www.erudit.org/revue/SOCSOC/2004/v36/n1/009581ar.html>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

BOURDIEU Pierre. **Choses dites**. Paris: Minuit, 1987.

BOURDIEU Pierre. Espace social et genèse des “classes”. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, v. 52-53, p. 3-14, 1984a. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_03355322_1984_num_52_1_3327>. Acesso em: 25 mar. 2013.

BOURDIEU Pierre. **Homo academicus**. Paris: Minuit, 1984b.

BOURDIEU Pierre. **La distinction**: critique sociale du jugement. Paris: Minuit, 1979.

BOURDIEU Pierre. **La domination masculine**. Paris: Seuil, 1998.

BOURDIEU Pierre. **La noblesse d'Etat**. Paris: Minuit, 1989.

BOURDIEU Pierre. Le champ littéraire. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, v. 89, p. 3-46, 1991. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1991_num_89_1_2986>. Acesso em: 25 mar. 2013.

BOURDIEU Pierre. **Leçon sur la leçon**. Paris: PUF, 1982.

BOURDIEU Pierre. **Le sens pratique**. Paris: Minuit, 1980.

BOURDIEU Pierre. L'illusion biographique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, v. 62-63, p. 69-72, 1986. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335_5322_1986_num_62_1_2317>. Acesso em: 25 mar. 2013.

BOURDIEU Pierre. **Raisons pratiques**: sur la théorie de l'action. Paris: Seuil, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction**. Paris: Minuit, 1970.

BOURDIEU Pierre; WACQUANT, Loïc J. D. **Réponses**: pour une anthropologie reflexive. Paris: Le Seuil, 1992.

CAMPOS, Pedro Humberto F. As representações sociais como forma de resistência ao conhecimento científico. In: OLIVEIRA, Denise C.; CAMPOS, Pedro H. F. (Orgs.). **Representações sociais**: uma teoria sem fronteiras. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 85-98.

DABÊNE, Olivier. Pierre Bourdieu: sociólogo e cidadão engajado. **Rio Total**: Coojornal, n. 266, 2002. Disponível em: <<http://www.riototal.com.br/coojornal/academicos033.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

DOISE, Willem. Da psicologia social à psicologia societal. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 18, n. 1, p. 27-35, 2002.

DOISE, Willem; CLEMENCE, Alain; LORENZI-CIOLDI, Fabio. **Représentations sociales et analyses des données**. Grenoble: PUG, 1992.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**. São Paulo: EDUSP, 2009.

DUBET, François. **Sociologie de l'expérience**. Paris: Seuil, 1994.

DURAND, Jean-Pierre; WEIL, Robert. La dynamique de "l'habitus". In: DURAND, Jean-Pierre; WEIL, Robert. **Sociologie contemporaine**. Paris: Vigot, 1990. p. 185-204.

GILOVICH, T. **How we know what isn't so**: the fallibility of human reason in everyday life. New York: Free Press, 1991.

GROGNET, Fabrice. Du sens perdu de l'autre et du semblable. **L'Homme**, Paris, n. 185-186, p. 455-477, 2008. Disponível em: <www.cairn.info/revue-l-homme-2008-1-page-455.htm>. Acesso em: 10 mar. 2013.

JAOUÏ, Agnès. **Le goût des autres**. France, 2000. Filme (112 min.).

JODELET, Denise. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, Serge (Ed.). **Psychologie sociale**. Paris: PUF, 1984. p. 357-377.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHLOU, Saadi. A psicologia e a construção sócio-cognitiva dos objetos. In: REUNIÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 41., 2011, Belém. **Conferências...**, Belém, 2011.

MERTON, Robert K. **Social theory and social structure**. New York: Free Press, 1968.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1976.

MOSCOVICI, Serge. L'ère des représentations sociales. In: DOISE, W; PALMONARI, A. (Eds.). **L'étude des représentations sociales**. Lausanne: Delachaux & Niestlé, 1986, p. 34-80.

MOSCOVICI, Serge. **Psychologie des minorités actives**. Paris: PUF, 1996.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge; DOISE, Willem. **Dissensões e consenso: uma teoria geral das decisões colectivas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1991. Tradução de Maria Fernanda Jesuíno.

PHILOGÈNE, Gina. Systems of beliefs and the future: the anticipation of things. **Psychologie et Société**, Aix-en-Provence, v. 5, n. 3, p. 111-120, 2002.

RATEAU, Patrick, et al. Social representation theory. In: **Handbook of theories of social psychology**. Los Angeles: SAGE, 2012. p. 477-497.

VERGARA, Daniel L. M.; MAGNI, Claudia T. "O gosto dos outros": uma forma de analisar a noção de campo de Pierre Bourdieu. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 17. E ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 10., Pelotas, 11 a 14 de novembro de 2008. **Anais...** Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2008. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/cic/2008/cd/pages/pdf/CH/CH_01419.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2013.

Recebido em: 09.06.2013

Aprovado em: 19.02.2014

Rita de Cássia Pereira Lima é doutora em Ciências da Educação pela *Université René Descartes* – Paris V. Professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá – UNESA/RJ.

Pedro Humberto Faria Campos é doutor em Psicologia Social pela *Université de Provence*. Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá – UNESA/RJ.

Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo

Marlene Ribeiro¹

Resumo

O artigo aborda as conexões históricas da educação do campo que, no seu processo de construção, articula a reforma agrária ao trabalho camponês, sendo esse processo atravessado pelos conflitos entre as forças que representam o trabalho no campo, associado à reforma agrária e à educação, e às forças que representam o capital, vinculado às grandes propriedades rurais e ao agronegócio. Para fortalecer a educação do campo, é importante aprofundar a compreensão desse processo. Para isso, é necessário consultar a história, visando a desvelar os interesses contraditórios vinculados à reforma agrária, associada à relação entre o trabalho agrícola e a educação rural, o que garante ou não a permanência dos agricultores na terra. Com essa finalidade, a análise das conexões entre reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural focaliza o período entre 1910 e 1970, abordando as políticas de cooperação norte-americanas estabelecidas com o governo brasileiro, que incluem assistência técnica e educação rural. E, na contramão dessas políticas, aborda ações e iniciativas dos movimentos sociais populares, com destaque para o Movimento de Educação de Base (MEB). Com isso, este estudo poderá contribuir para a compreensão das cercas que se colocam à educação do campo.

Palavras-chave

Educação rural – Trabalho agrícola – Reforma agrária – Educação do campo – História da educação rural.

1- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.
Contato: marlene.ribeiro@ufrgs.br

Land reform, agricultural work and rural education: unveiling historical connections

Marlene Ribeiro¹

Abstract

This article discusses the historical connections of rural education, which articulated land reform and peasant labor in its construction process. Such process has been influenced by the conflict between the forces representing the work in the countryside, associated with land reform and education, and the forces representing the capital, linked to large farms and agribusiness. To strengthen rural education, it is important to deepen the understanding of this process. To this end, it is necessary to refer to history in order to reveal the conflicting interests related to land reform, coupled with the relationship between agricultural work and rural education, which does or does not ensure that farmers remain in the land. For this purpose, the analysis of the connections between land reform, agricultural work and rural education focuses on the period between 1910-1970, and addresses, on the one hand, the cooperation policies the United States established with the Brazilian government, including technical assistance and rural education, and on the other hand, the actions and initiatives of the popular social movements which opposed such policies, especially those of Movimento de Educação de Base (MEB – Grassroots Education Movement). This study may thus contribute to understanding the obstacles faced by rural education.

Keywords

Rural education – Agricultural work – Land reform – Education in the countryside – History of rural education.

1- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.
Contact: marlene.ribeiro@ufrgs.br

Introdução

Pesquisas sobre educação do campo registram que essa é uma conquista dos movimentos sociais populares que lutam pela terra de trabalho associada à educação, à saúde e, portanto, a uma vida digna para as famílias que vivem e trabalham no campo. Nas várias formas de luta que resultam nessa conquista, as diferentes organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo integradas à unidade do Movimento Camponês (MC) contestam a preparação para o trabalho e a vida urbanos, oferecida com o título de educação rural. Como superação desta, o MC, integrado pela Via Campesina e a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), propõe a educação do campo articulada ao trabalho da e com a terra, trabalho esse que define a vida, produz saberes e projeta uma cultura, conferindo identidade ao camponês (RIBEIRO, 2013).

A educação do campo não se orienta por um modelo acabado, definido de fora, mas constrói-se na luta pela reforma agrária ou pela terra de trabalho, sem a qual é impossível materializar essa educação do campo. Por essa razão, ela é atravessada por interesses antagônicos e, consequentemente, pelos conflitos entre as forças que representam o trabalho no campo – associado à reforma agrária e à educação – e as forças que representam o capital – vinculado às grandes propriedades rurais, ao agronegócio e ao sistema financeiro, que responde pelos seus investimentos e créditos. Seria essa busca da educação do campo associada à terra de trabalho e, portanto, à reforma agrária, um acontecimento novo, próprio do final do século 20 e primeira década do século 21, ou teria raízes mais profundas a serem buscadas na história?

Tomo essa questão como orientadora da análise, pois me parece importante consultar a história e averiguar se aqueles interesses contraditórios se mantêm e/ou se tomam novos formatos; enfim, se podem ser ou não as bases que dão continuidade aos atuais conflitos entre

terra, trabalho, educação no/do campo e capital agrário, industrial, comercial e financeiro. Busco aprofundar essa análise no período que vai dos anos 1910 a 1980, para entender os processos oriundos da relação entre o trabalho agrícola e o capital agrário, que atravessam a educação rural. Com isso, tem-se elementos para compreender os interesses contraditórios que atravessam a educação do campo como superação da educação rural, mantendo, no entanto, seu vínculo com a terra de trabalho e associando a luta pela reforma agrária à construção de um projeto popular de sociedade.

Assim, a reflexão aqui proposta se insere nos estudos que venho desenvolvendo a partir da hipótese de que a relação entre o trabalho agrícola e a educação escolar oferecida aos agricultores reproduz-se, ainda hoje, com enorme intensidade, embora sejam escassos os estudos sobre a formação humana que focalizem especificamente essa relação. O preconceito com relação ao mundo camponês – trabalhos, culturas, modos de vida próprios – contagia a percepção de sua educação, identificada como rural. Isso explica por que a relação entre trabalho agrícola e educação rural não tem despertado maiores interesses como tema de pesquisa, bem como por que são poucos os estudos sobre educação rural nas obras de história da educação (CARDOSO; JACOMELI, 2010). Diferente dessa educação rural, a educação do campo, conquistada pelos movimentos sociais populares que dão concretude ao MC, tem atraído uma atenção maior por parte dos pesquisadores, gerando uma rica produção no interior das universidades e organizações de pesquisa, além de cursos de graduação e pós-graduação direcionados à educação do campo.

O capital sob a aparência de políticas de cooperação atinge a educação rural

Nesta parte do artigo, vou situar a relação entre a terra, o trabalho agrícola e a educação rural na história, focalizando o movimento

no qual sobressai o controle do capital, implícito nas políticas desenvolvidas nessa área, que assumem a aparência de cooperação por parte dos Estados Unidos da América (EUA). Início pelos processos revolucionários ocorridos no México, em 1910, e na Rússia, em 1917, em ambos os casos distribuindo terras aos camponeses, que chegam ao conhecimento, nos países latino-americanos, tanto dos movimentos sociais populares quanto dos setores representativos do capital¹. Impondo-se sobre os países da América Latina, os EUA lideram o processo de reação para conter o avanço dos movimentos revolucionários identificados como comunistas. Apesar do contexto de repressão a esses movimentos, da crise estrutural do capital iniciada em 1929, e das políticas adotadas no período pós-guerra, identificadas em seu conjunto como Guerra Fria, avançam as organizações dos trabalhadores chineses e cubanos, ocorrendo a Revolução Comunista na China, em 1949, e em Cuba, em 1959 (MORISSAWA, 2001).

Esses acontecimentos vão estimular a constituição de organizações dos trabalhadores urbanos e rurais, mas também vão gerar fortes reações, principalmente da parte dos Estados Unidos, quanto às suas relações com os países da América Latina, resultando na formulação de políticas que lhes permitam obter, ao mesmo tempo, uma preparação dos agricultores para a implementação do seu modelo produtivo agrícola e um rigoroso controle sobre as organizações camponesas (MENDONÇA, 2010). Nessas políticas orientadas por um modelo de desenvolvimento gerador de uma interdependência entre elementos internos e externos, é possível observar um vínculo muito estreito entre os processos relacionados à industrialização, à implantação de um modelo agrícola com base na utilização de máquinas e insumos importados, à reforma agrária em moldes capitalistas e à educação rural. E,

tratando-se do período de 1955-1960, pode-se concordar com Marini (2000, p. 23) no que diz respeito à estrutura agrária que “entra em conflito perigoso com as necessidades sociais e materiais da população brasileira”, porque baseada na “absurda e antieconômica distribuição de terras”. No caso da educação associada a um modelo de desenvolvimento implementado de fora, considerando o Brasil como um país atrasado, Cunha (1980, p. 16) a reconhece “como uma variável política, estratégica, capaz de intensificar o crescimento da renda, produzir a modernização ou construir uma sociedade justa”, o que não deixa de suscitar dúvidas. Assim, as políticas adotadas tanto visam à fixação dos agricultores na terra para não aumentar os conflitos por parte da população trabalhadora sem emprego nas áreas urbanas, quanto à imposição de um modelo de desenvolvimento rural com base no uso de máquinas e técnicas agrícolas, junto com a aplicação de insumos indicados pelos técnicos norte-americanos, responsáveis pelos programas decorrentes dos acordos bilaterais entre Brasil e Estados Unidos (CALAZANS, 1981; 1993).

Ainda sobre a questão do desenvolvimento, João Bosco Pinto (1981) começa por defini-lo como econômico-social, relacionando-o à produção, distribuição e consumo de bens, articulado às relações sociais materializadas nesse processo que assume uma dimensão histórica. Passa, em seguida, a abordar o desenvolvimento nos países da América Latina, apontando a necessidade da reforma agrária, mais evidente a partir dos anos de 1930, quando se intensifica a industrialização. Nesse sentido, e para o modo capitalista de produção vigente nesses países, a existência do latifúndio nem estimulava a penetração do capital no campo, sob a forma de investimentos em maquinarias e uso de tecnologias de produção, nem contribuía para a proletarianização dos camponeses. É nesse contexto, em que se coloca a modernização da sociedade brasileira associada ao desenvolvimento do capitalismo

1- Sob a liderança de Emiliano Zapata, os mexicanos buscaram recuperar terras que lhes foram arrancadas durante o período colonial, enquanto na Rússia, um país atrasado industrialmente, sob o comando de Lenin, foi feita a revolução que deu o poder ao proletariado (MORISSAWA, 2001, p. 32-34).

no campo, que emerge a questão da reforma agrária, até porque processos revolucionários no México, Bolívia e Cuba já a haviam promovido nesses países. E, além destes, também foi feita a reforma agrária no Japão, na Coreia e no Egito, conforme registra Veiga (1994). Por isso, concordando com Pinto (1981), é duvidoso esperar que aconteça o desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro para, com isso, melhorar os padrões de vida das populações rurais, o que só poderá ocorrer, de fato, com a organização e luta desses trabalhadores, cujo desafio maior a ser enfrentado é a concentração da propriedade da terra, uma herança colonial que se mantém e aprofunda em nossos dias (PRADO JÚNIOR, 2005).

Nessa perspectiva, a preocupação com a escola para as populações rurais manifesta-se, inicialmente, nos anos de 1910, quando a intensificação dos processos produtivos fabris vai atrair muitas famílias de trabalhadores rurais para as áreas urbanas, desafiando o Estado brasileiro para a questão social e, mais propriamente, para o seu controle. Mas são principalmente as greves operárias, iniciadas em 1906 e intensificadas em 1917, e as lutas contra a alta do custo de vida que irão colocar em evidência o inchamento das cidades e o descompasso entre os empregos existentes nas áreas industriais, comerciais e de serviço, e a demanda da mão de obra imigrante e desempregada.

Em relatório² coordenado por Calazans (1979), pesquisadores da Fundação Getúlio Vargas (FGV) buscam na história o momento em que ocorre a aceleração dos processos de industrialização no Brasil, associados ao surgimento de centros urbanos de médio e grande porte, decorrentes da emigração de populações rurais. Até os anos de 1940, dois terços da população brasileira ainda se concentrava nas áreas rurais, o que começa

a mudar com as emigrações das populações que aí viviam e que se deslocam em busca de trabalho e de melhoria dos seus padrões de vida, o que pode ser confirmado pelos índices de alfabetização e de consumo superiores nas áreas urbanas em relação às rurais: “Essas populações urbanas já contavam com maiores facilidades escolares, com algumas medidas protetoras da legislação social e trabalhista e do amparo à saúde” (CALAZANS et al., 1979, p. 1). As populações rurais, pelo contrário, não contavam com as condições necessárias à implementação da educação escolar, sendo, em sua maioria, constituídas de pessoas analfabetas com baixo nível de renda, que estavam sujeitas às doenças endêmicas por serem subalimentadas e, ainda, por não contarem com apoio de políticas de saúde e educação. O documento acima referido (CALAZANS et al., 1979) registra uma série de problemas que atingiam as populações rurais, refletindo-se sobre a produção agrícola. Entre esses problemas, destacam-se a precariedade dos meios de transporte e a dificuldade de identificar mercados para as pequenas safras obtidas com grandes sacrifícios, que apontavam para uma solução coletiva através da criação de cooperativas, tal como já vinha ocorrendo em outras regiões e/ou países. É nessa época que, no Brasil, os interesses se deslocam de um movimento reduzido à alfabetização para uma ampliação da oferta da educação rural, defendida em 1933 por Getúlio Vargas, o qual, com a chamada Revolução de 30, torna-se presidente da República.

A ampliação da oferta de educação rural seria feita através de uma campanha que, para além da instrução, oportunizasse aos agricultores as condições de ter consciência dos seus direitos, de fortalecer seu espírito e também seu corpo através da higiene e do trabalho (MOTA, 2010). Nesse contexto de estímulo à educação rural, fundam-se entidades direcionadas ao seu desenvolvimento e oferta: “Difundem-se as ideias do ruralismo pedagógico mexicano e a metodologia de suas missões rurais; organizam-se cursos de capacitação do

2- Este documento analisa os resultados de um convênio entre o Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), como contribuição à formulação de políticas de educação rural, buscando reconstituir a memória das iniciativas dos poderes públicos voltadas às populações rurais (CALAZANS et al., 1979).

magistério rural” (PAIVA, 1983, p. 128). Com isso, educadores e administradores reúnem-se para pensar formas de implantação das escolas fixas nas áreas rurais, bem como analisar a viabilidade de escolas ambulantes atenderem populações em áreas de difícil acesso, ampliando a oferta de escolas rurais.

É na década de 30 do século 20, portanto, com o movimento que levou Getúlio Vargas ao poder, que as discussões acerca da educação rural são retomadas com maior vigor, uma vez que a mudança no quadro político do país inclui a educação como um dos seus compromissos. Observa-se, então, uma política voltada à educação das populações camponesas, caracterizada como ruralismo pedagógico, com o objetivo de fixar os trabalhadores rurais nas suas regiões de origem para evitar o aumento da população nas áreas urbanas das grandes cidades, em decorrência dos que imigram em busca dos empregos nas indústrias nascentes (PAIVA, 1983; MOTA, 2010). Porém, a proposta de ruralização do ensino é mais uma ideologia do que propriamente um projeto de intervenção com resultados práticos (NAGLE, 2001). Mas, para evitar a emigração, seria necessário que as políticas para a educação rural fossem acompanhadas da promoção de condições de trabalho e de uma vida digna para os agricultores, o que, de fato, não ocorreu (LIRA; MELO, 2010).

O fracasso da educação rural era comprovado pela existência de um grande número de analfabetos, o que justificava as propostas dos defensores do ruralismo pedagógico. Para eles, a escola deveria estar associada à produção agrícola e adaptada às necessidades das populações rurais, de modo a formar os filhos dos agricultores para permanecerem na terra (CALAZANS, 1993). Porém, como aponta Nagle (2001), elas não passavam de um discurso com boas intenções. O ruralismo influenciou apenas parcialmente a legislação e as práticas escolares, e, na expressão de seus defensores, sempre se fazia acompanhar das orientações nacionalistas que

promoviam a exaltação da terra e do povo brasileiro que nela vivia: “Nesse sentido, ‘terra’ se traduzia como ‘produtos da terra’ e, por meio disso, ‘terra’ e ‘agricultura’ tornaram-se sinônimos”. Dessa forma, a escola desempenhou um papel importante na formulação e difusão da ideologia do “Brasil-país-essencialmente-agrícola”, contribuindo, de certo modo, para fixar os trabalhadores rurais na terra (NAGLE, 2001, p. 303).

Visando a expandir o ensino e difundir a arte e o folclore nas zonas rurais, foi fundada a Sociedade Brasileira de Educação Rural (SBER), em 1937, ano em que Getúlio impôs-se no poder, criando o chamado Estado Novo. E, de acordo com Prado (1995, p. 5), o “estudo do pensamento educacional no Estado Novo (1937-1945) encontra preciosas fontes nas ideias do ruralismo pedagógico”. Nesse contexto, e para além de conter o movimento emigratório do campo para a cidade, a alfabetização assume um caráter ideológico associado à pregação moral e cívica e aos princípios da disciplina. São oferecidos cursos normais rurais de preparação para o magistério nas escolas rurais, bem como são organizadas “missões rurais”³ de cunho assistencialista. (BARREIRO, 2010, p. 50; CALAZANS, 1981, p. 35-40). Porém, o que define o movimento ruralista é a questão político-ideológica oculta pelo discurso sobre a educação: “Comprometido com a manutenção do ‘status quo’, contribui para uma percepção enviesada da contradição cidade-campo como algo ‘natural’ concorrendo, consequentemente, para a sua perpetuação” (MAIA, 1982, p. 28).

As políticas adotadas por Vargas, nas quais se insere a educação rural, não estão nem um pouco dissociadas dos interesses norte-americanos pelo que ocorre na América Latina e, em especial, no Brasil. Dando continuidade a essa política, foi criado, em 1942, o Institute of Inter-American

3- As Missões Rurais de Educação deram suporte às ações da CNER e eram desenvolvidas nos centros sociais da comunidade. A CNER estava organizada em quatro setores: Estudos e Pesquisas, Treinamento, Missões Rurais e Divulgação. Ao setor Missões Rurais, cabia assistir e supervisionar as atividades desenvolvidas nas missões rurais, além de admitir técnicos formados em seus cursos (BARREIRO, 2010, p. 50).

Affairs (IIAA), no período em que ocorria a II Guerra Mundial e, no Brasil, Getúlio Vargas mantinha-se no poder. Esse instituto foi o que organizou o primeiro Programa de Assistência Técnica, propondo acordos com objetivo de aperfeiçoar as condições de saúde, educação e agricultura na América Latina e inaugurando, dessa forma, uma influência permanente dos Estados Unidos na área da educação oferecida às populações rurais. Como resultado desse programa e visando a consolidar os propósitos da política norte-americana, foi criada a Agência de Serviço de Cooperação para gerir os recursos aplicados na região. Detendo a confiança do governo norte-americano, os técnicos do Serviço de Cooperação procuravam aplicar suas práticas pedagógicas junto aos agricultores, buscando romper as resistências destes, de modo que estes aceitassem e aplicassem as inovações relacionadas aos projetos que desenvolviam, com aporte financeiro dos países latino-americanos onde estavam atuando. Com isso, confirma-se a análise de Tragtenberg (2004) sobre a política norte-americana adotada para submeter, dominar e controlar os países identificados como subdesenvolvidos da Ásia, África e América Latina.

Sob a coordenação e financiamento do Ministério da Agricultura (MA), ainda durante o governo de Getúlio Vargas, foram criadas colônias agrícolas e foi estimulada a organização de núcleos coloniais, como órgãos de fomento ao cooperativismo e ao crédito agrícola. Essas iniciativas propunham-se a forjar uma nova cultura, incentivando a formação de hábitos de higiene associados à vida sadia e ao aprendizado de novas técnicas agrícolas, bem como a ofertar cursos de aprendizado agrícola com padrões equivalentes aos do ensino elementar, regulamentado em 1934, com o objetivo de formar capatazes rurais. Nesses mesmos padrões, foi criado um curso de adaptação para oferecer a capacitação profissional dos agricultores (CALAZANS, 1993, p. 20).

Os interesses por parte de instituições públicas e privadas norte-americanas

intensificam-se nos anos 1940, a partir da concepção de Terceiro Mundo, disseminada entre os países latino-americanos, com destaque para a Inter-American Affairs Association (IAA), de Nelson Rockefeller (MENDONÇA, 2007). Nessa mesma década, foram desenvolvidos programas de educação rural pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) ou pelo Ministério da Agricultura e alguns em parceria. Calazans (1993, nota 18, p. 21) destaca a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), resultante de um acordo efetuado em 1945 entre os governos do Brasil, através do Ministério da Agricultura, e dos EUA, através daquele instituto de Nelson Rockefeller, que, posteriormente, foi substituído pelo Education Division do institute for Inter-American Affairs (IAA), que representava a Divisão de Educação desse instituto para os Assuntos Interamericanos (CALAZANS, 1981, p. 5). Sob a responsabilidade da CBAR, foram implantados os Centros de Treinamento para os trabalhadores rurais adultos e os Clubes Agrícolas para crianças e jovens. Com isso, criaram-se as condições para a formação de técnicos e lideranças, buscando inculcar nos trabalhadores o amor à terra e ao trabalho, como se estes – terra e trabalho – lhes fossem estranhos.

Com a CBAR gerenciando os programas de educação rural, essa modalidade de educação recebe um grande estímulo em todas as regiões brasileiras, incluindo entre seus objetivos a aprendizagem de novas técnicas agrícolas. Visava a introduzir um modelo de agricultura associado às ideias de “desenvolvimento” e “progresso”, de modo a gestar a dependência dos produtos, insumos e da maquinaria próprios do modelo agrícola norte-americano, difundido como mais avançado. Dentre os programas desenvolvidos pela CBAR, destacam-se os Centros de Treinamento, as Semanas Ruralistas e os Clubes Agrícolas, além do projeto de “aldeia rural”, surgido em 1945, associado a um plano de colonização para as aldeias. Define-se também, segundo Calazans (1993, p. 22), o papel da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)

e do Serviço Social Rural (SSR): “As duas experiências realizam-se ao longo de um período que se caracteriza, no âmbito mundial, pela Guerra Fria e, na conjuntura nacional, sobretudo pelo período desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitschek”.

Em cumprimento às deliberações resultantes da Terceira Conferência Interamericana de Agricultura, ocorrida em Caracas, em 1945, o Ministério da Agricultura decidiu elaborar um Plano Quadrienal de Trabalho, incluindo nesse plano a educação rural. Essa contaria com o suporte de um acordo, efetuado em outubro desse mesmo ano, entre esse Ministério e a Fundação Inter-Americana de Educação, para o período de 1946-1948. A concretização do programa de co-operação técnica

[...] deveria ainda incluir o fornecimento, por parte do governo norte-americano, de um grupo de especialistas em Ensino Agrícola; a realização, em cooperação com autoridades brasileiras, de estudos e pesquisas através de viagens de educadores e técnicos nacionais à América do Norte; o treinamento local de professores de ensino técnico agrícola; a aquisição de equipamentos e material de ensino – dentre eles rádio e cinema – nos Estados Unidos, além de Missões Rurais Ambulantes. Em contrapartida, todas as dotações materiais pertencentes à CBAR seriam de propriedade do governo brasileiro. (MENDONÇA, 2007, p. 258).

Até o final dos anos 1940, principalmente após o término da II Guerra Mundial, as relações diplomáticas estabelecidas entre os EUA e os países da América Latina eram bastante favoráveis aos interesses norte-americanos, principalmente na área do comércio e dos investimentos que os mesmos faziam na região. Por esse motivo, os Estados Unidos pretendiam consolidar tais relações, o que demandava promover, no período pós-guerra, uma política que contivesse o avanço do comunismo, ou a “ameaça vermelha”

aos “países livres”. Nessa linha de interesses, foi criada, em 1948, a Organização dos Estados Americanos (OEA), na Conferência de Bogotá, na Colômbia, com o sentido de estabelecer laços mais concretos entre os EUA e os países latino-americanos. Na verdade, com a criação da OEA, o governo dos Estados Unidos tanto pretendia preservar os interesses do capital investidos naqueles países quanto manter, nos mesmos, o modelo agrícola que os tornava exportadores de produtos primários a baixos preços, bem como usuários de tecnologias e implementos agrícolas importados.

Na Carta da Organização dos Estados Americanos (OEA), assinada pelos representantes dos Estados presentes na Nona Conferência Internacional Americana, realizada em abril de 1948, em Bogotá, por isso identificada como “Carta de Bogotá”, naquilo que foi acordado para o desenvolvimento integral e em sintonia com os propósitos contidos na Aliança para o Progresso, estavam incluídos os campos “econômico, social, educacional, cultural, científico e tecnológico” (PASSOS, 2009). No Brasil, essa carta foi ratificada em 1952 pelo presidente Getúlio Vargas⁴. Levando em conta os interesses que marcavam as iniciativas do governo norte-americano na ocasião, pode-se indagar sobre qual concepção estaria sustentado o desenvolvimento integral proposto, a do indivíduo a ser preparado para o trabalho sob a forma de emprego, ou a da formação humana que vincula o trabalho produtivo à educação escolar, tal como vem sendo proposto pela educação do campo⁵.

4 - No Brasil, pelo Decreto nº 30.544, de 14 de fevereiro de 1952, Getúlio Vargas promulga a Carta da Organização dos Estados Americanos, firmada em Bogotá, a 30 de abril de 1948. “Capítulo VII – Desenvolvimento Integral, Art. 30. Os Estados membros, inspirados nos princípios de solidariedade e cooperação interamericanas, comprometem-se a unir seus esforços no sentido de que impere a justiça social internacional em suas relações e de que seus povos alcancem um desenvolvimento integral, condições indispensáveis para a paz e a segurança. O desenvolvimento integral abrange os campos econômico, social, educacional, cultural, científico e tecnológico, nos quais devem ser atingidas as metas que cada país definir para alcançá-lo”. Consulta ao site: <www2.camara.leg.br/.../decreto-30544-14-fevereiro-1952-340000-publi...17/09/2013>.

5 - Na educação do campo, “a *emancipação* humana está alicerçada em uma formação que articula trabalho-educação-cooperação” (RIBEIRO,

A educação oferecida às populações rurais expressava, até o final dos anos 40 do século 20, um total desconhecimento das questões que se colocavam a essas populações. Essa síntese conclusiva é formulada por Calazans (1993), na análise que faz do documento “Escola para o Brasil Rural”, resultante de um curso promovido em 1949 pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em parceria com o MEC. Afirma a mesma autora que a variedade e a complexidade dos temas propostos não correspondiam nem à realidade nem à escassa formação dos professores leigos que participaram do referido curso.

Apesar da Política de Boa Vizinhança, adotada desde os anos de 1930 por Roosevelt, e da criação da OEA em 1948, na Conferência de Bogotá, as organizações operárias e camponesas criticavam vivamente o governo norte-americano, em particular, as políticas de dominação e controle sobre os países da América Latina. Suas críticas eram alimentadas pelas notícias acerca do comunismo russo e pelos movimentos revolucionários latino-americanos, que, em Cuba, tomariam o poder em 1959. Manifestações, tumultos e severas críticas dirigidas à política estadunidense durante “a visita do vice-presidente Richard Nixon (1958), e a tomada do poder pela Revolução Cubana (1959), forçaram os Estados Unidos a reformular sua postura política em relação às demandas da América Latina” (PASSOS, 2009, p. 3).

Em setembro de 1960, o Conselho da Organização dos Estados Americanos (OEA) realiza uma nova reunião em Bogotá, na Colômbia, a qual resulta na “Ata de Bogotá”, em que se reafirma a ideia de que o desenvolvimento econômico e o progresso social estão indissolavelmente ligados e só poderão ser atingidos se as repúblicas latino-americanas preservarem e fortalecerem suas instituições democráticas. Mas as decisões

tomadas pelos EUA a respeito da cooperação financeira estavam a exigir a criação de um banco para financiar os investimentos nos países latino-americanos. Nesse contexto em que se desenvolvem estratégias político-ideológicas para consolidar a Aliança para o Progresso e para reduzir uma possível influência do comunismo cubano, emerge o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para financiamento das políticas definidas pela United States Agency for International Development (USAID), entre cujos objetivos constavam os sistemas agrário e fundiário e a educação rural, como bases da filosofia dessa agência norte-americana, o que pode ser observado na carta resultante dessa conferência (PASSOS, 2009).

A Revolução Cubana balançou a postura dominadora dos EUA, mostrando que a sua política externa não era a mais adequada ao momento e impondo a necessidade de mudanças, o que foi feito através de dois processos intercomplementares: no primeiro, tratava-se de promover, dentro de Cuba, um movimento contrarrevolucionário e, no segundo, de efetivar ações que pudessem conter o possível avanço do comunismo em direção aos demais países latino-americanos. Nesse sentido, era preciso forjar uma proposta ultranacionalista para impedir que avançasse um internacionalismo revolucionário. Nesse contexto, o presidente John Kennedy faz o lançamento da Aliança para o Progresso, durante a 1ª Conferência de Punta del Este, no Uruguai, em 1961, comprometendo-se a colocar sob o comando dos EUA a administração das demandas e insatisfações provenientes dos países latino-americanos, considerados subdesenvolvidos (PASSOS, 2009; ROCHA, 2005).

Na pesquisa efetuada por Barbosa (2008) para a sua dissertação de mestrado, a Aliança para o Progresso é lançada durante as duas conferências que ocorreram em Punta del Este, no Uruguai, reunindo representantes de países latino-americanos: a primeira em agosto de 1961 e a segunda em janeiro de 1962:

2013, p. 418, *italico no original*), mas essa não é a educação oferecida pela escola rural, em separado do trabalho identificado como emprego, que não está disponível para todos. Sobre educação integral ou omnidimensional, consultar: GRAMSCI, 2001, v. 2. MARX, 1982; MARX; ENGELS, 1983.

As Conferências de Punta del Este, realizadas em 1961 e 1962, denunciaram a fragilidade do sistema institucionalizado com a criação do Tratado de Assistência Recíproca (TIAR) e da Organização dos Estados Americanos (OEA) [...]. (BARBOSA, 2008, p. 25).

Além dos interesses econômicos acerca dos investimentos norte-americanos naqueles países, o comunismo vigente em Cuba desde a Revolução de 1959 também explica as duas reuniões, nas quais sobressaem os discursos reformistas e de solidariedade por parte dos EUA:

Em suma: de um lado, a Aliança para o Progresso foi apresentada como bandeira de luta pela erradicação das injustiças econômicas e sociais na América Latina, a alternativa livre, fiel às “tradições ocidentais e cristãs” do continente, afastada do comunismo soviético; de outro, ainda que não explicitamente, procurava reiterar a hegemonia dos EUA sobre a região, subordinando a unidade pan-americana aos interesses norte-americanos, pelo aprofundamento da dependência econômica aos seus investimentos eminentemente privados. (BARBOSA, 2008, p. 19, aspas do original).

Rocha (2005) analisa a “Carta de Punta del Este”, documento da conferência realizada no Uruguai, em 1961, na qual são registrados os objetivos da Aliança para o Progresso, como resultado do compromisso pós-guerra dos EUA com os países latino-americanos. Por outro lado, a carta revela como esses objetivos estavam voltados a interesses favoráveis ao desenvolvimento econômico do país norte-americano. No que se refere à reforma agrária, aquela carta a define como indispensável para evitar a dependência da importação de produtos primários, o que significava aumentar a produção associada ao processo de industrialização. De acordo com a sua

análise, as ideias aí contidas, incluindo as que definiam a educação pretendida, inspiravam-se no positivismo, mais especificamente no evolucionismo de Spencer, para o qual o fracasso e/ou sucesso humanos estão ligados ao esforço e à capacidade de cada um. Dos onze objetivos da Aliança focados no que seria o desenvolvimento, destaco alguns que se referem à relação entre a reforma agrária, o trabalho agrícola e a educação rural, que abordo neste artigo. São eles: aumentar a produção agrícola; impulsionar a reforma agrária, substituindo os latifúndios por um regime justo de propriedade; eliminar o analfabetismo entre os adultos do hemisfério e, até 1970, garantir um mínimo de seis anos de instrução primária a toda a criança em idade escolar na América Latina; modernizar os meios, de modo a avançar o ensino secundário, vocacional, técnico e superior (ROCHA, 2005, p. 5).

Portanto, a Aliança para o Progresso, um programa dos EUA desenvolvido entre 1961 e 1970, visava a promover o desenvolvimento econômico mediante a colaboração financeira e técnica em toda a América Latina, a fim de não permitir que outro país aderisse aos ideais comunistas, como ocorrera em Cuba. Com a Aliança para o Progresso, pelo menos no discurso, a política norte-americana se propunha a oferecer assistência técnica e financeira para aquilo que os países estavam entendendo como “desenvolvimento”, objetivando, com isso, revolucionar sem ser necessário fazer uma revolução conforme o modelo comunista, difundido pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB). E, dentro dessa “revolução” às avessas, na qual a expropriação da terra do camponês e a exploração do trabalho assalariado eram mantidas, incluía-se uma reforma agrária em moldes capitalistas, com a finalidade de modernizar a produção das “sociedades agrárias tradicionais”⁶.

6- Na coletânea de livros sobre a questão agrária no Brasil organizada por João Pedro Stédile, uma dessas obras traz os programas de reforma agrária produzidos por partidos políticos, igreja, governos e até pela ditadura militar. Inclui o Estatuto da Terra – Lei nº 4.504 de 30/11/1964, identificado como a primeira lei de Reforma Agrária no Brasil (STEDILLE, 2005, p. 119-156).

De acordo com Lincoln Gordon, embaixador dos EUA no Brasil, no período de 1961-1966, a Aliança para o Progresso se sustentava em dois pilares: a democracia e a educação, de modo que não bastaria a aplicação das reformas impostas; era imperioso que os governos nacionais adequassem os programas às suas necessidades. Gordon destacava a educação como um investimento produtivo, chamando a atenção para os baixos níveis dos recursos humanos, além das deficiências, tanto quantitativas quanto qualitativas, das estruturas educacionais brasileiras, principalmente as que eram destinadas à educação rural; “Nenhuma reforma de base poderia fazer mais para acelerar os desejados processos de progresso econômico e social do que a ampliação e modernização dessas estruturas educacionais” (GORDON, 1962, p. 69, apud PASSOS, 2009, p. 8). Observe-se que o embaixador dos EUA também se utiliza do termo “reforma de base”, conferindo-lhe, no entanto, um significado que nega o proposto pelo presidente João Goulart, como veremos adiante. Ou seja, para o embaixador, aquelas reformas estavam associadas aos interesses do capital, em particular, o norte-americano. Mas a Conferência de 1961, como já afirmado, não foi a única. Em 22 de janeiro de 1962,

[...] Ministros das Relações Exteriores dos Estados-membros da Organização dos Estados Americanos (OEA) reuniram-se sob os auspícios do Tratado Interamericano de Assistência Recíproca (Tiar) para considerar “as ameaças à paz e à independência política dos Estados Americanos”. (...) Após dez dias de discussões, em 31 de janeiro, Cuba foi suspensa da Junta Interamericana de Defesa e da OEA, sendo que esta última decisão não contou com votos favoráveis dos maiores Estados latino-americanos. (FRANCHINI NETO, 2005, p. 2).

Assim, como revés dessas decisões, houve a exclusão do país cubano, que fora desamparado economicamente no período

posterior à sua revolução, usando como resposta a sua aproximação ao bloco socialista, representado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), rival da maior potência representante do capitalismo, os Estados Unidos.

No Brasil, pode ser comprovado o acirramento das contradições manifestas por movimentos sociais populares, entre os quais as Ligas Camponesas, que explicavam a intensidade das reações norte-americanas, atentando-se para o comício realizado no Rio de Janeiro, em 13 de março de 1964. Durante esse comício, o presidente João Goulart, discursando para um público de 150 mil pessoas, comprometeu-se a implementar as mudanças conhecidas como “reformas de base”. Tais reformas, as quais se confrontam com a expressão que aparece no discurso de Lincoln Gordon, podem ser assim compreendidas: a reforma agrária, a substituição das importações e o controle sobre a remessa de lucros de empresas estrangeiras que atuavam no Brasil. A orientação nacional-reformista adotada pelo presidente João Goulart desencadeou a oposição dos setores dominantes do país, de modo geral, grandes proprietários de terras, largos segmentos das classes médias e dos oficiais militares, além de setores conservadores da igreja católica. Como já registrava Julião (s/d, p. 83) sobre a questão da terra, no texto que escreveu para deixar à filha quando ainda preso durante a ditadura militar: “O latifúndio permanece assim, como um dente podre contaminando o corpo de uma Nação (...). Quando se propõe uma solução política para extingui-lo, surge a solução técnica. A primeira vê o homem. A segunda, a terra. Mas a terra deve servir ao homem”.

Mais uma vez comprova-se, nas políticas destinadas à educação agrícola e à reforma agrária, formuladas pelos EUA, como, em contraposição a essas políticas, o compromisso assumido pelo presidente João Goulart com as reformas de base, entre estas a reforma agrária, que a terra está no centro das disputas. Portanto, é também a terra que está no bojo das

reformas que vinculam a atual educação – do campo – ao trabalho e à propriedade da terra, conforme proposto no título do artigo. Assim, a propriedade da terra está no centro das disputas que atravessam a relação entre educação rural e reforma agrária. De um lado, estão as políticas formuladas pelos EUA e, de outro, está o compromisso do presidente João Goulart com as reformas de base, em que a reforma agrária não está dissociada da educação agrícola. Transferindo para o contexto atual, é também a terra que está no bojo das questões que vinculam a educação do campo ao trabalho agrícola e à luta pela reforma agrária, conforme o objetivo que orienta a análise feita neste artigo.

Retomando a discussão trazida até aqui, segundo Arapiraca (1982), a iniciativa de angariar parceiros entre os países periféricos da América Latina para definir uma política econômica, na ótica do capitalismo internacional para as Américas, lideradas pelos EUA, aconteceu na reunião de Punta del Este, em 1961. Mas somente em 1964, com o golpe militar, é que foram criadas as condições objetivas para que o Brasil assumisse um compromisso efetivo como parceiro. Porém, no âmbito da educação, o autor destaca a importância da Conferência que ocorreu no Chile, em 1962, quando o Sistema Interamericano acolhe “os acenos de parceria na expansão do capitalismo internacional e resolve assumir as recomendações do Plano Decenal da Aliança para o Progresso, expressos na Carta de Punta del Este em 1961” (ARAPIRACA, 1982, p. 174).

O Brasil esteve presente e assinou, junto com outros países, os documentos de compromisso na Conferência de Punta del Este em 1961, no caso do Plano Decenal do Desenvolvimento da Aliança para o Progresso. Através dos acordos assinados nas duas conferências – a de 1961 em Punta del Este e a de 1962 em Santiago –, os representantes brasileiros assumiam compromisso de desenvolver um projeto educativo articulado ao desenvolvimento econômico, financiado pela USAID e pelo Banco Mundial. Entretanto, o dito compromisso só veio a efetivar-se com a

derrubada do presidente brasileiro, João Goulart, substituído pela ditadura militar, que assume o poder em 1º de abril de 1964 – coincidentemente, o dia da mentira na cultura popular. Inicia-se, a partir daí, uma severa perseguição a todos os que contestassem as bases dos acordos entre Brasil e Estados Unidos. A Aliança para o Progresso interferiu profundamente nas políticas adotadas pela ditadura militar, sendo que as pregações sobre “ordem e progresso”, “segurança e desenvolvimento” marcaram principalmente, além dos planos econômicos e educacionais, o Plano de Segurança Nacional (ROCHA, 2005). Estudiosos das políticas que foram impostas pelos acordos entre Brasil e Estados Unidos voltadas à educação rural nas suas diferentes modalidades, Calazans, Castro, Silva (1981) registram suas críticas àqueles acordos. No texto analisado, os autores focalizam duas entidades, cuja atuação denota a transposição de projetos de outras realidades, uma vez que seus objetivos não refletem as necessidades do camponês brasileiro. A primeira é a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), inspirada em experiências efetuadas no México e nos Estados Unidos, com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

A proposta da CNER era a de associar reformas na estrutura agrária à educação fundamental, de modo a promover uma recuperação integral das populações rurais. Subordinada ao MEC, a CNER se fazia presente na maior parte dos estados brasileiros, atuando através de centros de treinamento e de aperfeiçoamento, missões rurais, semanas educativas, cursos, conferências e campanhas educacionais. A outra entidade era a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), cujo propósito era adaptar os programas à realidade brasileira, através das ações extensionistas, tendo como modelo as experiências realizadas nos Estados Unidos desde o século XVIII: “Tratava-se, pois, de uma experiência de dois séculos, amplamente testada no ‘país amigo’. No caso, o teste de sua eficácia

já fora feito fora do país” (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981, p. 194, nota de rodapé 17). Em obra posterior, Calazans (1993) aprofunda seus estudos sobre a CNER. A finalidade da CNER, criada em 1955, era desenvolver a formação de técnicos agrícolas para que estes se tornassem responsáveis pela educação de base, sob a orientação das diretrizes da UNESCO, para desenvolver os seguintes objetivos:

a) investigar e pesquisar as condições econômicas, sociais e culturais da vida rural brasileira; b) preparar técnicos para atender as necessidades da educação de base; c) promover e estimular a cooperação das instituições e dos serviços educativos existentes no meio rural e que visem o bem comum; d) concorrer para a elevação dos níveis econômicos da população rural pela introdução, entre os rurícolas, de técnicas avançadas de organização e de trabalho; e) contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações do campo; f) oferecer, enfim, orientação técnica e auxílio financeiro a instituições públicas e privadas que, atuando no meio rural, estejam integradas aos objetivos e finalidades do seu plano. (CALAZANS, 1993, p. 22, nota 21).

Fonseca (1985) é outra autora que se detém sobre a análise da educação rural, no período de 1948 – 1968, com destaque para a Extensão Rural que, como veremos, inclui-se nos propósitos do Ensino Técnico Agrícola (ETA). Para ela, a extensão rural é um projeto educativo destinado a fortalecer as relações entre capital e trabalho no campo. Afirma que o trabalho extensionista contribuiu para a

[...] ampliação da divisão social e técnica do trabalho neste setor, que necessariamente levaria à expropriação do trabalho e do saber de uma maioria para que ficasse garantido o domínio e o lucro de uma minoria. (FONSECA, 1985, p. 183).

Com isso, confirma-se a tese de que tanto a educação quanto a extensão rural vieram para fortalecer as relações de subordinação e expropriação do trabalho ao capital investido na produção agrícola, sob o controle dos Estados Unidos. Calazans (1993) também partilha dessa visão expressa por Fonseca (1985) e por Mendonça (2010). Documenta, em suas pesquisas, a criação de instituições de assistência técnica e extensão rural, nos anos de 1950, sob a influência e com financiamentos de agências norte-americanas. Uma delas é a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), criada em 1956, com a finalidade de captar recursos técnicos e financeiros para desenvolver programas de extensão rural. Confirmando a análise feita por Fonseca (1985) a respeito do caráter pedagógico da Assistência Técnica e da Extensão Rural, voltadas aos interesses do capital multinacional, Calazans (1993, p. 24) registra, como principais patrocinadores da ABCAR:

Organizações de “cooperação técnica”, ligadas diretamente ao governo dos EUA (IIAA, ICA, AID, Uson, Aliança para o Progresso etc.); corporações, associações e fundações privadas, ditas “filantrópicas”, ligadas ao grande capital monopolista americano (AIA, Fundação Ford, Fundação Rockefeller, Fundação Kellogs, etc.); organismos internacionais permeáveis aos interesses dos dois grupos acima mencionados e a que eles dão legitimidade, cobertura e prestígio, que, como eles, são instrumentos em nosso país de expansão da economia de mercado, e vendem uma imagem romântica da extensão rural. (IICA, OEA, BID, FAO e BIRD).

Como visto até aqui, o ETA tem a pretensão de dar um novo sentido à educação agrícola, ao invés de rural, associada ao modelo de “desenvolvimento” definido pelas organizações de “cooperação” técnica norte-americana. Essa é uma questão que se impõe na época e que, por isso

mesmo, assume um significado especial dentro da chamada política de “cooperação” estadunidense. Assim, desviando a prioridade que era dada às atividades propriamente escolares, as atenções se voltam à assistência técnica, às orientações sobre crédito rural, à formação de mão de obra e ao apoio às organizações comunitárias, educando as populações trabalhadoras rurais para o consumo da tecnologia importada dos EUA, entendida como a mais avançada, o que as tornaria dependentes de tal tecnologia. Com isso, multiplicam-se as agências, até porque essa modalidade de educação, voltada à extensão rural, era menos dispendiosa.

Mendonça (2010) analisa as principais campanhas focadas na educação rural desenvolvidas no período de 1945-61, no Brasil, com apoio de técnicos norte-americanos. Essas campanhas decorrem dos acordos citados entre o governo brasileiro e dos Estados Unidos. Conforme a autora, o ETA assumiu o papel de redefinir o ensino técnico-agrícola, o que já estava posto como necessidade desde o início de 1940, distanciando-se do significado de escola para adotar a forma de práticas de extensão rural. Os recursos para o ETA eram provenientes do chamado Ponto IV, lançado em 1949, na gestão do Presidente Harry Truman, constituindo-se como o primeiro programa de auxílio internacional, mas não militar. Seu objetivo era “*contribuir para o avanço econômico dos países subdesenvolvidos*, através do financiamento a projetos específicos junto a áreas como a Extensão Rural e o Crédito Supervisionado” (MENDONÇA, 2010, p. 141, *italico do original*). Com isso, poder-se-ia afirmar que os projetos desenvolvidos nas áreas de fomento à produção agropecuária, auxílio e conservação de recursos naturais expressavam uma dimensão pedagógica direcionada às comunidades rurais.

Todavia, apesar de todo o cerceamento e pressão dos múltiplos programas de educação rural, assistência técnica, financiamento, entre outros, os camponeses não se deixavam amarrar facilmente, o que explica o golpe da ditadura militar, que derrubou o presidente João Goulart.

Então, da análise das políticas determinadas pelas relações de dominação dos EUA sobre os países da América Latina, em particular sobre o Brasil, passarei à análise de ações desenvolvidas pelos agricultores com a colaboração e apoio de lideranças de trabalhadores rurais, militantes da igreja católica e educadores populares.

Educação popular de camponeses na contramão do movimento do capital

Não é possível analisar a relação entre a reforma agrária, o trabalho agrícola e a educação rural nas ditas “políticas de cooperação”, em que se oculta o movimento do capital, sem fazer referência às formas como os trabalhadores, suas lideranças e apoiadores revertiam o movimento de pressão que sobre eles exerciam as políticas assentadas sobre determinações norte-americanas. Na impossibilidade de abordar a totalidade das ações camponesas, em que se destacam as Ligas Camponesas e as ações que têm suas origens nos movimentos sociais populares, pelos limites próprios de um artigo, vou deter-me sobre o Movimento de Educação de Base (MEB). Esse é um organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), constituído como sociedade civil de direito privado e sem fins lucrativos, com sede e foro no Distrito Federal.

O MEB foi fundado em 21 de março de 1961. Fávero (2006), com longa experiência no MEB como educador popular, escreve que, além da contribuição que esse movimento conferiu às populações pobres, nas áreas rurais, também apresentava limites, os quais abriam espaço à crítica, principalmente quanto à ausência de um referencial teórico que pudesse sustentar as análises, que, por isso mesmo, tornavam-se parciais e fragmentadas. Essas deficiências poderiam ser explicadas pela formação cristã dos educadores populares, bem como pelos pressupostos da doutrina social da igreja, que orientava a análise da realidade. Entretanto, para Fávero (2006, p. 268), a deficiência maior

da educação popular feita pelo MEB, ou o seu limite, era acreditar “que o educativo teria força suficiente para mobilizar as populações rurais, a fim de que estas operassem transformações na estrutura econômico-social, desde que fosse encontrado um norte político adequado”.

Do mesmo modo, o autor reflete que, tendo em conta a complexidade do problema que atingia as populações rurais no Brasil, nos anos de 1960, talvez fosse necessário relativizar essa análise para reconhecer a importância da ação educativa do MEB através dos programas radiofônicos. Isso porque, em toda a história da formação social brasileira, as populações camponesas foram utilizadas como “massa de manobra”, até mesmo durante o início do período considerado populista (1945–1964), para atender aos interesses políticos, principalmente dos setores oligárquicos. Para Fávero (2006), nas áreas onde os conflitos em torno do trabalho e da propriedade da terra eram mais intensos, a ação pedagógica do MEB oferecia uma contribuição fundamental. Isso porque

Criticava a realidade e negava que a conjuntura dos países subdesenvolvidos, em particular, e a estrutura capitalista, em geral, pudesse vir a possibilitar a criação de um mundo para o homem, para todos os homens. (FÁVERO, 2006, p. 271).

Sobre a educação rural, implícita nas ações de educação popular do MEB, o pesquisador Osmar Fávero, que participou das atividades pedagógicas desse movimento na região nordeste brasileira, assim se pronuncia:

Mas no começo dos anos 50 por influência da OEA (Organização dos Estados Americanos) ou coisa assim é criada... É praticamente desdobrada a Campanha de Alfabetização desdobrada em Educação Rural. Essa proposta da UNESCO está na origem, está na origem tanto da Campanha de Alfabetização quanto da Campanha de Educação Rural. A Educação Rural preferiu

trocar a educação de base por educação no campo. (...) Os bispos estavam preocupados, nesse momento, esses bispos progressistas, que não são tão revolucionários assim, só eram progressistas... Eles estavam preocupados com a entrada do comunismo no campo. Tinha até acontecido um grande congresso do PC [PCB – Partido Comunista Brasileiro] envolvendo lideranças rurais. Os comunistas basicamente já estavam no campo desde 1947, quando eles caem na ilegalidade. (FÁVERO, 2011)⁷.

O depoimento desse pesquisador mostra que o MEB destinava-se prioritariamente às populações rurais. Esse é um movimento projetado e supervisionado por bispos e sacerdotes católicos e desenvolvido por agentes que defendiam a fé católica, assumindo essa religiosidade um caráter progressista, como o próprio pesquisador reconhece. Porém, ocultos pelos nobres objetivos das campanhas de alfabetização e da educação rural, estavam tanto o controle por parte de agências norte-americanas sobre o movimento das populações rurais quanto, por parte da igreja, o medo do comunismo, que se alastrava pelo campo com o discurso da reforma agrária.

Outro pesquisador que analisa a educação popular desenvolvida através do MEB é Wanderley (1984). Concordando com Fávero (2006), ele destaca como um grave problema o entendimento teórico que sustenta aquele movimento, no que se refere à conscientização como proposta da educação popular. Isso porque a teoria aponta a consciência de classe identificada com o movimento operário, tratando-se, então, de uma consciência operária. No MEB, entretanto, a população, sujeito da educação popular, em sua maioria era de camponeses. Estes, porém, pelo menos nos teóricos marxistas, cujas leituras predominavam no período estudado e fundamentavam as ações

7- Entrevista com o Prof. Dr. Osmar Fávero, que detém uma experiência histórica no MEB e uma produção na área da educação popular, na sua residência, na Rua Paulo César de Andrade, n. 70, apto. 203, Bairro de Laranjeiras, Rio de Janeiro. Data: 1º/08/2011, das 9:50 h às 11:10 h.

do PCB, deveriam integrar-se ao movimento operário, e ficar sob o comando deste, que se encontrava mais avançado na luta e na compreensão teórico-metodológica de como superar o capitalismo. Para o PCB, a demanda por reforma agrária, de acordo com Medeiros (2009) e concordando com Wanderley (1984), na obra citada, não foi definida estritamente a partir dos conflitos no campo. Isso porque um dos traços da linha política do partido era sobre o significado do latifúndio e da luta contra ele como um dos passos necessários de um conjunto de transformações pelas quais o país deveria passar no processo de uma revolução democrático-burguesa. Sob essa ótica, a reforma agrária era entendida como a eliminação dos latifundiários enquanto classe, procedendo-se à divisão das terras entre os que nela quisessem trabalhar. Mas, para o PCB, essa revolução seria liderada pelo movimento operário, ficando os camponeses na retaguarda, o que não confere com a história das revoluções onde elas aconteceram e que têm na sua base os movimentos camponeses, inclusive em Cuba (RIBEIRO, 2013).

É preciso lembrar, ainda, que a revolução cubana teve fortes repercussões na América Latina e no Brasil, quer sendo percebida como um exemplo a ser seguido por significativas lideranças do campo (Francisco Julião, das Ligas Camponesas, por exemplo) quer, no polo oposto, no sentido de alertar os setores dominantes sobre os possíveis riscos da permanência das formas de exploração e da miséria existentes. Um dos resultados políticos desse processo foi a constituição da Aliança para o Progresso, por iniciativa do governo dos Estados Unidos, conforme vimos anteriormente. Esse governo, através de seus embaixadores e técnicos, encorajava os governos latino-americanos a realizarem programas preventivos de reforma agrária que eliminassem a concentração fundiária e criassem condições para formar-se uma classe média rural.

Começa, então, a ficar mais clara a existência de uma disputa entre projetos econômi-

co-políticos contraditórios de organização da sociedade. Tal disputa tem como foco a propriedade da terra, um meio de produção que está na natureza e ao qual se vincula o trabalho do camponês. Por isso, a reforma agrária relacionada ao trabalho agrícola e à educação rural está no centro do conflito em que se confrontam concepções antagônicas de sociedade, trabalho e educação.

Educação rural e ensino agrícola eram definidos pelos acordos estabelecidos entre o governo norte-americano e o governo brasileiro, com a justificativa de libertar do atraso o homem rural através da escola. Focalizavam principalmente a alfabetização. Isso se explica numa conjuntura marcada pelo final da II Guerra Mundial e pela adoção de uma política identificada como Guerra Fria, pelos EUA, e, no Brasil, pelo propósito de conter o avanço do comunismo na área rural.

Todavia, a reação à educação popular voltada à conscientização através do MEB não se fez esperar. Tendo sua origem em Recife, a Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC) pode ser vista como um movimento representativo de reação às experiências anteriores de educação popular. Como Paiva (1983) observa, suas diferenças não estavam apenas na visão política em confronto com a que se fazia presente na ação educativa do MEB e no que Moacyr de Góes (1986, p. 21) identifica como metodologia do sistema Paulo Freire. Essas diferenças transpareciam também nos objetivos, na metodologia e na visão a respeito do fenômeno educativo. Contrapondo-se ao material utilizado pelo MEB e pelas experiências de Paulo Freire e Moacyr de Góes (1986), os materiais didáticos da Cruzada ABC difundiam a importância da escola para o fortalecimento da vida familiar, enfatizavam a necessidade da fé, do espírito religioso e da frequência à igreja, conforme escreve Arapiraca (1982). Além disso, também dedicavam espaço para divulgar a necessidade de lazer, de uma alimentação saudável e do dever de pagar os impostos, reforçando, nas suas instruções, além

de outros temas, o da importância das Forças Armadas para “a manutenção da paz e da ordem interna” (PAIVA, 1983, p. 280). Embora bastante criticada, após o golpe militar de 1964, a Cruzada ABC impôs-se dentro de um contexto de autoritarismo que acabou por promover o esvaziamento da proposta do MEB.

Mas é necessário penetrar mais fundo na política interessada dos Estados Unidos em relação à América Latina. Desde cursos, com material em inglês, como o que foi promovido pelo INEP⁸, até a presença de técnicos norte-americanos e o convite para professores universitários efetuarem uma formação em universidades estadunidenses, para depois assumirem postos de poder nos organismos destinados a aplicar as decisões, tudo estava sob o rígido controle dos Estados Unidos. O mais surpreendente, ainda, é que a maior parte do material utilizado para subsidiar o curso era em língua inglesa, com alguns textos em francês (CALAZANS, 1993). Isso comprova o distanciamento entre a realidade dos alunos brasileiros e das escolas rurais e a formação oferecida aos professores que iriam atuar nessas escolas, o que desvela os interesses contidos nessa pretensa formação. Maurício Tragtenberg faz uma análise sobre a relação entre saber e poder, apontando que a agricultura e o planejamento familiar constituíam áreas de interesse vital para as classes dominantes norte-americanas. Afirma que o interesse dos EUA pela

[...] formação de pessoal especializado deu-se após a desastrosa viagem de Nixon à América Latina em 1958 e a eclosão da revolução cubana. Os programas de estudo sobre a América Latina, que em 1958 chegavam a sessenta, em 1965 atingem 310. (TRAGTENBERG, 2004, p. 33).

Uma abordagem histórica da educação rural permite captar um movimento contraditório;

8- Sobre isso, ver: relatório do curso promovido pelo INEP, em 1949, a cargo do Prof. Robert King Hall, da Columbia University, NY: Problemas de educação rural: a nova escola primária brasileira. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1950. (Boletim, n. 47)

de um lado, observa-se que, nos anos de 1930/40, há um incentivo à permanência dos agricultores no campo; e, de outro, nos anos de 1950/60, um estímulo para que os agricultores busquem direitos sociais e empregos nas cidades. O primeiro coincide com a crise econômica do período entre guerras e da Segunda Guerra Mundial. Nessa fase, os países formulam políticas públicas de controle dos conflitos sociais “como tentativa de resposta à ‘questão social’, provocada pela inchação das cidades e incapacidade de absorção de toda a mão de obra disponível pelo mercado de trabalho urbano” (CALAZANS, 1993, p. 24). Já no segundo, “esta questão social” não conta, pois as exigências de mão de obra, decorrentes dos processos de industrialização que se intensificam, irão promover um movimento migratório em busca de empregos e de escolas nas áreas urbanas.

Seria essa busca da educação do campo associada à terra de trabalho e, portanto, à reforma agrária, um acontecimento novo, próprio do final do século 20 e primeira década do século 21, ou teria ela raízes mais profundas a serem buscadas na história?

Da busca das raízes da educação do campo na história da educação rural, conforme proposto na questão que orienta a análise neste artigo, emergem algumas reflexões acerca das possíveis conexões entre reforma agrária, trabalho agrícola e educação do campo, que envolvem o confronto de interesses, os quais podem significar enormes desafios a ser enfrentados por essa educação do campo.

Cercas enormes colocam-se diante da educação do campo

Uma busca na história dos interesses e, decorrentes destes, dos conflitos que estão na base da educação rural indissociavelmente vinculada à terra e, portanto, à reforma agrária, permite compreender as enormes cercas que a educação do campo precisa transpor para se concretizar e mesmo se consolidar. Isso porque essa educação, projetada pelo Movimento Camponês, também é atravessada por interesses

contraditórios e, portanto, em conflito, apesar da diferença entre as formas de organização e expressão que assumem as forças do trabalho camponês e as forças do capital que atualmente se constituem como agronegócio. Assim, à guisa de conclusão e tomando como referência a análise histórica anteriormente feita, seleciono algumas questões que parecem fundamentais como contribuição ao avanço dessa educação do campo. Dos inúmeros desafios que enfrenta hoje a educação do campo e cujas raízes podem ainda estar fincadas no que era concebido e praticado como educação rural, destaco três: a) a escola do campo em relação à escola rural; b) a relação entre o trabalho camponês e a educação escolar; c) a reforma agrária como motor principal dos conflitos entre os grandes proprietários e os camponeses, considerando que a terra é um meio de produção original pelo fato de não ter sido obra do trabalho humano.

Quanto ao primeiro desafio, a população do campo diminuiu consideravelmente em relação ao período estudado. Porém, a escola do campo, em muitos casos, não difere da escola rural onde é transmitida uma cultura urbana, na pressuposição, ainda, de que esta significa um instrumento para superar o atraso do modo de vida camponês e propiciar, além da civilização, o desenvolvimento econômico-social. Mas estes – desenvolvimento e civilização – não passam de meras abstrações, como mostram os autores que contribuíram para a análise histórica, entre os quais Silva (1994, p. 179-181), que denuncia “a escalada da violência no campo”, o “aumento da concentração fundiária e da pobreza rural” e a “inércia governamental”. Essa caracterização confirma-se quando se observam: as estruturas precárias em que funcionam as escolas; o despreparo dos professores porque, nos cursos que frequentaram, não foram incluídos conhecimentos relacionados à vida e ao trabalho no/do campo; e, por fim, as condições em que se faz o transporte das crianças para frequentar uma escola-polo, situada na sede do município, porque a prefeitura optou pelo processo de nucleação das escolas. Assim,

a escola, pelos conteúdos que transmite, pelas condições em que funciona e pelo despreparo dos professores, pode ser uma via do abandono do campo por parte dos filhos e/ou das famílias. Com isso, a reforma agrária deixa de ser uma preocupação do capital tanto pelo fato de o comunismo não representar mais uma ameaça quanto porque a extensão da propriedade não entra em conflito com a produção agropecuária voltada à exportação; antes se sustenta sobre ela (SILVA, 1994, p. 142).

O segundo desafio refere-se à relação indissociável entre o aprendizado e/ou a experiência no/do trabalho agrícola e a educação escolar. Como vimos, mesmo procurando estender conhecimentos relacionados às técnicas agrícolas, a extensão rural não chega a promover a relação trabalho-educação que sustenta a educação do campo, conquistada pelo MC (MORISSAWA, 2001; RIBEIRO, 2013). Não se aprende a ser agricultor nos bancos escolares, até porque, como observam os historiadores consultados, o currículo da escola rural, ainda existente na maior parte dos estados, não se diferencia daquele que orienta a escolarização das crianças nas áreas urbanas. A luta dos movimentos sociais populares, organizados no Movimento Camponês, pela educação do campo, inclui também a exigência de uma escola articulada ao trabalho camponês. Porém, a modalidade de escola oferecida às populações camponesas, não apenas pelo seu currículo, condições de funcionamento, professores, mas principalmente pela formulação do ano letivo dissociado das atividades produtivas, é uma porta de saída ou de abandono da escola e/ou do campo. Com isso, ou seja, com a quebra do vínculo entre a escola e o trabalho na agricultura, na pesca, na pecuária ou na coleta, são criadas as condições e as justificativas para o abandono da terra e, nesse caso, deixa-se de lutar e de pensar em reforma agrária.

Por fim, a questão da terra – terceiro desafio –, presente no documento Estatuto da Terra – Lei nº 4.504 de 30 de novembro de 1964, produzido pela ditadura militar e

identificado como a primeira lei de reforma agrária no Brasil (STÉDILLE, 2005, p. 119-156), bem como a função social da terra definida pela Constituição Federal de 1988, permanecem apenas como registros documentais que não encontram forças nem apoio para se tornar uma conquista dos trabalhadores do campo e suas famílias. E isso não é de admirar quando sabemos que, em 1991, o Presidente Carlos Salinas, do México, propôs uma emenda à Constituição resultante da Revolução Mexicana, que possibilitou a divisão das terras comunais, os *ejidos*, em pequenas propriedades privadas, colocando um fim à distribuição de terras (TANAKA, 2004, p. 121). E, do mesmo modo, na China atual, um governo reformista planeja “liberar a propriedade privada no meio rural e aumentar os financiamentos à agricultura” (A NOVA..., 2013, p. 66). Assim, a perda do vínculo com a terra pela impossibilidade de uma reforma agrária, como a história vem mostrando, poderá ser um enorme muro de concreto a ser transposto pela educação do campo.

A questão da reforma agrária, no Brasil, como barreira ao avanço da educação do campo, é muito mais complexa do que à primeira vista pode parecer. Trago algumas contribuições de autores presentes na obra *A questão agrária hoje*, organizada por João Pedro Stédille (1994). No Brasil, a agricultura dispõe das condições institucionais próprias do desenvolvimento capitalista que se impõe sobre a formação social brasileira, favorecendo o movimento de acumulação de capital, com o apoio do Estado: “*Por isso mesmo, nenhum setor da burguesia tem interesse ponderável na reforma agrária*” (GORENDER, 1994, p. 35, *italico do original*). Embora defenda a necessidade e a possibilidade de uma reforma agrária camponesa-popular, Gorender (1994, p. 41) afirma ainda que:

O desenvolvimento do capitalismo na agropecuária brasileira já se realiza por uma via que dispensa a reforma agrária

e constitui mera racionalização utópica conceber a reforma agrária para eliminar formas arcaicas de relações de produção e “aperfeiçoar” o capitalismo brasileiro a fim de torná-lo compatível com a democracia.

No Brasil, para esse mesmo autor, há duas vias de desenvolvimento agrário que se confrontam: a via latifundiária associada ao agronegócio e a via da pequena exploração agrícola, à qual se pode associar a educação do campo, que enfrenta enormes dificuldades para manter-se e ampliar-se atendendo às necessidades das populações camponesas. E, ainda, para Sandroni (1994), a realização de uma reforma agrária, de fato, supera em muito a mera distribuição de terras aos agricultores sem terra, uma vez que interfere, de forma mais ampla, na economia e na política, podendo considerar-se como um processo social bastante profundo, que encontra, por isso, tantas barreiras para concretizar-se.

Em tempos de crise estrutural do capital, a partir de setembro de 2008, quando se rompe a bolha especulativa das bolsas de valores e dos bancos e, antecedendo essa crise, a aplicação de um neoliberalismo que estimula a competição entre os indivíduos e controla as políticas de Estado, parece não haver condições para uma luta pela reforma agrária. Além disso, a opção econômica do Brasil pelo agronegócio, que tem na terra, e em particular no latifúndio, a base para concretizar-se, empurra a reforma agrária, que fica cada vez mais distante daqueles que nessa terra trabalham. Assim, escola do campo, trabalho agrícola e terra como meio de produção das famílias dos agricultores se tornam cada vez mais difíceis de articular numa unidade a serviço daqueles que vivem do seu trabalho no/do campo. Com isso, tem-se os desafios — ou as cercas — para transpor rumo a articular a educação do campo ao trabalho camponês e à terra de trabalho. Mas cabe ao MC avançar ou se curvar à potência desse movimento do capital.

Referências

A NOVA RENOVAÇÃO: The economist: a China planeja liberar a propriedade privada no meio rural e aumentar os financiamentos à agricultura. **Carta Capital**, São Paulo, v. 19, n. 774, p. 66-69, 13 nov. 2013.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**. São Paulo: Cortez: Editores Associados, 1982.

BARBOSA, Guilherme Ubaldo. **Entre o dito e o feito**: as contradições da Aliança para o Progresso, 2008. 123 p. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

BARREIRO, Iraide Marques de Freitas. **Política de educação no campo (1952-1963)**. São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESP, 2010.

BRASIL. Estatuto da terra – Lei nº 4.504 de 30 de novembro de 1964.

BRASIL. Decreto nº 30.544, de 14 de fevereiro de 1952. **Câmara dos Deputados**. Promulga a Carta da Organização dos Estados Americanos, firmada em Bogotá, a 30 de abril de 1948. Disponível em: <www2.camara.leg.br/.../decreto-30544-14-fevereiro-1952-340000-publi...>. Acesso em: 17 set. 2013.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-51.

CALAZANS, Maria Julieta Costa (Coord.). **Caracterização de programas de educação rural no Brasil**: algumas experiências das três últimas décadas. Rio de Janeiro: IESAE/FGV, 1981. 85 p. 1º relatório parcial.

CALAZANS, Maria Julieta Costa (Coord.). **Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil**. Rio de Janeiro: IESAE/FGV, 1979. 192 p. Documento datilografado.

CALAZANS, Maria Julieta Costa; CASTRO, Luiz F. Meira; SILVA, Hélio R. Santos. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz. **Educação rural no terceiro mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 161-223.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, número especial, p. 174-193, mai., 2010. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3606/3139>>. Acesso em: ago. 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 7. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB (1961 – 1966). Campinas: Autores Associados, 2006. p. 263-272.

FONSECA, Maria Teresa Lousada. **Extensão rural no Brasil**: um projeto para o capital. São Paulo: Loyola, 1985.

FRANCHINI NETO, Hélio. A política externa independente em ação: a Conferência de Punta del Este de 1962. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, DF, v. 48, n. 2, p. 129-151, jul./dez. 2005.

GÓES, Moacyr de. Voz ativa. In: CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986. p. 7-34.

GOENDER, Jacob. Gênese e desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro. In: STEDILLE, João Pedro. (Org.). **A questão agrária hoje**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994. p. 15-44.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

JULIÃO, Francisco. **Até quarta, Isabela!** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [19--]. Carta escrita no cárcere. Exemplar n. 4489.

LIRA, Débora Amélia; MELO, Amílka Dayane Dias. Educação brasileira no meio rural: recortes no tempo e no espaço. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA CCSA, 16. Natal, 2010. **Universidade e formação profissional e atuação no mundo contemporâneo**. Natal: UFRN, 2010. 18 p.

MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 1, n. 9, p. 27-33, set. 1982.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência**. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Difel, 1982. 2 v. Livro primeiro: O processo de produção do capital.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. A questão agrária. **Cadernos do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 4, p. 71-76, 2009.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Conflitos intraestatais e políticas de educação agrícola. **Tempos Históricos**, Marechal Cândido Rondon, Edunioeste, v. 10, p. 243-266, 2007.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Ensino agrícola e influência norte-americana no Brasil (1945-1961). **Tempo**: Revista do Departamento de História da UFF, Rio de Janeiro, v. 15, n. 29, p. 139-165, 2010.

MOTA, André. Higienizando a raça pelas mãos da educação ruralista: o caso de Grupo Escolar Rural do Butantan em 1930. **Interface Comunicação Saúde Educação**, Botucatu, v. 14, n. 32, p. 9-22, jan./mar. 2010.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PASSOS, Juliana. Operação Aliança: entre a Operação Pan-Americana e a Aliança para o Progresso. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza, 12 a 17 de jul. 2009. 9 p.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PINTO, João Bosco. A educação de adultos e o desenvolvimento rural. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz. **Educação rural no terceiro mundo**: experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 65-102.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 5-27, jul. 1995. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

PRADO JÚNIOR, Caio. A questão agrária e a revolução brasileira – 1960. In: STEDILLE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil 1**. O debate tradicional: 1500-1960. São Paulo: Expressão Popular, 2005. p. 79-87.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho, educação. Liberdade, autonomia, emancipação**: princípios/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ROCHA, Dário do Carmo. A Carta de Punta del Este: as ideias positivistas nas reformas educacionais e no Plano de Segurança Nacional orquestradas na década de 60. In: SEMINÁRIO ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2., 2005, Cascavel, 13 a 15 de out. 2005.

SANDRONI, Paulo. A questão agrária e o socialismo: notas sobre problemas econômicos e políticos. In: STEDILLE, João Pedro (Org.). **A questão agrária hoje**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1994. p. 152-164.

SILVA, José Gomes da. O desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro e a reforma agrária. In: STEDILLE, João Pedro (Org.). **A questão agrária hoje**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1994. p. 165-190.

SILVA, José Graziano da. Viabilidade de uma reforma agrária em São Paulo. In: STEDILLE, João Pedro (Org.). **A questão agrária hoje**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1994. p. 191-202.

STEDILLE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil 3**. Programas de reforma agrária: 1946-2003. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

TANAKA, Laura Saldivar. A reforma agrária mexicana: do ejido à privatização. In: MARTINS, Mônica Dias (Org.). **O Banco Mundial e a terra**. São Paulo: Viamundo, 2004. p. 121-144.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2004. p. 21-44.

VEIGA, José Eli da. Fundamentos do agrorreformismo. In: STEDILLE, João Pedro (Org.). **A questão agrária hoje**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1994. p. 68-93.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. Concepção de educação de base e as práticas educativas do MEB: politização. In: WANDERLEY, Luiz Eduardo. **Educar para transformar**: educação popular, igreja católica e política no movimento de educação de base. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 97-222.

Recebido em: 26.08.2013

Aprovado em: 11.12.2013

Marlene Ribeiro é doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora titular da mesma universidade.

Interculturalidad e inclusión del alumnado marroquí en educación primaria de Andalucía

Teresa Terrón-Carol

Verónica Cobano-Delgado Palma

Resumen

En este trabajo se muestran los resultados de una investigación desarrollada en una de las zonas prioritarias para el asentamiento de población extranjera en España, concretamente la Comunidad Autónoma de Andalucía. En el curso 2011-2012, había en la región de estudio un total de 32.308 alumnos extranjeros matriculados en régimen general en Educación Primaria. En este sentido, se plantea el siguiente problema de investigación: ¿en qué medida se siente integrado el alumnado de origen marroquí de educación obligatoria en Andalucía? y ¿cuáles podrían ser las líneas de actuación para favorecer la convivencia escolar? Con el propósito de dar respuesta al problema planteado, el objetivo general de esta investigación es analizar aquellos factores más relevantes que favorecen la inclusión del alumnado de origen marroquí matriculado en centros de educación primaria públicos de Andalucía. La metodología utilizada es múltiple y diversa, combinando el enfoque cualitativo y cuantitativo. Se han empleado varias técnicas de recogida de información: el análisis documental, el cuestionario y la observación participante. Entre los principales resultados hallados, cabe destacar que el mayor obstáculo que el alumnado ha encontrado al llegar a España en su proceso de integración es la lengua. No obstante, la mayor parte del alumnado estudiado afirma tener una identidad múltiple, definiéndose a sí mismo tanto marroquí como español. Esta realidad demanda por parte de los educadores intervenciones pedagógicas planificadas para seguir favoreciendo y madurando las identidades múltiples, así como para mejorar la adquisición de la lengua de la escuela, instrumento clave para favorecer la inclusión.

Palabras clave

Inclusión — Interculturalidad — Educación Primaria — Inmigración — España.

I-Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España

Contacto: mttercar@upo.es

II- Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

Contacto: cobano@us.es

Interculturalism and inclusion of Moroccan students in primary education in Andalusia

Teresa Terrón-Carol

Verónica Cobano-Delgado Palma¹

Abstract

This work brings the results of a study carried out in one of the priority areas for the settlement of foreign population in Spain, namely Comunidad Autónoma de Andalucía. In the 2011-2012 academic year, there was a total of 32,308 foreign students enrolled in the general system of primary education in the region of study. In this regard, the following research question arises: to what extent do students of Moroccan origin in compulsory education in Andalusia feel integrated? And what might the lines of action to favor school coexistence be? In order to respond to the problem, the general objective of this research is to analyze the most relevant factors which promote the inclusion of students of Moroccan origin enrolled in public primary schools in Andalusia. The methodology used is multiple and diverse, combining quantitative and qualitative approaches. Several techniques have been used to gather information: documentary analysis, a questionnaire and participant observation. One of our main findings is that, when students arrive in Spain, the biggest obstacle to their integration process is language. However, most of the students claim to have a multiple identity, defining themselves both as Moroccan and Spanish. This reality demands from educators pedagogical interventions planned to further support and mature multiple identities, as well as to enhance the acquisition of the school language, which is a key tool to foster inclusion.

Keywords

Inclusion – Interculturalism – Primary education – Immigration – Spain.

I-Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, Spain.

Contact: mittercar@upo.es

II- Universidad de Sevilla, Sevilla, Spain.

Contact: cobano@us.es

Introducción

En este trabajo presentamos los resultados de una investigación¹ desarrollada en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España), con la finalidad de conocer la percepción que tiene el alumnado inmigrante de nacionalidad marroquí que cursa educación primaria² acerca de su inclusión socioeducativa. En España, al igual que ocurre en otros países, existen algunas regiones que, por sus condiciones socioeconómicas, se han convertido en zonas prioritarias para el asentamiento de población extranjera, entre las que se encuentra Andalucía.

Es precisamente en estas regiones que cuentan con una densidad de población inmigrante relevante, donde las distancias culturales entre los colectivos de inmigrantes de determinadas nacionalidades y los grupos sociales autóctonos pueden conducir, si no existe comunicación entre ambos, a que se den actitudes cargadas de estereotipos, xenofobia. Esta falta de integración entre los distintos grupos culturales puede propiciar el fenómeno cada vez más habitual de los guetos culturales.

Debido a la amplitud y globalidad que caracteriza el fenómeno migratorio, puede ser analizado desde múltiples y diversas perspectivas. Al estudiarlo desde un prisma socioeducativo, la escuela se entorna protagonista, a la vez que se conforma como promotora de una sociedad verdaderamente intercultural.

Según los datos ofrecidos por el Observatorio Permanente Andalúz de las Migraciones (OPAM), para el curso 2011-2012 en Andalucía había un total de 32.308 alumnos extranjeros matriculados en régimen general en educación primaria, representando el 36,57% del alumnado extranjero matriculado en las

enseñanzas no universitarias. Si atendemos a las nacionalidades de procedencia, comprobamos que la marroquí es la principal sobre el total de alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias (23,5%), a la que le sigue Rumanía (13,8%) y Reino Unido (7,8%), entre otras. Por este motivo y por la gran distancia cultural existente entre la cultura española y la marroquí, consideramos importante conocer la opinión del alumnado originario de Marruecos respecto a la atención a la diversidad en las aulas de Andalucía.

No obstante, y antes de adentrarnos en la parte metodológica, así como en el análisis y discusión de los resultados obtenidos en nuestro estudio, consideramos importante partir de determinadas concepciones teóricas que ayuden a entender el trasfondo de las reflexiones aquí vertidas.

En primer lugar, debemos poner de manifiesto que entendemos la educación intercultural desde un enfoque holístico, presente en todo momento en el proceso de enseñanza-aprendizaje y dirigida a toda la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, la educación intercultural es una oportunidad para la transformación de la institución educativa hacia una escuela inclusiva. Raquel Borrero nos dice que sólo desde un modelo educativo inclusivo se comprende la diversidad como una oportunidad para “el aprendizaje, el desarrollo, el crecimiento y la mejora. Y sólo desde este modelo educativo pueden formarse docentes preparados para gestionar la diversidad, sentirla como un valor positivo y entenderla como un bien común” (2012, p. 345). Ciertamente, este planteamiento exige nuevos retos trascendentales para el Estado, las administraciones con competencia en materia educativa, la institución educativa y la comunidad. Pues debemos pasar de la premisa de que todos somos iguales, en la que se pretende la normalización, al supuesto de que todos somos diferentes otorgándole a la diferencia un gran valor y una posibilidad de enriquecimiento. La escuela inclusiva debe

1- El presente artículo es fruto del proyecto de investigación *Integración y desarrollo colectivo inmigrante marroquí en Andalucía*. Resolución de 12/11/2007, Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. Desarrollado durante los años 2008, 2009 y 2010.

2- En España esta etapa educativa comprende tres ciclos de dos años cada uno y que se seguirán ordinariamente desde los seis hasta los doce años. Está organizada en áreas con carácter global e integrador. Tiene carácter obligatorio y gratuito.

enseñar “el igual valor de todas las diferencias personales, que hacen de cada persona un individuo diferente a todos/as los/las demás y a cada individuo una persona igual a las/los otras/os, con capacidad de enriquecerse de la heterogeneidad de los/as demás” (INADI, 2012, p. 9-10). Desde este paradigma, es fundamental comprender el concepto de identidad de una forma dinámica, siempre en continua construcción, donde las experiencias de vida de cada persona y las relaciones establecidas con otras culturas y grupos son elementales (ESCARBAJAL, 2011).

En segundo lugar, es preciso detenernos en analizar los términos que integran el concepto de *diversidad cultural* tan presente en nuestra sociedad y, particularmente, en el ámbito educativo. Por un lado, debemos ser conscientes de que: “La diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales” (JIMÉNEZ; VILÁ, 1999). La diversidad es una realidad, un hecho concreto que atiene a la naturaleza misma. Es identificar a las personas tal y como son y, no como deberían ser. Sin embargo, nosotros tendemos a categorizar, nombrar y valorar esa diversidad biológica, lo que implica una apreciación subjetiva. Es en este momento cuando pasa a entenderse como diferencia, designando así una realidad de pensamiento, una construcción cognitiva acerca de la diversidad (PULIDO, 1997).

Por otro lado, y con la intención de compendiar otro de los términos básicos para abordar el tema que nos ocupa, nos adherimos a la definición de cultura propuesta por la UNESCO, en su Declaración Universal a favor de la diversidad cultural. Pues en ella se expresa que:

La cultura debe ser considerada como el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además

de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (UNESCO³, 2001).

Por ello, la diversidad cultural, tan presente en nuestras sociedades, debe ser entendida como un aspecto enriquecedor para todos, tanto para nuestras generaciones como para las futuras. Debe ser reconocida y valorada como patrimonio de la humanidad. Y, al mismo tiempo, debe ser entendida como un proceso dinámico, de apertura y mestizaje.

Diseño y metodología

El problema de investigación que nos planteamos al inicio del estudio era: ¿en qué medida se siente integrado⁴ el alumnado de origen marroquí de educación obligatoria en Andalucía? y ¿cuáles podrían ser las líneas de actuación para favorecer la convivencia escolar? Con el propósito de dar respuesta al problema planteado, el objetivo general de este trabajo es:

- Analizar aquellos factores más relevantes que favorecen la inclusión del alumnado de origen marroquí matriculado en centros de educación primaria públicos de Andalucía.

- La metodología utilizada en la presente investigación es múltiple y diversa, combinando el enfoque cualitativo y cuantitativo. Nos apoyamos en varias técnicas de recogida de información, a saber: el análisis documental, el cuestionario y la observación participante. Para el análisis de los datos obtenidos con la segunda técnica mencionada, hemos utilizado el programa estadístico SPSS. Mientras que en la observación hemos empleado los registros anecdóticos. El trabajo de campo se ha desarrollado durante los años 2009 y 2010.

3- <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>

4- Este término es entendido en el presente trabajo desde un enfoque inclusivo, yendo más allá del modelo de gestión basado en la asimilación y la homogeneización. Sin embargo, para facilitar la lectura, haremos uso de ambos términos (integración-inclusión) como sinónimos.

Entre las técnicas de recogida de información, el cuestionario se ha consagrado como el principal instrumento. El diseño del mismo ha sido un proceso largo y riguroso que ha atravesado una serie de períodos desde su selección hasta su construcción, de forma que pudiéramos garantizar con ello su efectividad. La finalidad principal del mencionado instrumento ha sido conocer la opinión del alumnado objeto de estudio sobre su integración en el colegio con los distintos agentes educativos que participan y en el barrio. La cédula final quedó conformada con 32 ítems.

La observación participante la entendemos como un proceso de interacción entre el observador y el contexto de estudio, sirviéndonos para complementar e interpretar mejor la información obtenida a través del cuestionario. En el caso que nos ocupa, el rol del observador ha sido moderado (SPRADLEY, 1980).

Estimación y tamaño muestral

Utilizamos el muestreo polietápico estratificado por conglomerado. Para la determinación del tamaño de los estratos nos servimos del criterio de asignación proporcional. De esta forma, tal y como plantean Rodríguez, Garía y Gil, “respetaríamos la importancia cuantitativa de cada estrato, asignando en la muestra un número de individuos proporcional al tamaño del estrato en la población” (1995, p. 221).

Población de estudio para el alumnado de origen marroquí de educación primaria.

a) Población: alumnado de nacionalidad marroquí matriculado en los centros públicos de educación primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

b) Población de referencia: la población tomada como referencia es la facilitada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para el curso 2008/2009.

La variable elegida para la estratificación es la provincia donde se encuentra matriculado el alumnado, pues vamos a utilizar el muestreo aleatorio estratificado.

Según los datos ofrecidos por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en el curso indicado había un total de 6.370 alumnos procedentes de Marruecos matriculados en los centros de enseñanza públicos de Andalucía. Teniendo en cuenta la población total y siguiendo a Sierra Bravo (1985), para un error muestral de aproximadamente un 4% la muestra representativa de dicho colectivo debería estar compuesta por 588 sujetos. Puesto que empleamos el criterio de asignación constante, cada uno de los estratos contribuyen a la muestra con un número de individuos equitativo al tamaño del estrato en la población. Para ello aplicamos la siguiente fórmula: $n_i = n \cdot N_i / N^5$.

En la siguiente tabla presentamos la población de referencia y los cálculos realizados para obtener la muestra en cada uno de los estratos:

Tabla 1: Población y muestra por estratos

Provincia	Alumnado matriculado	$n_i = n \cdot N_i / N$	Muestra por estratos
Almería	2531	$n_{Almería} = n \cdot N_i / N = 588 \cdot 2531 / 6370$	234
Cádiz	516	$n_{Cádiz} = n \cdot N_i / N = 588 \cdot 516 / 6370$	48
Córdoba	232	$n_{Córdoba} = n \cdot N_i / N = 588 \cdot 232 / 6370$	21
Granada	580	$n_{Granada} = n \cdot N_i / N = 588 \cdot 580 / 6370$	53
Huelva	417	$n_{Huelva} = n \cdot N_i / N = 588 \cdot 417 / 6370$	39
Jaén	328	$n_{Jaén} = n \cdot N_i / N = 588 \cdot 328 / 6370$	30
Málaga	1350	$n_{Málaga} = n \cdot N_i / N = 588 \cdot 1350 / 6370$	125
Sevilla	416	$n_{Sevilla} = n \cdot N_i / N = 588 \cdot 416 / 6370$	38
TOTAL	6370		588

Fuente: elaboración propia
Datos y perfil de la muestra

5- Siendo: $n_1, n_2, n_3, \dots, n_8$ las muestras para cada uno de los estratos (provincias); n , la muestra representativa para la población objeto de estudiada. N_i , los tamaños respectivos de las subpoblaciones en cada provincia. N , es el tamaño de la población.

A continuación presentamos el perfil sociodemográfico y educativo del alumnado de origen marroquí que compone la muestra de estudio, para ello analizaremos la edad, el sexo, la zona de procedencia y el tiempo de estancia en España.

Mayoritariamente el alumnado tiene edades comprendidas entre los 9 y 12 años (69%), mientras que el 14,6% se encuentra en los intervalos de edad de 5 a 8 años y el 7,8% tiene más de 12 años. La inmensa mayoría (81,9%) está matriculada en 3º, 4º, 5º y 6º de primaria, concretamente el 17,5% cursa 3º, el 14,1% 4º, el 20,9% 5º y el 29,4% 6º. De 1º y 2º curso tan solo han contestado el 4,1% y el 4,6% respectivamente. Tras las entrevistas realizadas con los directores de los centros, jefes de estudio, orientadores y/o mediadores culturales en la fase de elaboración y validación del instrumento principal de recogida de información, vislumbrábamos que el alumnado objeto de estudio se centraba fundamentalmente en los cursos más avanzados. Esta información nos permitió diseñar un cuestionario para estudiantes que supiesen leer, aunque con preguntas muy sencillas y claras.

Respecto al sexo de los encuestados debemos indicar que la muestra es equitativa, el 50,7% son niños y el 48,8% niñas (el 0,5% restante no ha contestado a este ítem).

La zona de procedencia familiar en Marruecos es otra variable a destacar en este apartado, pues nos permite identificar si existen focos de emigración marroquí. Tras analizar la información recogida, observamos que el 42,6% es originario de tres regiones consideradas como focos de emigración a Andalucía, ya puesto de manifiesto en diversos estudios (LÓPEZ; BERRIANE, 2004; TERRÓN, 2008). Concretamente, el 19,9% proviene de la región de Tánger-Tetuán, el 12,2% Rabat-Salé-Zemmour-Zaer y el 10,5% de Tadmira-Azilal.

El tiempo de estancia en España es otra variable de crucial importancia a la hora de estudiar la integración del alumnado extranjero. Aspectos tales como el conocimiento de la lengua, cultura, religión de la sociedad de

llegada, pueden estar íntegramente relacionados con la concepción que tiene el alumnado de su propia identidad. Aunque somos conscientes que la identidad está en continua construcción, máxime a esas edades. En ella influyen multitud de elementos, conformándose la personalidad de cada uno de nosotros a partir de múltiples pertenencias (MAALOUF, 2009).

En relación a esta variable, algo más de la mitad de la población encuestada (53,2%) lleva viviendo en España más de cinco años. El 27% de dos a cinco años y tan solo el 6,1%, un año o menos. Por tanto, entendemos que la información recogida respecto a la perspectiva de su integración en España dará respuesta a los objetivos marcados en los inicios de esta investigación, pues ya cuentan con un tiempo prudencial de residencia en España.

Análisis y discusión de resultados

En el desarrollo de este epígrafe exponemos los resultados más relevantes obtenidos tras la aplicación del cuestionario a la muestra seleccionada en las ocho provincias andaluzas, así como la información recogida durante el proceso de observación. A continuación presentamos, en la tabla 2, las dos dimensiones generales que consideramos fundamental explorar con los respectivos indicadores.

Por un lado, las distintas manifestaciones de la diversidad a través de la lengua –materna y del país de llegada–, religión, costumbres tradicionales, sentimiento de pertenencia –identidad–, tipo de relación con iguales, etc. Y, por otro lado, el conocimiento de las medidas y recursos existentes para gestionarla en el contexto estudiado, nos permitirá tener una visión global sobre la percepción del alumnado respecto a su participación como ciudadano en la sociedad donde vive. Ciertamente, tal y como ponen de manifiesto diversos autores, las políticas de un Estado hacia la población inmigrante y los derechos que se les conceda, perfilarán el tipo inserción de estos colectivos en una sociedad determinada.

Tabla 2: Dimensiones e indicadores

Dimensiones	Indicadores
Opinión del alumnado sobre algunos elementos que influyen en su integración	Práctica de las fiestas tradicionales de la cultura de origen y del país de llegada Idioma utilizado para comunicarse en el hogar familiar Principales obstáculos al llegar a España. Sentimiento de pertenencia respecto a la identidad nacional-español y/o marroquí- Preferencia de los padres respecto a los compañeros de juego Compañeros de juego en el recreo Problemas de integración en el barrio y en el colegio
Percepción del alumnado sobre los recursos de la escuela ante la diversidad	Recursos de la escuela ante la diversidad cultural Profesor de lengua castellana en la escuela Actividades sobre culturas de otros países Conocimiento del alumnado autóctono sobre la cultura marroquí Formación religiosa islámica

Fuente: elaboración propia

Con la primera dimensión de estudio, nuestro objetivo ha sido conocer la opinión del alumnado sobre determinados elementos que les han podido influir en su integración en la sociedad de llegada, acotándolos a sus contextos más próximos – familia, escuela y barrio.

En esta línea, les formulamos los ítems: *¿Sueles practicar las fiestas tradicionales de tu país (Fiesta del Cordero, Ramadán? y ¿Sueles practicar las fiestas tradicionales de*

España (Navidad, Semana Santa)? Como puede observarse en la siguiente tabla, la inmensa mayoría del alumnado objeto de estudio practica las fiestas tradiciones de su cultura de origen mientras que en el caso de las celebraciones tradicionales del país de llegada – España – no existe tanta unanimidad en las respuestas ofrecidas. Algo más de la mitad de la muestra suele celebrar la Navidad, Semana Santa, etc., mientras que un representativo 36,6% no lo hace.

Tabla 3: Práctica de las fiestas tradicionales de la cultura de origen y del país de llegada

Fiestas tradicionales de Marruecos			Fiestas tradicionales de España		
	Frecuencia	Porcentaje (%)		Frecuencia	Porcentaje (%)
Sí	556	94,6	Sí	365	62,1
No	25	4,3	No	215	36,6
Ns/Nc	7	1,2	Ns/Nc	8	1,4
Total	588	100	Total	588	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la investigación

La sociedad española y, por consiguiente, sus escuelas se caracterizan por ser pluriculturales, pero las personas de las culturas minoritarias, especialmente de aquellas que no comparten las mismas costumbres, religión que las del país de llegada ¿se sienten igualmente partícipes? Como ciudadanos de un estado aconfesional (CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA, 1978, Art. 16.3) la respuesta a la pregunta planteada es obvia en lo referente a

la religión; sin embargo, en la práctica diaria no lo es tanto. Debido a nuestra historia y tradición, las principales fiestas culturales a nivel nacional tienen su origen en la religión católica. En este sentido, coincidimos con Eva María González (2008) al afirmar que desde un enfoque intercultural las escuelas deberían abrirse a las distintas formas de ver, sentir y comprender la realidad, convirtiéndose los centros en espacios dinámicos.

Con este planteamiento defendemos que las costumbres culturales se pueden y deben celebrar en las instituciones educativas, pero sería interesante repensar la forma de abordarlas con el alumnado, con el propósito de que todas las culturas que forman parte de una escuela se sientan representadas para conseguir evitar la discriminación de determinados colectivos. Conocer al otro, su cultura, tradiciones debe ser uno de los primeros pasos para el encuentro intercultural, con el propósito de alcanzar una verdadera convivencia en la sociedad y, especialmente, en la escuela.

Beatriz Macías, Jose Antonio Sánchez y María Cabillas (2011) han observado en las investigaciones que han realizado sobre escuelas multiculturales, que aquellas experiencias educativas que introducen la diversidad escolar en el centro a través de las propias experiencias concretas del alumnado favorecen la integración.

En este tipo de prácticas se produce un equilibrio y un continuo subir y bajar desde/entre lo concreto (la circunstancia personal del estudiante) y lo abstracto (la definición de un grupo cultural) que facilita el conocimiento y empoderamiento de los grupos culturales evitando su encapsulamiento en estereotipos rehificados. Las experiencias de las personas focalizadas son dinámicas y diversas, además de subjetivas, por lo que la interpretación e imagen de las culturas proyectada no podrá nunca ser única ni homogeneizante. (p. 646).

Otra de las preocupaciones principales en las que se han centrado muchos trabajos de investigación sobre alumnado extranjero, ha sido la lengua (NAVARRO, 2005; ETXEBERRIA, 2005; GRAÑERAS et al, 2007; ARROYO, 2012) como instrumento clave para favorecer la integración, centrándose tanto en la necesidad de aprender la lengua del país de llegada como en la relevancia de reforzar el mantenimiento de

la lengua materna. Félix Etxeberria y Kristina Elosegui (2010), ponen de manifiesto que uno de los factores que dificultan la normalización del alumnado extranjero en los centros escolares de España es el desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela. “El alumnado inmigrante, al no entender el idioma, tiende a aislarse y, en muchos casos, a no manifestar su situación de desconcierto, para no molestar o evitar sentirse ridículos por no hablar bien el idioma” (ETXEBERRÍA; ELOSEGUI, 2010, p. 241). A lo que debemos añadir que el alumnado para dominar la lengua de la escuela tarda una serie de años, se trata de un proceso complejo y así lo han demostrado diversos investigadores en sus estudios (CUMMINS, 1981; RAMÍREZ, 1992; THOMAS; COLLIER, 1997).

En la investigación que hemos desarrollado se confirma, en parte, lo expuesto anteriormente. Los datos obtenidos⁶ ponen de manifiesto que el mayor obstáculo que el alumnado ha encontrado al llegar a España en su proceso de integración es la lengua (42,2%), al que le siguen los amigos (26,2%). Mientras que las costumbres y la religión son reconocidos por un porcentaje mucho más reducido de alumnado, 7,3% y 4,8% respectivamente. En cambio, el 5,3% del alumnado no ha tenido ningún obstáculo en su integración.

Tal y como se ha demostrado en investigaciones realizadas en el ámbito anglosajón así como en el caso de España, el tiempo de estancia del alumnado extranjero es una variable muy importante a tener en cuenta para la adquisición de las habilidades lingüísticas del alumnado inmigrante, en la comprensión lectora y máxime en el dominio de la escritura, a la que debemos añadir la complejidad del proceso (HUGUET; NAVARRO; JANÉS, 2007).

Estos datos deben hacernos reflexionar sobre las políticas educativas que se vienen aplicando en los centros escolares para favorecer la integración y concretamente, en el caso

6- Tras formularle al alumnado el ítem *¿Cuál fue el mayor obstáculo que encontraste a tu llegada a España?*

que nos ocupa, la adquisición de la lengua de acogida, pues hoy en día sigue siendo éste uno de los principales retos que presenta nuestro sistema educativo en relación a la atención a la diversidad cultural. Especialmente si los progenitores desconocen sustancialmente la lengua vehicular de la escuela. Hecho que se da de forma más habitual de lo deseado en el colectivo estudiado que proviene de un entorno rural de Marruecos. Consecuentemente, se ralentiza el proceso de integración debido a las limitaciones que pudieran darse en la comunicación entre la familia y la escuela, principales instituciones socializadoras del menor.

Según los datos del informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) 2009 sigue existiendo una brecha en el rendimiento académico entre el alumnado nativo e inmigrante, aunque algunos países han sido capaces de reducir esa brecha de forma significativa en estos últimos años, a saber: Bélgica y Suiza. Estas desventajas están muy influenciadas por el nivel socio-económico de la familia de los menores, por ello es importante implementar por parte de los gobiernos y las instituciones competentes aquellos mecanismos que ayuden a minimizar las desigualdades existentes (PISA IN FOCUS, 2011). Jose Ignacio Vila (2008) en su estudio desarrollado en Cataluña con 567 alumnos y 434 alumnas de origen autóctono y extranjero demuestra que existen determinados factores que reducen o incluso pueden hacer desaparecer las diferencias existentes entre el alumnado de origen autóctono y el extranjero, entre ellos se encuentra el nivel educativo y socioprofesional de las familias y la escolarización desde el inicio del parvulario del alumnado extranjero, evitándose las concentraciones no naturales de este alumnado en determinadas aulas.

El idioma que se habla en el hogar también es considerado como otra variable que influye en el rendimiento del alumnado, si es o no el mismo en el que se realizan las pruebas académicas, así como en la adquisición de la habilidad lingüística de la escuela. En

este sentido, en nuestra investigación les preguntamos por el idioma que suelen utilizar en casa para comunicarse. Aproximadamente la mitad de los menores (43,4%) expresan que suelen hablar con su familia en árabe, mientras que otro porcentaje similar (43%) indica que hablan tanto en español como en árabe indistintamente. Además, debemos considerar que el alumnado marroquí puede ser de origen árabe o bereber, heterogeneidad que también se refleja en su lengua materna.

Tabla 4: Idioma con el que se comunican en sus hogares

Lengua	Frecuencia	Porcentaje (%)
Español	41	7,0
Árabe	255	43,4
Francés	2	0,3
Español y Árabe	253	43,0
Español y Francés	6	1,0
Árabe y Francés	4	0,7
Los 3 idiomas	24	4,1
Ns/Nc*	3	0,5
Total	588	100

* No sabe/No contesta

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la investigación

Por tanto, la variable lengua familiar, además de la del tiempo de estancia comentada anteriormente, mediatiza el desarrollo de la lengua de la escuela por parte del alumnado inmigrante. La investigación desarrollada por Ángel Huguet, José Luis Navarro y Judit Janés (2007) en los centros públicos de la provincia de Huesca (España) con alumnado de origen inmigrante ha constatado:

(...) un conocimiento lingüístico más bajo en los inmigrantes, considerados en su conjunto, respecto a sus pares autóctonos de igual edad y nivel escolar. Y si estas diferencias son notables en el caso de los niños y niñas hispanoamericanos, todavía lo son más cuando nos referimos a los no-hispanoamericanos. Además, como podía esperarse, al contrastar

ambos grupos, se aprecian puntuaciones relativamente más altas en los primeros que en los segundo. (p. 375).

Uno de los temas más importantes que completan el bloque de integración es el relacionado con la identidad del alumnado. María Ángeles Marín (2002) plantea que el término identidad tiene un doble significado. En un primer nivel entendido como *singularizar*.

Desde esta perspectiva, la identidad cultural significa la ubicación propia y la de otros grupos en referencia a una cultura, la clasificación de una persona como perteneciente a un grupo que se supone tiene una cultura específica. (MARÍN, 2002, p. 34).

Mientras que en el segundo nivel planteado, alude a la *representación* que posee el sujeto.

Desde esta perspectiva, la identidad de los pueblos remite a su cultura, como un sistema de creencias, actitudes y comportamientos que les son comunicados a cada miembro del grupo por su pertenencia a él; es un modo de sentir, comprender y actuar en el mundo y en formas de vida compartidas que se expresan en instituciones, comportamientos regulados, artefactos, objetos artísticos, saberes transmitidos, etc. (MARÍN, 2002, p. 34).

Partiendo de estas premisas, en nuestra investigación les presentamos el siguiente dilema *¿cómo te sientes más, español y/o marroquí?* Según las respuestas ofrecidas, la mayoría de alumnos (71,6%) se define como español y marroquí, tan solo el 13,9% lo hace solo como español, que, debemos aclarar, coincide en gran parte con el alumnado nacido en España. El 11,6% se define como marroquí, el 0,5% como otro.

Sin embargo, los resultados obtenidos en nuestra investigación confirman la definición

ofrecida por Amin Maalouf (2009), en la que defiende que la identidad no es una foto fija y está en continua construcción, definida por infinidad de elementos que se irán sumando en el desarrollo de nuestras vidas y que entre todos nos harán individual y único. En el caso que nos ocupa, la experiencia de vivir en otro país y entrar en relación con otros grupos, con todo lo que ello conlleva – compartir experiencias, conocer otra cultura, costumbres, idioma, valores, etc.–, ha enriquecido la identidad de gran parte del alumnado estudiado hasta el punto de que, desde su propia perspectiva, se definen con identidades plurales ubicándose a sí mismo en las dos culturas, la marroquí y la española.

Esta información es desde nuestro punto de vista muy importante y nos lleva a coincidir con Amelia Barquín (2009) al afirmar que la identidad múltiple favorece la cohesión social pues hace que los individuos se sientan ciudadanos de la sociedad en la que viven. Si bien, tal y como expone Barquín, las identidades múltiples se deben ir construyendo y en el ámbito escolar se precisa de una intervención pedagógica determinada por parte de los educadores.

Para seguir profundizando en cuestiones relacionadas con la integración de los menores, les preguntamos si sus padres preferían que jugasen con chicos españoles, chicos de origen marroquí o les era indiferente. Es significativo destacar que los padres de la mayoría del alumnado encuestado, no tiene preferencia por ninguna nacionalidad en lo que se refiere a las amistades de sus hijos, al menos así lo manifiesta el 83,2% de la muestra estudiada. El 10,4% se decanta por chicos españoles y un 5,3% expresa que con niños originarios de Marruecos. De forma generalizada advertimos que los padres del alumnado estudiado comparten la idea de preferir que sus hijos e hijas se relacionen en el ámbito académico con todos los menores, pues consideran que ello facilitará su integración en el ámbito escolar, proyectándose normalmente, a la sociedad.

Seguidamente les planteamos el siguiente ítem: *En el recreo ¿con quien sueles jugar?* De

los datos obtenidos se desprende que el grupo objeto de estudio suele jugar en el recreo tanto con niños españoles como marroquíes (27%), así como también se observa un porcentaje similar (23,3%) de niños que juegan con sus compañeros sin determinar la procedencia. Información que pudimos contrastar y confirmar con nuestras observaciones.

De esta situación puede deducirse que existe poco rechazo hacia otras culturas entre el alumnado de la escuela primaria de Andalucía, lo cual se relaciona con el alto porcentaje de niños marroquíes que no percibe problemas de integración en el colegio (71,6%), como se verá posteriormente. Este escenario puede ser también producto del fomento, por parte de las escuelas, de compartir conocimiento acerca de otras culturas, como veremos más adelante. Sin embargo, existe un porcentaje significativo (13,1%) de niños que juegan sólo con compañeros marroquíes, pudiendo ser esto debido a dos motivos principalmente: a) Que estos menores tienen un menor grado de integración en los colegios que estudian, lo que puede deberse, por ejemplo, a que buscan espacios donde hablar el idioma materno o expresar aspectos culturales compartidos y/o b) Que en determinados centros exista una concentración más importante de alumnado de nacionalidad marroquí, como pudimos observar en determinados colegios de Almería.

Para finalizar la primera dimensión de estudio sobre la opinión del alumnado en relación a determinados elementos que influyen en su integración, les preguntamos si han tenido problemas de integración en su barrio y/o en el colegio por su condición de extranjero. En ambos casos, la mayoría de niños encuestados manifiesta no haber tenido problemas de integración por ser extranjero (72,6% en el barrio y 71,6% en el colegio). Sin embargo, existe un número importante de alumnos que han tenido problemas por esa causa en su núcleo residencial (18,9%) y en el centro escolar (19,9%).

Antes de adentrarnos a analizar la información derivada de los ítems planteados en la segunda dimensión de estudio, -percepción del alumnado sobre los recursos de la escuela ante la diversidad-, consideramos oportuno reflexionar sobre la importancia que tienen las políticas puestas en marcha y los recursos disponibles para gestionar adecuadamente la diversidad cultural. Entendemos que una gestión apropiada pasa por dar respuesta educativa de calidad y con equidad a todo el alumnado matriculado en los centros educativos. Tal y como afirma Francesc Carbonell (2002), para desarrollar una educación intercultural además de una serie de factores coyunturales existen otros factores estructurales, no menos importantes, que debemos tener en consideración.

Tabla 5: Compañeros de juego en el recreo

Nacionalidad	Frecuencia	Porcentaje (%)
Españoles	137	23,3
Marroquíes	77	13,1
De otros países	67	11,4
Españoles y marroquíes	159	27,0
Españoles y de otros países	1	0,2
Marroquíes y de otros países	2	0,3
Con todos	137	23,3
Ns/Nc*	8	1,4
Total	588	100

*No sabe/No contesta

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la investigación

Los problemas de convivencia multicultural no son sólo un problema educativo, son un problema político de hondo calado. Hace falta una voluntad, una actitud y unas actuaciones políticas decididas a dedicar los recursos materiales y humanos que hagan falta para luchar con eficacia contra las causas y las consecuencias de la exclusión social. (p. 64).

En España, las competencias en materia educativa están transferidas a las Comunidades Autónomas, siendo el estado el que salvaguarda la homogeneidad y unidad del sistema educativo.

Concretamente, la Comunidad Autónoma de Andalucía tiene asumida plenamente dichas competencias a través de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. A la que le corresponde, según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el desarrollo de las políticas estatales básicas que marcan las directrices generales sobre la política educativa,

competencias ejecutivo-administrativas, asumiendo las funciones, servicios y recursos en esta materia dentro de su territorio.

En Andalucía, la normativa con referencia directa a la atención educativa a la diversidad, centrándonos especialmente en aquella que alude a la cultura, con independencia de los referentes legales de alto rango⁷, es la siguiente:

Tabla 6: Marco normativo en Andalucía para la atención a la diversidad cultural

Ley 9/1999, de 18 de noviembre de 1999, de Solidaridad en Educación	Con esta ley la Junta de Andalucía pretende fortalecer su responsabilidad para la integración social y compensar las desigualdades existentes en la escolarización del alumnado para conseguir el tan deseado Estado de Bienestar, a través de programas y actuaciones de compensación educativa y social.
Decreto 167/2003 de 17 de junio.	Se articulan medidas y actuaciones compensatorias cuyos principales destinatarios son el alumnado que se encuentre en desventaja sociocultural, siendo uno de los colectivos destinatarios el alumnado perteneciente a familias inmigrantes.
Orden de 15 de enero de 2007.	Entre sus principales objetivos se encuentra la regulación de las actuaciones educativas destinadas a la educación intercultural por parte de los centros escolares de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.
Orden de 25 de junio de 2008	Regula y desarrolla medidas y programas de atención a la diversidad del alumnado en educación básica de Andalucía.

Fuente: elaboración propia

En este sentido debemos ser conscientes de que los centros docentes en nuestro contexto de estudio tienen autonomía para organizar la atención a la diversidad de su alumnado, garantizando que todos los estudiantes obtengan el máximo desarrollo posible de las capacidades personales. La institución educativa podrá adoptar las medidas educativas que considere necesarias entre las ofertadas por la Comunidad Autónoma dependiendo de las particularidades educativas del alumnado. Dichas medidas deberán formar parte del proyecto de centro, lo que hace que no existan dos centros educativos *iguales*.

Una vez realizada esta aproximación al contexto normativo, pasamos a analizar los resultados obtenidos sobre la percepción que el alumnado tiene de los recursos de su escuela ante la diversidad.

Uno de los ítems planteados que integran este bloque es *¿tuviste algún profesor/a en la escuela para aprender español?* En este caso la mayoría de los menores marroquíes encuestados (67,5%) afirman haber tenido un docente en el aprendizaje de español, frente a un 26,4%

que señalan que no han contado con ningún profesional dedicado a este fin. Como vimos anteriormente, el aprendizaje de la lengua de la escuela es muy importante para el rendimiento escolar del menor y, como no podría ser de otra forma, para favorecer la integración. Como hemos explicado anteriormente, estimamos que los centros deben poner a disposición los recursos necesarios, tanto humanos como materiales, para dar una adecuada respuesta a la diversidad existente. El profesorado destinado a enseñar la lengua vehicular de la escuela es uno de ellos. Si bien, en este caso no es suficiente con que un centro disponga de un profesor para tal fin, sino que además se debe velar porque el docente sea competente interculturalmente. La adquisición del español como lengua de instrucción en el alumnado extranjero es un proceso lento y complejo, como ya se ha comentado, y a nivel didáctico, para el caso del alumnado marroquí, deben considerarse una serie de variantes sociolingüísticas y socieducativas que

7- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

condicionan sustancialmente dicho proceso de enseñanza-aprendizaje (EL-MADKOURI, 2003).

Con los siguientes ítems pretendemos indagar en el conocimiento y práctica de la cultura tanto la de origen -Marruecos- como la de la sociedad de llegada -España.

Para ello comenzamos preguntándoles si en su colegio practican actividades que traten de culturas de otros países. Según los datos obtenidos, algo más de la mitad de los niños marroquíes de la escuela primaria (63,1%) afirma que en su centro escolar se llevan a cabo actividades relacionadas con culturas de otros países. Sin embargo, un 31,5% señalan que no se realizan actividades de este tipo. En este sentido, debemos completar la información con las observaciones realizadas en el terreno, pues es importante destacar que estas iniciativas generalmente no están presentes todos los días del curso en el centro educativo, sino que son más bien puntuales. No obstante, sí debemos destacar que existen muchas escuelas donde el intercambio de conocimientos sobre las distintas culturas está en la vida diaria del centro, con carteles, fotos, mensajes en distintas lenguas, especialmente en aquellas donde el alumnado es más diverso en relación a la cultura de origen.

Otra de las cuestiones que les planteamos es si sus compañeros de distinta nacionalidad conocen aspectos importantes de su cultura marroquí. La mayoría de respuestas son afirmativas (60,7%), mientras que un 32,3%, cree lo contrario. Las iniciativas por parte de las escuelas de compartir conocimientos acerca de otras culturas pueden relacionarse con el alto porcentaje de niños marroquíes que dicen que sus compañeros conocen aspectos de su cultura. Si bien, y debido a la importancia que tiene en nuestros días la educación intercultural, nos resulta destacable el porcentaje tan elevado de alumnos que contestan a la pregunta de forma negativa. Lo que nos lleva a pensar que aún queda mucho por hacer en este terreno.

En esta línea, nos gustaría exponer que la educación intercultural no es tener en la programación de actividades académicas la semana intercultural, el día de la gastronomía

de un país o de distintos países, no es educación compensatoria ni pretende evitar los conflictos, sino que se trata de un proceso transformador, de una educación para todos, valorando la riqueza que otorga la diversidad, promoviendo la relación entre las personas y aprendiendo de los conflictos. Según Amelia Barquín:

Lo que sí debe hacer la escuela es tener en cuenta y estimar las características culturales propias del alumno y su pertenencia al grupo de origen de su familia, lo cual significa en la práctica proporcionar las circunstancias para que afloren y darles lugar y prestigio en el aula. Que las lenguas de los niños estén presentes en la escuela de diversos modos (carteles, poemas, canciones, etc.), que la escuela aliente a la familia para que no abandone su lengua autóctona con el niño, sino todo lo contrario, que la vida en el hogar y en el grupo de origen familiar pueda ser compartida en clase de modo positivo, que los familiares puedan participar de la vida escolar en distintas formas (colaborando dentro del aula, tomando parte en la vida organizativa del centro, etc.), son algunos ejemplos de ello. (2009, p. 94).

Un aspecto que consideramos de gran interés es la formación religiosa, por ello le preguntamos si reciben actualmente formación religiosa islámica. Es importante destacar que el 79,8% sí la recibe, y tan solo un 17% contesta de forma negativa a la pregunta.

Tabla 8: ¿Recibes formación religiosa islámica?

Formación religiosa	Frecuencia	Porcentaje (%)
Sí, en la escuela y otros espacios	133	22,7
Sí, en familia y otros espacios	287	48,8
Sí, en asociaciones	37	6,3
Sí, con amigos	12	2,0
No recibo ninguna formación	100	17,0
Ns/Nc*	19	3,2
Total	588	100

*No sabe/No contesta

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la investigación

Es significativo destacar que de aquellos alumnos que afirman recibir formación religiosa islámica el 48,8% lo hace en su familia, además de con los amigos. Tan solo el 22,7% afirma formarse en la escuela entre otros espacio. Estos últimos datos nos parecen relevantes pues la Constitución española (1978) garantiza el derecho de los padres a que sus hijos reciban formación religiosa y moral, acorde a sus convicciones, en la escuela (Art.27.3). Sin embargo la *práctica* es una cuestión más compleja. Según exponen Sol Tarrés y F. Javier Rosón (2009), la normativa en materia educativa precisa que les corresponde a los padres solicitar a los centros educativos las clases de religión minoritaria a través de los impresos de preinscripción, y posteriormente estas solicitudes se elevan al Ministerio de Educación. No obstante, debe existir un mínimo de 10 alumnos para que pueda haber un profesor de religión minoritaria en un centro. Sin embargo, existe desconocimiento por parte de los padres respecto a la posibilidad que tienen sus hijos de recibir formación en una determinada religión, a lo que se suma la complicación de la tramitación de dicha solicitud o el cuestionamiento sobre la formación que recibirán por parte del profesor asignado, entre otras limitaciones.

Consideraciones finales

A continuación pasamos a exponer aquellas conclusiones más significativas derivadas del estudio presentado, para ello tendremos en cuenta las dos grandes dimensiones planteadas en los inicios de nuestro trabajo.

Respecto a la primera dimensión de estudio:

- La inmensa mayoría del alumnado participante en el estudio practica las fiestas tradicionales de su cultura materna (94,6%). Además de practicar algo más de la mitad de la muestra (62,1%) las fiestas tradicionales españolas. Esta información nos hace plantearnos una serie de cuestiones para

invitar a la reflexión ¿las escuelas se abren a las distintas formas de sentir y comprender la realidad? ¿dónde y cómo se llevan a cabo este tipo de fiestas? ¿se parte de la experiencia del propio alumnado?

- La adquisición de la lengua de la escuela, a pesar de ser instrumento clave para favorecer la integración, es hoy día para el alumnado marroquí uno de los mayores obstáculos en el proceso de integración (42,2%); al que le siguen el hacer amigos (26,3%), estando este último íntimamente relacionado con el primero.

- El idioma que se habla en el hogar es considerado como una variable influyente en el rendimiento académico del alumnado, además del tiempo de estancia en el país de llegada. En nuestro estudio, prácticamente la mitad del alumnado manifiesta hablar en casa en su lengua materna (árabe) y otro porcentaje muy similar hablar tanto en árabe como en español. Por lo que entendemos que éstos últimos pudieran tener más facilidad para adquirir las competencias lingüísticas demandadas en la escuela. En este sentido, debemos resaltar que en algunos casos los padres y madres desconocen la lengua del país de llegada, teniendo más dificultades que los menores para aprenderla.

- La mayor parte del alumnado estudiado afirma tener una identidad múltiple, definiéndose a sí mismo tanto marroquí como español (71,6%). Desde nuestro punto de vista, esta información es muy relevante pues esta circunstancia puede favorecer en gran medida la cohesión social en la región andaluza. No obstante, y coincidiendo con Amelia Barquín (2009), dicha realidad demanda por parte de los educadores intervenciones pedagógicas planificadas para seguir favoreciendo y madurando las identidades múltiples. Tal y como afirma Vicente Llorent, en la escuela los menores "(...) interiorizan muchos valores y normas de convivencia no sólo de una forma explícita, sino también a través del denominado curriculum oculto, que tendrá indudables repercusiones en sus vidas" (2011, p. 93).

- Algo más de la mitad de la población estudiada (50,3%) expone jugar en el recreo

con sus compañeros sin tener en cuenta la nacionalidad de origen de los mismos. Además la mayoría del alumnado no ha tenido problemas de integración ni en el barrio ni en el colegio (72,6% y 71,6% respectivamente).

Respecto a la segunda dimensión planteada; uno de los aspectos importantes a tener en cuenta para analizar si en las escuelas andaluzas está presente la interculturalidad, es conocer si los centros se caracterizan por ser espacios abiertos, donde los distintos agentes sociales y las distintas culturas están presentes diariamente. Esto propiciaría la interacción y el intercambio de la comunidad educativa.

- La religión islámica rige la vida de los que la profesan, por lo que es comprensible la importancia que las familias le otorgan a la formación de la misma para con sus infantes. En esta línea, la mayoría del alumnado manifiesta recibir formación islámica (79,8%). De los cuales la mayor parte lo hace en el ámbito familiar

(48,8%) y tan solo el 22,7% en la escuela u otros espacios. En, en base a la Constitución y a los acuerdos firmados con distintas religiones, entre ellas está el Islam, los recursos asignados en las escuelas para la formación de la religión islámica deben seguir mejorando.

- Algo más de la mitad del alumnado afirma que en sus centros se desarrollan actividades relacionadas con otras culturas, aunque no en todos los casos se hace desde la premisa de la educación intercultural, sino más bien desde la educación multicultural con acciones puntuales. No obstante, debemos reconocer que existen centros en la Andalucía verdaderamente interculturales, con proyectos integradores y con personal muy comprometido en educar bajo este modelo pedagógico; coincidiendo en casi todos los casos observados con aquellos en los que la diversidad cultural del alumnado es una característica muy presente.

Referencias

- ARROYO, María José. Las aulas de inmersión lingüística para alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva: algunas propuestas de mejora. **Tendencias Pedagógicas**, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, n. 19, p. 25-42, 2012.
- BARQUÍN, Amelia. ¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela. **Educación**, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, n. 44, p. 81-96, 2009.
- BORRERO, Raquel. Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una educación intercultural. **Educación Siglo XXI**, Murcia, Universidad de Murcia v. 30, n. 2, p. 333-364, 2012.
- CARBONELL, Francesc. Educación intercultural: principales retos y requisitos indispensables. Kikiriki, Sevilla, **Cooperación Educativa**, n. 65, p. 63-68, 2002.
- CUMMINS, Jim. Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: a reassessment. **Applied Linguistics**, Oxford, Oxford Journals, v. 2, n. 2, p. 132-149, 1981.
- EL-MADKOURI, Mohamed. El mapa lingüístico-educativo marroquí y su influencia en la adquisición del español como lengua de instrucción. **Revista Electrónica de Estudios Filológicos**, n. 5, 2003. Disponible en: <<http://www.um.es/tonosdigital/znum5/estudios/F-mapalin.htm>>. Acceso en: 22 nov. 2013.
- ESCARBAJAL, Andrés. Hacia la educación intercultural. **Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria**, A Coruña, Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, n. 18, p. 131-149, 2011.
- ESPAÑA. Constitución española (1978). **DerechosHumanos.net**. Disponible en: <http://www.derechoshumanos.net/constitucion/index.htm?gclid=CJ_lzceEjrgCFtHtAodaA0A2g>. Acceso en: 29 jun. 2013.

ESPAÑA. Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de solidaridad en educación. **BOJA**, n. 140, p. 15428, 21 jul. 2009.

ESPAÑA. Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. **BOJA**, n. 118, 23 jun. 2003.

ESPAÑA. Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. **BOE**, n. 106, 4 mayo 2006. (BOE-A-2006-7899).

ESPAÑA. Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de educación de Andalucía. **BOJA**, n. 252, 26 dic. 2007.

ESPAÑA. Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las aulas temporales de adaptación lingüística. **BOJA**, n. 33, Sevilla, 14 feb. 2007.

ESPAÑA. Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las aulas temporales de adaptación lingüística. **BOJA**, n. 33, 14 feb. 2007.

ESPAÑA. Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. **BOJA**, n. 167, 22 ago. 2008.

ETXEBERRÍA, Félix; ELOSEGUI, Kristina. Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, Sociedad Española de Educación Comparada y Universidad Nacional de Educación a Distancia, n. 16, p. 235-263, 2010.

ETXEBERRIA, Félix. Lenguas inmigrantes en la escuela en España. **Cuadernos Interculturales**, Valparaíso, Universidad de Valparaíso, Año 3, n. 5, p. 9-30, 2005.

GONZÁLEZ, Eva María. Convivencia intercultural en centros educativos multiculturales... ¿Hacia un reconocimiento de la diversidad cultural? **Education Siglo XXI**, Murcia, Universidad de Murcia, n. 26, p. 225-240, 2008.

GRAÑERAS, Montserrat, et al. La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. **Revista de Educación**, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, n. 343, p. 149-176, 2007.

HUGUET, Ángel; NAVARRO, José Luis; JANÉS, Judit. La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. **Anuario de Psicología**, Barcelona, Universidad de Barcelona, v. 38, n. 3, p. 357-375, 2007.

INADI - INSTITUTO NACIONAL CONTRA LA DISCRIMINACIÓN, LA XENOFOBIA Y EL RACISMO. Derecho a la educación sin discriminación. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2012.

JIMÉNEZ, Paco; VILÀ, Montserrat. **De educación especial a educación en la diversidad**. Málaga: Aljibe, 1999.

LÓPEZ, Bernabé; BERRIANE, Mohamed. **Atlas de la inmigración marroquí en España**. Madrid: Dirección General de Migraciones: UAM, 2004.

LLORÉNT, Vicente. Conformación y control del sistema escolar marroquí: del protectorado francés a la independencia. **Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria**, Salamanca, Universidad de Salamanca, n. 30, p. 91-109, 2011.

MAALOUF, A. **Identidades asesinas**. Madrid: Alianza, 2009. 5. reimpresión.

MACÍAS, Beatriz; SÁNCHEZ, José A.; CABILLAS, María. Etnografía de la interculturalidad: analizando buenas prácticas en escuelas multiculturales andaluzas. In: GARCÍA, Francisco Javier; KRESSOVA, Nina (Coords.). CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE MIGRACIONES EN ANDALUCÍA, 1., Granada, 2011. **Actas de I...** Granada: Instituto de Migraciones, 2011. p. 639-648.

MARÍN, María Ángeles. Construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. In: BARTOLOMÉ, Margarida (Coord.). **Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural**. Madrid: Narcea, 2002. p. 27-50.

NAVARRO, José Luis. **Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana: el caso de los escolares inmigrados en Aragón**. Lleida: Universitat de Lleida, 2005. 369 p. Tesis (Doctoral) - Universitat de Lleida. Facultad de Ciencias de la Educación. Lleida, 2005.

OPAM - OBSERVATORIO PERMANENTE ANDALÚZ DE LAS MIGRACIONES. Alumnado extranjero en enseñanza no universitaria en Andalucía y provincias: avance curso 2011-2012. Junta de Andalucía. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/justiciaeinterior/opam/?q=peb_hist&id_peb=94>. Acceso en: 18 jun. 2013.

PISA IN FOCUS ¿Cómo se están adaptando los sistemas escolares al creciente número de estudiantes inmigrantes? **Pisa in Focus**, OCDE, v. 11, dic. 2011. Disponible en: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/49861560.pdf>>. Acceso en: 29 jun. 2013.

PULIDO, Rafael. **Diversidad, diferencia, desigualdad y discriminación**: una propuesta para ordenar los discursos anti-racistas en educación. Granada: Consejería de Gobernación, 1997.

RAMÍREZ, J. D. Executive summary. **Bilingual Research Journal**, Philadelphia, National Association for Bilingual Education, v. 16, p. 1-62, 1992.

RODRIGUEZ, Gregorio; GARCÍA, Eduardo; GIL, Javier. **Estadística básica aplicada a las ciencias de la educación**. Sevilla: Kronos, 1995.

SIERRA BRAVO, Restituto. **Técnicas de investigación social**: teoría y ejercicios. Madrid: Paraninfo, 1985.

SPRADLEY, James P. **Participant observation**. New York: Holt: Rinehart and Winston, 1980.

TARRÉS, Sol; ROSÓN, F. Javier. La enseñanza de las religiones minoritarias en la escuela: el caso de Andaluc . **'Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones**, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, v. 14, p. 179-197, 2009.

TERRÓN, Maria T. Perfil socioeducativo de la inmigración femenina marroquí. Estudio en la provincia de Huelva. Espaço S.: **Revista de Investiga o e Interevan o Social do ISCE**, Ramada, Instituto Superior de Ci ncias Educativas, v. 2, p. 199-215, 2008.

THOMAS, Wayne. P.; COLLIER, Virginia. **School effectiveness for language minority students**. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1997.

UNESCO. **Declaración universal a favor de la diversidad cultural**, 2001. Disponible en: <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acceso en: 30 jun. 2013.

VILA, J. Ignacio. Lengua familiar y conocimiento de la lengua escolar en Cataluña al finalizar la educación infantil. **Revista de Educación**, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, n. 346, p. 401-424, mayo/ago. 2008.

Recibido en: 16.07.2013

Aprobado en: 11.12.2013

Teresa Terrón-Caro es doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla (España). Profesora del Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla.

Verónica Cobano-Delgado es doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla (España). Profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla.

Prevenção ao consumo abusivo de drogas na escola: desafios e possibilidades para a atuação do educador

André Moreira^I
Claudia Lemos Vóvio^I
Denise De Micheli^I

Resumo

O consumo de drogas é apontado como uma das principais preocupações da sociedade e a escola tem sido considerada um espaço privilegiado para o desenvolvimento da prevenção e a promoção da saúde. No entanto, pairam dúvidas e incertezas sobre o papel que a educação escolar pode assumir nesse tema e sobre as possibilidades das ações preventivas que professores devem empreender. Nesse sentido, este artigo apresenta resultados de uma pesquisa-ação realizada em duas escolas públicas da cidade de São Paulo, na qual se investigaram fatores que podem dificultar o desenvolvimento de ações preventivas na escola, bem como o que é possível e pertinente desenvolver nesse âmbito na visão dos participantes. Para tanto, foram utilizados diversos instrumentos de investigação, tais como grupos focais, encontros de formação e questionários. O estudo teve como sujeitos professores que atuam no ensino fundamental II. O exame de seus enunciados permitiu sistematizar fatores que dificultam a prevenção do uso de drogas na escola e elementos que podem subsidiar processos formativos desses profissionais. Revela ainda que alguns de seus posicionamentos e conhecimentos prévios encontram-se em consonância com os modelos preventivos considerados mais promissores, como o oferecimento de alternativas, a educação para saúde, a mudança no ambiente escolar e o treinamento de habilidades para a vida. Considerar tanto seus saberes e representações sociais quanto os fatores que interferem na implementação de ações educativas pode qualificar projetos e programas de prevenção ao consumo de drogas a ser desenvolvidos na escola.

Palavras-chaves

Prevenção – Drogas – Educação em saúde – Ensino fundamental – Formação docente.

I- Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, São Paulo, SP, Brasil.
Contatos: psicossinho2@yahoo.com.br,
claudiavovio@gmail.com,
demicheli_unifesp@hotmail.com

Drug abuse prevention in school: challenges and possibilities for the role of the educator

André Moreira^I
Claudia Lemos Vóvio^I
Denise De Micheli^I

Abstract

The use of drugs is a major societal concern, and schools are considered a privileged space for the development of prevention and health promotion. However, the role of education as well as the promotion of preventive actions by teachers is unclear. This paper presents the results of action research conducted in two public schools in the city of São Paulo. We investigated the factors that might hinder the development of preventive actions at school as well as possible and pertinent actions according to the participants' point of view. Several research tools were used, such as focus groups, training meetings and questionnaires. Teachers working in high schools were the subjects of the study. The assessment of their statements allowed the identification of factors that hinder the prevention of drug use in school and elements that can support training processes for these professionals. In addition, the study revealed that some of their positions and prior knowledge were consistent with the most promising predictive models, such as offering alternatives, health education, changes in the school environment and life skills training. A consideration of the knowledge and social representations of teachers as well as of the factors that hinder the implementation of educational activities may facilitate the development of drug use prevention projects and programs for schools.

Keywords

Prevention – Drugs – Health education – Primary education – Teacher education.

I- Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, São Paulo, SP, Brasil.
Contacts: psicosonho2@yahoo.com.br,
claudiaovio@gmail.com,
demicheli_unifesp@hotmail.com

Introdução

Do ponto de vista epidemiológico, os dados sobre o consumo de drogas são preocupantes. O *II Levantamento domiciliar sobre uso de drogas psicotrópicas no Brasil* (CEBRID, 2006) indicava que, em 2005, 12,3% das pessoas com idades entre 12 e 65 anos eram dependentes de álcool e que o início do consumo era cada vez mais precoce. Complementam esse cenário as constatações do *VI Levantamento Nacional Sobre o Uso de Drogas Psicotrópicas Entre os Estudantes do Ensino Fundamental e Médio* (SENAD, 2010), segundo o qual 42,4% dos estudantes brasileiros declararam ter consumido álcool no último ano e 9,9% terem feito uso de alguma droga (exceto álcool e tabaco). Tais constatações indicam a necessidade da construção e efetivação de trabalhos preventivos e de promoção de saúde, com vistas a reduzir os danos causados pelo consumo abusivo de álcool e outras drogas. E a escola tem sido considerada um espaço privilegiado para essas ações.

Nesse sentido, a interface entre saúde e educação já é preconizada em documentos oficiais como a *Política Nacional Sobre Drogas* (BRASIL, 2005), *Política Nacional de Promoção da Saúde* (BRASIL, 2010) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais*: temas transversais (BRASIL, 1997)¹. Entretanto, o que se observa são intervenções pontuais, no formato de palestras informativas, realizadas principalmente por agentes extraescolares, como médicos e policiais, o que indica a ausência de gestão e institucionalização das ações no interior da escola (CANOLETTI; SOARES, 2005; RUA; ABRAMOVAY, 2001).

De modo geral, há consenso social sobre o fato de que as drogas representam um mal que precisa ser “extirpado”, sendo esse argumento a base para ações de prevenção ancoradas em modelos repressivos. Mas, ao observarmos, no passado e em distintas sociedades, a relação de homens e mulheres com as drogas, percebemos

desde sempre sua presença. O uso de substâncias que promovem alterações de ordem psíquica é uma produção cultural com significados bastante variáveis, por exemplo, em cultos religiosos e comemorações do cotidiano. E não faz muito tempo, no início do século passado, substâncias hoje consideradas ilegais, como maconha e cocaína, já eram livremente comercializadas em farmácias com finalidades terapêuticas (ESCOHOTADO, 1997).

No entender de estudiosos de diversas áreas, como historiadores, juristas e profissionais da saúde (CARNEIRO, 2008; KARAM, 2008; MOREIRA, 2005; CARLINI-COTRIM, 1998), as drogas foram colocadas no lugar de “bode expiatório” social, cumprindo a função de esconder a ineficácia da atuação do Estado na garantia de direitos. Nesse sentido, as drogas, seu comércio e consumo ilegais são constantemente culpabilizados como principais motivadores de situações de violência, desagregação familiar e crimes, colocando em segundo plano a reflexão sobre a justiça e iniquidade social.

Placco (2011) assevera que já é abrangente a revisão relativa aos modelos preventivos que, de modo geral, dividem-se em duas abordagens. A primeira, conhecida como “Guerra contra as drogas” (GD), fundamenta-se na crença de uma sociedade sem drogas, de caráter proibicionista com foco na repressão ao consumo, e assenta-se no amedrontamento como estratégia educativa para prevenção. A outra, a “Prevenção Baseada na Redução de Danos” (RD), de caráter educativo, está fundada na ampliação e aprofundamento de conhecimentos e informações sobre as drogas e seu consumo, no fortalecimento afetivo dos sujeitos, no desenvolvimento da capacidade de escolha com base em suas possíveis consequências. Nessa abordagem, a droga deixa de ser o foco principal, e o sujeito em sua complexidade, sua dimensão biopsicossocial e sua cidadania ganham centralidade.

Alinhados à abordagem RD, pesquisadores apontam alguns modelos preventivos considerados promissores. Um deles é o modelo de

1- Sobre o modo como a prevenção ao uso de drogas tornou-se um assunto educacional, ver Ribeiro (2013).

Oferecimento de Alternativas, constituído através de atividades esportivas, artísticas, com o objetivo de orientar para um estilo de vida em que o uso de drogas não desperte interesse ou curiosidade. Outro é o modelo de Educação para Saúde, baseado na orientação para uma alimentação adequada, atividades não estressantes, vida sexual segura e orientação sobre os riscos do uso de drogas. Um terceiro, Modificações das Condições de Ensino, propõe intervenções intensas, duradoras e precoces, com o envolvimento dos pais e da comunidade (MOREIRA, 2006). E, mais recentemente na Europa e EUA, o modelo *Life Skills Training* (habilidades para vida), cuja estratégia preventiva, utilizada em escolas, visa a instrumentalizar os jovens para lidar com sentimentos desagradáveis e situações conflituosas (FOXCROFT; TSERTSVADZE, 2011).

Tais modelos, se aplicados, adaptados e avaliados na diversidade encontrada na realidade escolar brasileira, podem trazer resultados significativos.

Paralelamente, ao pensarmos a prevenção, levando-se em conta a intersetorialidade entre educação e saúde, tomamos o termo vulnerabilidade como um quadro conceitual emergente no campo da saúde pública mundial, a partir do enfrentamento à pandemia de HIV/AIDS (AYRES, 2003). O conceito de vulnerabilidade

[...] pode ser resumido justamente como esse movimento de considerar a chance de exposição das pessoas ao adoecimento como resultante de um conjunto de aspectos não apenas individuais, mas também coletivos, contextuais, que acarretam maior suscetibilidade à infecção e ao adoecimento e, de modo inseparável, maior ou menor disponibilidade de recursos de todas as ordens para se proteger de ambos. (AYRES, 2003, p. 123).

As pontuações sobre vulnerabilidade são importantes, na medida em que nos ajudam a perceber que a prevenção ao consumo abusivo

de drogas será tanto mais efetiva quanto mais considerar a diversidade de fatores a ele atrelados, em especial a dimensão sociocultural do problema, superando assim um olhar estritamente médico-biologizante. Além disso, Sodelli (2011, p. 612) identifica, na noção de vulnerabilidade, a possibilidade de construção de um novo objetivo preventivo: reduzir vulnerabilidades ao uso e dependência de drogas. O que estabelece um contraponto com os modelos proibicionistas, que trabalham na direção da repressão e abstinência.

Nesse sentido, para pensarmos a prevenção/promoção de saúde no ambiente escolar, é preciso perceber a educação para além de um processo de socialização e integração somente, mas concomitante a um caminho a partir do qual se constroem sistemas normativos e valores para a vida, marcando assim sua dimensão política.

Por conseguinte, o ambiente escolar é caracterizado por relações de poder e pelo embate de ideias, e pela circulação também de diversas concepções de educação. Acreditamos que os princípios educativos que mais convergem para uma prevenção qualificada são aqueles que se aproximam de uma abordagem libertadora de educação. Tal abordagem caracteriza-se pela relação mais horizontal entre educador e educando, sendo ambos considerados sujeitos da prática educativa, que se desenvolve em um processo dialógico de construção de saberes, pautada por relações democráticas e preocupada com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, com cidadãos aptos a tomarem suas próprias decisões (FREIRE, 2005).

Sodelli (2011, p. 612) destaca a aproximação entre a abordagem de RD e a pedagogia dialógica de Paulo Freire, pontuando que aquela compreensão situa o sentido de prevenir diretamente relacionado ao de educar. Assim, sob essa ótica, a educação que possibilita aos educandos aumento na criticidade, na autonomia e na capacidade de escolher é em si preventiva.

Para ampliar a compreensão sobre prevenção no ambiente escolar, é necessário

conhecermos as ideias, valores, sentimentos e a visão de mundo que os educadores possuem em relação às drogas, a seus usuários e ao papel da família e da escola. Para tanto, contamos com as contribuições da teoria das Representações Sociais (RS), definida como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p.32).

Nesse sentido, Mota (2008) afirma que recaem sobre quem consome substâncias psicotrópicas inúmeras e distintas representações sociais com consequências muitas vezes negativas no que tange à demonização de determinadas drogas e seus usuários. A mídia tem um papel central na disseminação de visões reducionistas acerca do tema (PORTO, 2009; MOTA, 2008; NOTO et al., 2003), fomentando no imaginário social a possibilidade ideal (inatingível) de uma sociedade “livre das drogas” e sedimentando estereótipos acerca dos usuários.

Embora essa visão generalizadora e o estabelecimento de nexos causais entre consumo e violência sejam comuns na sociedade, eles não são consensuais no campo científico, devido à complexidade da relação entre drogas e violência (MINAYO; DESLANDES, 1998).

Em relação à temática da prevenção ao consumo de drogas no ambiente escolar, pesquisas demonstram que predominam entre os educadores representações sociais relacionadas a aspectos negativos e estigmatizantes, como impotência e medo, o que prejudica a efetivação de ações preventivas (ARALDI et al., 2012; DALBOSCO, 2011; PLACCO, 2011):

Enquanto o professor apresentar sentimentos negativos em relação às drogas, o que provoca medo e distanciamento da função preventiva, será quase impossível que ele se comprometa com esse trabalho. Assim, os projetos de educação preventiva continuarão a apresentar dificuldades de implementação no âmbito escolar. (PLACCO, 2011 p. 673).

Tendo em vista essas questões, este artigo apresenta o processo e alguns resultados de uma pesquisa-ação realizada com professores de duas escolas públicas de São Paulo, com objetivo de apontar: quais fatores influenciam negativamente para que educadores desenvolvam ações de prevenção ao consumo de drogas no ambiente escolar; o que esses participantes consideram pertinente ao seu papel em relação ao tema; e mudanças significativas ocorridas na percepção de educadores advindas dessa vivência da pesquisa-ação.

Metodologia

Assumimos neste estudo uma abordagem qualitativa, tendo como principal modalidade a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1997, 2004). Essa escolha deve-se à necessidade de imersão em aspectos complexos da temática, possibilitando compreender elementos subjacentes aos discursos de educadores em relação às drogas, ao mesmo tempo em que se constroem e partilham conhecimentos através da reflexão conjunta. As etapas seguidas envolveram quatro fases. A fase exploratória, na qual se realizou uma revisão bibliográfica sobre o tema e a articulação da proposta de pesquisa com as escolas e professores participantes. A segunda fase, chamada de principal, na qual produzimos o planejamento inicial dos encontros de formação, fundamentado nos saberes do campo da saúde, agregado às percepções provenientes da realização de Grupos Focais (GF). A fase de ação, em que realizamos os GF e os encontros de formação. E, por fim, a fase de avaliação, composta pela análise e discussão dos dados.

Os GF tiveram como norteadores os eixos drogas, dependência e prevenção e precederam dois encontros formativos relacionados ao respectivo eixo. As questões que compõem o roteiro utilizado na realização dos encontros tiveram os seguintes temas geradores: como os educadores conceituam e se posicionam em relação aos termos *drogas*, *dependência* e *prevenção*; quais motivações atribuem para o

uso e o não uso de drogas; quais percepções possuem sobre o estudante usuário ou dependente de drogas e quais implicações decorrem dessa questão no ambiente escolar; quais ações a escola desenvolve em relação à temática; o que os educadores consideram possível em termos de ações preventivas; o que acreditam que facilita e dificulta a realização dessas ações no ambiente escolar.

De forma transversal, esteve presente, em todo o roteiro, o intuito de ampliar a escuta sobre os sentimentos, crenças, valores, representações sociais, posicionamentos políticos e ideológicos. Esses temas geradores compuseram também o conteúdo dos encontros de formação.

A organização dos encontros pode ser visualizada no cronograma apresentado no quadro 1.

Quadro 1

Encontros	Atividade	Eixo	Duração
1º	Apresentação e aplicação do questionário M1*	-	2h
2º	Grupo focal I	Conceitos/ Drogas	2h
3º	Encontro de Formação	Drogas	2h
4º	Encontro de Formação	Drogas	2h
5º	Grupo Focal II	Dependência	2h
6º	Encontro de Formação	Dependência	2h
7º	Encontro de Formação	Dependência	2h
8º	Grupo Focal III	Prevenção	2h
9º	Encontro de Formação	Prevenção	2h
10º	Encontro de Formação/ Fechamento	Prevenção	2h
11º	Aplicação da avaliação e do questionário M2**		2h
Total			22h

*M1= Momento inicial do processo.

**M2= Momento final do processo.

Nesse sentido, acreditamos que propor situações de grupo focal, antecedendo, mas, ao mesmo tempo, articuladas aos encontros de formação, contribuiu imensamente para organizar os momentos de escuta e construção dos dados, possibilitando não a neutralidade (positivista), mas um mínimo de distanciamento,

fundamental para evitar o obscurecimento da criticidade frente à imersão no dinamismo intersubjetivo da ação.

O processo de formação se realizou nos dois encontros subsequentes ao GF e esteve diretamente associado ao respectivo eixo. Foram utilizados diversos recursos para mediar a reflexão como, por exemplo, slides com informações, trechos de filme, músicas, atividades lúdico-reflexivas etc.

Além do grupo focal e do processo de formação, lançamos mão de questionários que contemplaram dados sociodemográficos, conhecimentos gerais sobre drogas e sobre a postura do educador em relação à temática e uma avaliação dos encontros de formação. Esses instrumentos possibilitaram comparar os momentos anterior e posterior à realização da pesquisa-ação e identificar mudanças significativas.

Participaram desse estudo 25 professores de duas escolas municipais de ensino fundamental (EMEF), localizadas na periferia da cidade de São Paulo, escolhidas por: atenderem aos critérios: pertencerem à mesma Diretoria Regional de Ensino (DRE); permitirem a participação de número significativo de seus educadores em um processo de formação com 10 encontros semanais; os educadores optarem de forma espontânea pela participação nos encontros de formação e nos GF; não permitirem a presença de figuras de autoridade, como coordenadores ou diretores.

Orientados pelas etapas descritas pela literatura sobre GF, inicialmente, transcrevemos na íntegra todos os registros e, posteriormente, familiarizamos-nos com o conteúdo, identificamos a estrutura temática, para então indexarmos, recortarmos e interpretarmos tais registros (COTRIM, 1996; MORETTI-PIRES, 2008; KRUEGER, 2013). Emergiram desse processo as categorias de análise, que retratam os temas gerais de maior importância para o estudo, a saber: noções e conhecimentos prévios dos professores sobre drogas, dependência e prevenção; as representações sociais sobre o papel da família e da sociedade na prevenção, bem como

sobre o papel da educação escolar e a atribuição de professores na prevenção².

Principais constatações

Drogas, dependência e prevenção: os saberes dos professores

Os resultados apontam que os educadores possuem muitas informações em consonância com o saber científico, principalmente relacionadas aos efeitos do consumo de drogas e às suas consequências orgânicas. Identificam a maioria das drogas e diferenciam, por exemplo, algumas substâncias pelos seus efeitos diretos no sistema nervoso central como estimulantes, depressoras ou perturbadoras:

Rogério: [...] ela pode ser qualquer substância que, numa determinada quantidade, altera o funcionamento do cérebro, das funções cerebrais, ou acelerando ou desacelerando, ou causando uma perturbação (EB, GFI).

No entanto, sobre as motivações e implicações do uso dessas substâncias, prevalecem representações sociais ancoradas nas noções de ordem moral, vinculadas ao estereótipo de doença, o que, segundo seus depoimentos, acarretaria dependência:

Patrícia: Eu coloquei que droga é tudo o que vicia [...] que foge do controle, dependência, intolerância e desrespeito (EB, GFI).

João Bosco: Então [...] até um tempo atrás, quem era dependente era tido como um sem-vergonha [...] e hoje se prova que existe uma dependência química, ele é um doente (EA, GFI).

2- Os dados são indicados por Escola A (EA), ou Escola B (EB), os grupos focais por (GFI, GFII, GFIII) e os nomes dos professores são fictícios. O processo de formação e coleta de dados foi realizado entre março e maio de 2012. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa- UNIFESP.

Os termos vício e viciado, muito presentes nas falas dos educadores, exemplificam o atravessamento de ordem moral ao conceito científico. Essa posição assumida por eles pode ser explicada pelo modo como o termo foi construído ao longo do tempo no campo da saúde. Inicialmente, o uso de drogas era visto como algo “pecaminoso”, uma falha de caráter. Na tentativa de substituir esta visão, dependência passou a ser definida como doença, focalizando processos orgânicos e psicológicos. Atualmente, é concebido levando-se em consideração três elementos: a própria substância, o indivíduo e o contexto sociocultural (SILVA; DE MICHELI, 2011).

Em contrapartida, as falas dos professores-participantes demonstram maior tolerância com o consumo de drogas lícitas como o álcool, pontuando que as consequências negativas podem ocorrer ou não, dependendo do tempo e intensidade do consumo:

Camila: É que, pra mim, tudo é relativo. Porque, assim, tem gente que vai numa festa, uma vez por mês [...] E se você bebe lá [...]. Naquela festa [...] que tem em um mês. Ao longo de uma vida inteira, você bebeu esporadicamente. Você pode adquirir ou não adquirir, como gente que não bebe e morre de cirrose (EA, GFI).

Destacamos que tais considerações constituem um paradoxo, já que os dados epidemiológicos demonstram que as maiores implicações para sociedade decorrem principalmente do consumo de álcool. Porém, subexiste no imaginário social uma maior preocupação em relação às substâncias ilícitas, questão que intervém no desenho de políticas públicas e de programas de intervenção.

Em linhas gerais, o dependente de drogas é caracterizado por aspectos negativos, como um desviante, um anormal, e recai sobre ele a associação com o crime e a violência:

Diego: Quando ela sai de um estado que a gente, pra nós, dentro do [...] padrão do

ser humano [...] foge das características humanas.

Diego: Por um descontrole [...].

Diego: Por exemplo, ela [...] faz uso de uma droga [...] né, alucinógena e comete, sei lá, algumas coisas ruins como agredir [...]

Paloma: Matar, roubar [...] (EB, G FII).

Amanda: [...] nem lembro que que tinha acontecido, ele falou assim “é... vou tacar uma bomba nessa escola, principalmente em professoras que se metem na vida dos seus alunos” (EA, GFIII).

Nerval: Tem tráfico que manda fechar a escola (EB, GFI).

Beatriz: Eu acho que a gente acaba se afastando, fugindo um pouco, por estar hoje muito associado à questão de violência (EA, GFIII).

Esse modo de conceber a dependência tem como principal consequência social a reprodução de estereótipos e a estigmatização do usuário, o que, conseqüentemente, gera o temor e o julgamento dos ditos “normais”. Nesse sentido, Mota (2008, p.164) afirma:

Praticamente toda sociedade cria seus estigmatizados e sobre eles pesa a cristalização de estereótipos imbuídos do poder da condenação moral. Considerando o caso de um usuário de drogas ilícitas, essa regra aplica-se com força total.

A representação negativa sobre o dependente de drogas deriva das repercussões de posicionamentos políticos/ideológicos advindos do modelo proibicionista, que propõe como meta uma sociedade “livre de drogas”. Nesse modelo, o usuário e o dependente representam simbolicamente uma ameaça à harmonia social ou mesmo uma afronta a esse desejo.

Isto se torna ainda mais preocupante pelo fato da diferenciação entre usuário e

dependente ser bastante confusa entre os professores. Há uma tendência de caracterizar qualquer nível de consumo como dependência, o que está em consonância com o estudo de Placco e colaboradores (2006).

Talvez tenhamos nessa, relação causal drogas-crime, uma das resistências mais contundentes para as ações de prevenção, porque nessa representação está presente o embate ideológico: se o consumo de drogas é em si uma questão de saúde ou de polícia, e como a educação pode agir na relação com esses dois âmbitos.

Segundo Sudbrack e Cestari (2005), o estereótipo social que relaciona violência à pobreza foi substituído pela associação entre violência e drogas, o que implica diversas consequências negativas para o âmbito tanto da prevenção como do tratamento de pessoas com um consumo problemático de drogas:

A associação drogas/violência conduz à intensificação dos mecanismos de controle social e à priorização de políticas de segurança sobre as políticas de saúde ou de educação ou de assistência. As ações fundadas na ideologia da criminalização do usuário de drogas sustentam e consolidam sua identidade delinquente (SUDBRACK; CESTARI, 2005).

Sobre prevenção, os dados evidenciam a apropriação teórica do conceito, mas demonstram a ausência de vivências práticas diretamente relacionadas ao contexto escolar. Esse dado se articula com a pouca apropriação dos temas transversais e dos próprios PCNs:

Nerval: Medidas que objetivam prevenir danos que se mostram possíveis de ocorrer a partir de determinado comportamento, ação ou situação.

Diego: Mas numa escola, como prevenir numa escola? (EB, GF III).

O papel da família e da

sociedade: as representações sociais dos professores

As representações sobre família marcam uma significativa ambivalência: ora as famílias são culpabilizadas pelo consumo de drogas, associado à “deseestrutura familiar”; ora são consideradas vítimas; ora dificultam a ação preventiva no ambiente escolar; ou ainda, são indicadas com papel central na prevenção.

Nesse sentido, o consumo e a dependência são tomados como decorrentes de uma falha familiar, caracterizada pela falta de diálogo, presença e afeto:

Amanda: Uma pessoa que vai, a grande maioria, eu acho, que vai para as drogas, é porque ela [...] é cheia de tantos conflitos emocionais aí, que começou com a família [...] Eu acho que é assim: os grandes conflitos que levam às vezes uma pessoa a buscar, sei lá, uma bengala chamada drogas, eu acho que começou na família [...] (EA, GFII).

Camila: Quando meu primo se envolveu com droga, a família se desequilibrou [...] não só o núcleo, a família inteira [...] (EA, GFII).

Raquel: Por que assim? São famílias boas, estruturadas, com condições ótimas. Não tem necessidade. Por que que eu vou fazer isso? (EB, GFI).

Essas falas denotam uma visão reducionista diante da complexidade do fenômeno. A relação do humano com as drogas é permeada por diversos fatores, biológicos, psicológicos e sociais, e a cada caso, tais fatores precisam ser considerados para qualificar tanto a prevenção como o tratamento (ABRAMOVAY; CASTRO, 2005; MOREIRA, 2005; CARLINI-MARLATT, 2003).

Em contrapartida, ao pensarem no trabalho de prevenção, os professores atribuem um

lugar potente à família, ressaltando sua importância e responsabilidade para o enfrentamento da questão, como mostra o trecho a seguir:

Ozeni: Tem mais poder pra mim, na minha opinião, é a família.

Pesquisador: Gente, a família é a principal responsável pela prevenção?

Diego: Pode não ser a principal, mas é a primeira.

Raquel: A que mais influencia.

Ozeni: A que surte mais efeito na verdade.

Diego: É quem acompanha, acho que a mais poderosa (EB, GFIII).

Essa responsabilização da família pode ser entendida como uma forma de lidar com questões problemáticas, delegando a outros, transferindo para eximir-se. Não obstante, pode derivar de experiências de prevenção diretamente vividas pelos professores em suas famílias, no sentido de que “meus pais agiram assim comigo e eu não me desviei” (isso funciona), ou na esperança de que a forma como agem com seus filhos os está protegendo. Nessa linha, tal posicionamento diminui o sentimento de impotência e medo na relação dos educadores em suas famílias e também na escola.

O papel da educação escolar e a atribuição dos professores: desafios e possibilidades

Os dados demonstram que há uma consonância significativa nas considerações desses educadores com as abordagens mais promissoras para o campo educacional. Nesse sentido, enfatizam a participação democrática como fator protetivo:

Rogério: [...] uma escola que é aberta a ouvir mais os alunos, que é democrática [...] onde os alunos têm fóruns de participação [...] grêmios estudantil, conselho de escola (EA, GFIII).

Validam a importância do vínculo professor-aluno, e desejam a escola integrada à comunidade, aberta ao envolvimento de familiares:

Thayame: Momentos com os pais também [...] (EA, GFI).

Alexandra: Eu acho que parceria com a saúde também (EA, GFIII).

Rogério: Uma proposta educativa calcada no afeto (EA, GFIII).

Apontam ações relacionadas à educação para saúde, trabalhando diversos temas, construindo junto aos jovens estratégias de enfrentamento de situação difíceis, de forma perene e articulada à prática cotidiana da escola:

Eduardo: Fazer parte do dia a dia da discussão da escola [...]

Pablo: Permanentemente (EA, GFI).

Thayame: Momentos específicos também, sabe? Criar momentos específicos. Conversar sobre os temas (EA, GFI).

Enfatizam também a necessidade de oferecer alternativas que possibilitem aos jovens a vivência de diversas sensações, como prazer, aprendizagem, desafio, excitação, confrontação de limites, expansão da mente, entre outras, com intuito de diminuir o interesse pelo consumo de drogas:

Paloma: Então, a importância do esporte é fundamental porque trabalha com o corpo, além de trabalhar com a mente [...]. E aí também a questão cultural [...] da dança, a música [...] (EB, GFIII).

Estes dados, ao informarem sobre as possibilidades de ações preventivas no ambiente escolar, provocam otimismo, visto que ampliam o campo de intervenção para o ambiente físico e social do estudante, aumentando as possibilidades de êxito nas ações de prevenção.

No entanto, é pertinente que lancemos a pergunta: se os educadores demonstram um nível de informação sobre a temática que pode

ser considerado satisfatório, se possuem uma ideia de como o trabalho deveria ser realizado em consonância com os modelos preventivos mais promissores, de onde vem a percepção desses mesmos educadores sobre a prevenção que a caracteriza como “pouca e ineficaz”? Dito de outro modo, por que o saber teórico não se traduz em ações práticas?

O próximo e último tópico a ser analisado neste trabalho talvez possa trazer alguma luz para essas questões.

Desafios para a atuação do educador na prevenção ao consumo abusivo de álcool e outras drogas no ambiente escolar

Os diversos desafios apresentados pelos educadores encontram-se divididos em três conjuntos que se inter-relacionam e se influenciam mutuamente. Um primeiro deles refere-se às representações sociais que associam drogas e violência, violência essa atribuída ao uso e ou vinculada ao comércio de drogas ilícitas. Essa associação muitas vezes possui efeito paralisante para ações de prevenção no ambiente escolar, como apontam os estudos de Dalbosco (2011) e Abramovay e Castro (2005). E é em grande parte fomentada pela forma sensacionalista como a imprensa aborda a temática, propagando, mesmo sem evidências legítimas, um clima de permanente insegurança.

Outros desafios dizem respeito às questões pessoais dos professores, como a falta de conhecimentos específicos, a falta de metodologias para abordagem, os preconceitos e valores morais relativos ao tema.

Um dado a ser considerado nas respostas obtidas no questionário é que a grande maioria dos educadores dessas escolas (68%) já participou de formações relativas à temática. Esse fato coloca em questão o modelo de formação oferecido pelas secretarias de educação (estadual e municipal), que não consegue agregar ganhos significativos de conhecimento aos professores,

talvez por se pautar essencialmente nos aspectos informativos, desconsiderando as representações sociais. E há também a hipótese de que o discurso de desconhecimento constitua uma estratégia de defesa frente à complexidade do tema.

E, por fim, há os desafios atribuídos ao campo educacional, como a dificuldade de articulação e integração de projetos na escola, a falta de apoio institucional às ações, a escassez de tempo frente ao excesso de demandas escolares, e a carência de recursos pedagógicos que contribuam nas ações preventivas.

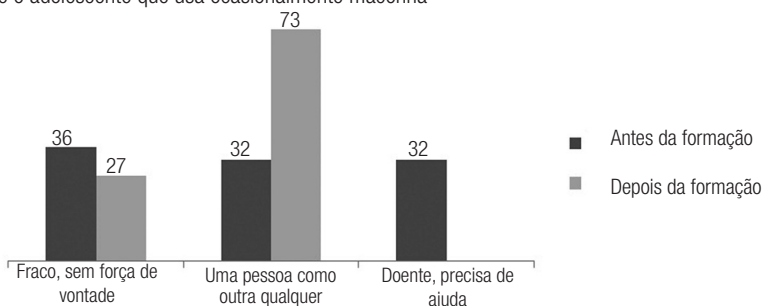
Nesse sentido, outro ponto importante a ser considerado é a pouca integração entre a noção de vulnerabilidade e seus desdobramentos para práticas preventivas ao consumo de drogas, tanto na formação dos educadores como nas poucas experiências de projetos de prevenção desenvolvidas no âmbito escolar. Ainda mais por essas experiências serem, na maioria dos casos, pautadas em modelos que explicita ou implicitamente

objetivavam a abstinência, sendo pouco efetivas (SODELLI, 2011).

Considerar esses conjuntos de desafios enumerados pelos professores, articulados com as possibilidades vislumbradas em seus discursos, pode contribuir enormemente para o desenvolvimento de processos formativos em educação e saúde, potencializando a qualidade das ações de prevenção/promoção de saúde oferecidas aos estudantes no ambiente escolar.

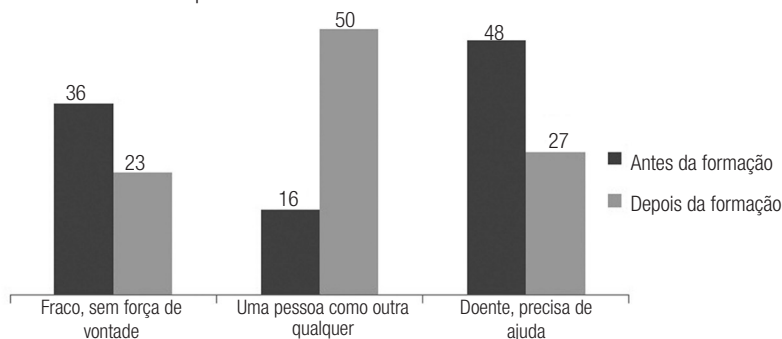
Nesse sentido, a avaliação do processo de construção de saberes empreendido por esta pesquisa-ação apresenta indícios de que houve mudanças significativas em algumas representações sociais que, como apresentado, podem dificultar as ações preventivas no contexto escolar. Citamos apenas alguns exemplos. Um deles refere-se ao fato de termos percebido uma representação social mais tolerante em relação ao estudante que consome substâncias psicotrópicas, como podemos ver nos gráficos a seguir, que traz dados expressos em porcentagem.

Gráfico 1- Opinião sobre o adolescente que usa ocasionalmente maconha



Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 2- Opinião sobre o adolescente que usa ocasionalmente cocaína



Fonte: dados da pesquisa.

Acreditamos que o processo de reflexão dos educadores durante a formação e os grupos focais agregou informações e a troca de percepções sobre diversos aspectos do consumo de substâncias psicoativas como, por exemplo, a presença dessas “drogas” em toda história da humanidade e as diferentes possibilidades de relação com as substâncias, que não necessariamente acarretam prejuízos pessoais e sociais, contribuíram para essas modificações: “Os encontros foram participativos e dinâmicos; as trocas de experiências foram ricas; os temas foram interessantes e abarcaram diferentes pontos de vista; os saberes foram sendo construídos ao longo dos encontros” (EA, Avaliação).

Essa mudança aponta para uma visão menos reducionista e mais fundamentada em saberes validados pela ciência em relação ao consumo de drogas.

A formação pautada nos princípios da educação libertadora (FREIRE, 2005)

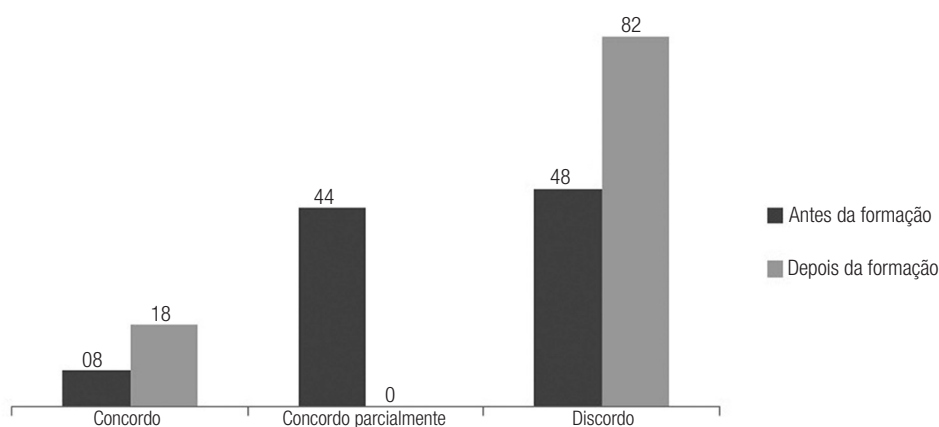
possibilitou que algumas representações e pontos de vista fossem desnaturalizados e novas concepções, construídas:

Eu achava que as pessoas que fazem uso de drogas eram todas dependentes. Os encontros ampliaram meus conhecimentos. Hoje me sinto mais confiante quando tenho que conversar com os alunos a respeito do assunto.

[As expectativas] foram atendidas, além do esperado, chegando até a mudar alguns pontos de vista que tinha, como o olhar preconceituoso, discriminatório e temeroso (EB, Avaliação).

Constatamos que a formação alterou também algumas percepções sobre aspectos do trabalho preventivo, como se pode visualizar no gráfico a seguir.

Gráfico 3 - É perigoso fazer prevenção na escola



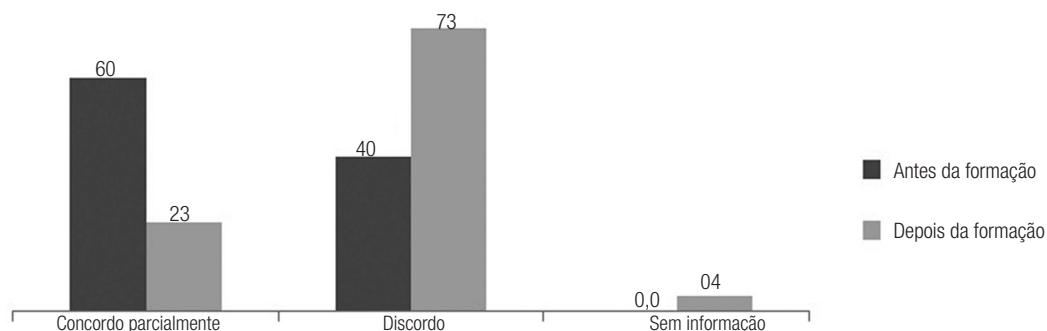
Fonte: dados da pesquisa.

Após o processo formativo, diminuiu o número de professores que consideram perigoso desenvolver ações preventivas no ambiente escolar. Embora, em alguns casos, haja restrições reais ao trabalho preventivo derivadas da ação de traficantes, muitas vezes, essas considerações assumem um lugar de estratégia para desresponsabilização. Não obstante, os

docentes foram elencando formas alternativas para atuar preventivamente sem afrontarem o comércio ilegal de drogas, baseadas nos modelos de Oferecimentos de Alternativas, Educação para Saúde e Modificação nas Condições de Ensino, que foram discutidos nos encontros.

Percebemos também o aumento da responsabilização do professor, atribuindo a si

Gráfico 04 - O trabalho de prevenção feito por profissionais de fora da escola é mais eficiente



Fonte: dados da pesquisa.

papel de ator importante nas ações de prevenção no ambiente escolar, conforme se percebe pelo gráfico 04.

Esse dado é especialmente significativo, visto que sinaliza que, mesmo frente aos desafios enumerados para o desenvolvimento de ações preventivas, os professores começam a perceber a potência de ocuparem esse papel, superando a postura de atribuir a outros a responsabilidade ou competência para desenvolver trabalhos de prevenção.

Considerações finais

Esta pesquisa-ação dedicou-se a escutar de forma próxima as considerações de educadores sobre a temática das drogas no ambiente escolar e a concomitantemente construir e partilhar conhecimento em um processo de formação. Da análise dessa vivência, emergiram como fatores que dificultam que a escola e seus educadores desenvolvessem ações de prevenção e promoção de saúde:

a) A presença de representações sociais que relacionam linearmente o consumo de drogas à violência e à anormalidade, acarretando sentimentos de medo e insegurança nos professores, dificultando a aproximação tanto dos alunos que possam estar consumindo drogas como da temática em si;

b) A responsabilização de outras instituições pela prevenção, como a família, as

áreas da saúde, e segurança, desimplicando-se do papel preventivo proposto ao campo da educação e à figura do educador. Esse fator é encoberto pelo discurso da necessidade do especialista e demonstra a dificuldade de aproximar o sentido de prevenir ao sentido de educar;

c) A forma de funcionamento do sistema escolar público com demandas múltiplas, tempo de planejamento e reflexão escassos, e desarticulação entre os professores, coordenadores pedagógicos e diretores. O trabalho de prevenção é percebido como uma demanda a mais para os professores, que muitas vezes sentem que não contam com o respaldo da gestão escolar e que têm poucos recursos pedagógicos para ações preventivas;

d) A percepção preconceituosa sobre a família, que por vezes é culpabilizada pelo consumo de drogas, dificultando a construção da parceria necessária para ações preventivas mais abrangentes e efetivas;

e) O pouco tempo de existência de políticas públicas pautadas pela intersetorialidade como os PCN, PNAD, a PNPS, o que transparece na pouca apropriação pelos profissionais da dimensão desse novo papel do educador na interface entre educação e saúde;

f) A falta de conhecimentos relacionados principalmente à multiplicidade de aspectos da relação do humano com substâncias

psicotrópicas como os motivadores para o consumo, aspectos políticos e culturais;

g) A falta de vivências práticas de ações preventivas ancoradas na noção de vulnerabilidade e nos princípios da RD diretamente relacionadas ao contexto escolar. Esse dado se articula com a pouca apropriação dos temas transversais e dos próprios PCNs;

h) A fragilidade da rede apoio, pouca condição para o estabelecimento de parcerias com os equipamentos de saúde, segurança esporte e lazer.

Importante destacar que, mais do que o reconhecimento desses desafios, conjuntamente, os educadores apresentaram também as possibilidades que vislumbram para o trabalho de promoção de saúde e que constituem fatores que influenciam positivamente o desenvolvimento desta, conforme se expõe a seguir.

Os educadores enfatizam a melhora do ambiente escolar como fator protetivo. Para tanto, salientam algumas mudanças necessárias como, por exemplo, o reconhecimento da importância do vínculo professor-aluno no enfrentamento de situações que envolvem o abuso de drogas e uma melhor integração entre a escola e a comunidade. Recomendam que a escola esteja aberta ao envolvimento de familiares e partilhe de princípios democráticos de participação e construção de autonomia entre os estudantes considerados em sua dimensão cidadã. Validam a realização de atividades relacionadas ao esporte, arte e cultura, bem como a efetivação de momentos de reflexão (dentro e fora das aulas) sobre diversos temas referentes à adolescência como ações de prevenção.

Pontuam ainda a importância das ações preventivas serem perenes e estarem presentes no cotidiano escolar. Frente à identificação de consumo de drogas por estudantes, de modo geral, os docentes pautam a intervenção na busca de diálogo e na articulação com a família e rede de apoio.

Considerando o processo da pesquisa-ação e suas afetações, mesmo que temerosos, os educadores reconhecem a importância da

prevenção e se posicionam como corresponsáveis pelas ações preventivas.

Os dados demonstram que há uma consonância significativa nas considerações desses professores com as abordagens reputadas promissoras para o campo educacional.

A limitação deste estudo se vincula às características de suas escolhas metodológicas, que produzem dados não generalizáveis. No entanto, ele possibilitou uma profunda ampliação de conhecimento e a modificação de aspectos importantes, que podem contribuir para que ações preventivas/promotoras de saúde se desenvolvam nas escolas pesquisadas.

Uma sequência possivelmente interessante para pesquisas futuras seria investigar os desafios e possibilidades de atuação de educadores em projetos que estejam ocorrendo em diferentes setores da escola. É importante a realização de estudos no âmbito da formação e capacitação de educadores, quer sejam professores, coordenadores, diretores, ou profissionais de ONGs, considerando que essa formação seja permeada por norteadores da noção de vulnerabilidade e da redução de danos e sustentada na abordagem libertadora de educação. Da mesma forma, é preciso avaliar os desdobramentos dessas formações em experiências práticas de prevenção e promoção de saúde.

Concluindo, dos desafios para a prevenção no ambiente escolar, a aquisição de informações é o aspecto menos complexo. Embora os educadores apresentem certa resistência em assumir o papel de atores diretos da prevenção/promoção de saúde, frente aos diversos desafios que enfrentam (falta de vivências e RS com efeitos paralisantes), eles reconhecem essa necessidade, sentem-se responsáveis e almejam esse lugar.

Os dados expostos demonstraram que, mais do que informação, os educadores desejam preparo em “saber como agir”. Acreditamos que esse saber não pode ser ensinado, mas antes só pode ser construído e, nesse processo, o encontro respeitoso entre saúde e educação pode resultar em ganhos significativos para a formação de profissionais de ambas as áreas.

Referências

- ARALDI, Jossara Cattoni et al. Representações sociais de professores sobre o uso abusivo de álcool e outras drogas na adolescência: repercussões nas ações de prevenção na escola. **Interface**, Botucatu, v. 16, n. 40, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832012000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 fev. 2014. Epub: 06 mar. 2012. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832012005000002>>.
- AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: CZERESNIA, Dina; FREITAS, Carlos Machado de (Orgs.). **Promoção da saúde: conceitos reflexões, tendências**. Rio de Janeiro: Fiocruz. 2003. p. 117-139.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Drogas nas escolas: versão resumida**. Brasília: UNESCO: Rede Pitágoras, 2005.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2011.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Política nacional sobre drogas**. Brasília: Secretaria Nacional Antidrogas, 2005.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política nacional de promoção da saúde**. 3. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_promocao_saude_3ed.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2013.
- CANOLETTI, Bianca; SOARES, Cássia Baldini. Programas de prevenção ao consumo de drogas no Brasil: uma análise da produção científica de 1991 a 2001. **Interface**, Botucatu, v. 9, n. 16, fev. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S1414-32832005000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 maio 2013.
- CARLINI-COTRIM, Beatriz. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 30, n. 3, jun. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0034-89101996000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 nov. 2011.
- CARLINI-COTRIM, Beatriz. Drogas na escola: prevenção, tolerância e pluralidade. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.
- CARLINI-COTRIM, Beatriz. Drogas e jovens: abordagens contemporâneas. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa, 2003. Assessoria, pesquisa e informação Fundação Friedrich Ebert. p. 191-202.
- CARNEIRO, Henrique. Autonomia ou heteronomia nos estados alterados de consciência. In: LABATE, Beatriz Caiuby et al (Orgs.). **Drogas e cultura: novas perspectivas**. Salvador: Edufba, 2008. p. 13-21.
- CEBRID. **II Levantamento domiciliar sobre o uso de drogas psicotrópicas no Brasil: estudo envolvendo as 108 maiores cidades do país – 2005**. São Paulo: CEBRID, 2006. p. 33.
- DALBOSCO, Carla. **Representações sociais de educadores de escolas públicas sobre situações-problema relacionadas ao uso de álcool e outras drogas**. Tese de doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura. Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.
- ESCOHOTADO, Antonio. **O livro das drogas: usos e abusos, preconceitos e desafios**. São Paulo: Dynamis , 1997.
- FOXCROFT, David R; TSERTSVADZE, Alexander. **Universal school-based prevention programs for alcohol misuse in young people**. New York: Cochrane Collaboration: John Wiley & Sons, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ. 2001. p. 17- 44.

KARAM, Maria Lucia. A Lei 11. 343/06 e os repetidos danos do proibicionismo. In: LABATE, Beatriz Caiuby et al. (Orgs.). **Drogas e cultura: novas perspectivas**. Salvador: Edufba, 2008. p. 13-21.

KRUEGER, Richard A. **Focus group interviewing**. Disponível em: <<http://www.tc.umn.edu/~rkrueger/focus.html>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. A complexidade das relações entre drogas, álcool e violência. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, jan. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pidS0102-311X1998000100011&lng=en&nrm=iso=>>. Acesso em: 15 maio 2013.

MORETTI-PIRES, Rodrigo Otávio. **O pensamento crítico social de Paulo Freire sobre humanização e o contexto da formação do enfermeiro, do médico e do odontólogo**. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Psiquiátrica, Ribeirão Preto, 2008.

MOREIRA, Fernanda Gonçalves. **Prevenção do uso indevido de drogas: avaliação de conhecimentos e atitudes dos coordenadores pedagógicos das escolas públicas de ensino fundamental da cidade de São Paulo**. São Paulo: Unifesp, 2005. xiv, 119f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina, Programa de Pós-Graduação em Psiquiatria, São Paulo. São Paulo, 2005.

MOREIRA, Fernanda Gonçalves; SILVEIRA, Dartiu Xavier da; ANDREOLI, Sergio Baxter. Redução de danos do uso indevido de drogas no contexto da escola promotora de saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, set. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S1413-81232006000300028&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 maio 2011. <doi: 10.1590/S1413-81232006000300028>.

MOTA, Leonardo de Araújo e. **Pecado, crime ou doença? Representações sociais da dependência química**. Tese (Doutorado) - Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2008.

NOTO, Ana Regina et al. Drogas e saúde na imprensa brasileira: uma análise de artigos publicados em jornais e revistas. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, fev. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2003000100008>. Acesso em: 17 out. 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Modelos de prevenção do uso de drogas para adolescentes: concepções e ações de professores. Em: SILVA, Eroy Aparecida da; MICHELI, Denise De (Orgs.). **Adolescência, uso e abuso de drogas: uma visão integrativa**. São Paulo: FAP-Unifesp, 2011. p. 657 - 678.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza et al. **Representações sociais de professores do ensino médio quanto a Aids, drogas, violência e prevenção**: relatório de pesquisa. São Paulo: Fapesp, 2006.

PORTO, Maria Stela Grossi. Mídia, segurança pública e representações sociais. **Tempo Social**, São Paulo, v. 21, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702009000200010&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 out. 2012.

RIBEIRO, Tiago. Máquina de educar, máquina de prevenir: o modelo escolar ocidental e a emergência da prevenção às drogas na educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 441-455, abr./jun. 2013.

RUA, Maria das Graças; ABRAMOVAY, Miriam. **Avaliação das ações de prevenção às DST/AIDS e uso indevido de drogas nas escolas de ensino fundamental e médio em capitais brasileiras**. Brasília: UNESCO: Ministério da Saúde, 2001.

SENAD. **VI Levantamento nacional sobre o consumo de drogas psicotrópicas entre estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública e privada de ensino nas 27 capitais brasileiras**. Brasília, DF: Cebrid, 2010. Disponível em: <<http://www.obid.senad.gov.br/portais/OBID/biblioteca/documentos/Publicacoes/328890.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2011.

SILVA, Eroy Aparecida da; De MICHELI, Denise de (Orgs.). **Adolescência, uso e abuso de drogas: uma visão integrativa**. São Paulo: FAP/Unifesp, 2011.

SODELLI, Marcelo. A abordagem de redução de danos libertadora da prevenção: ações redutoras de vulnerabilidade. In: SILVA, Eroy Aparecida da; MICHELI, Denise de (Orgs.). **Adolescência, uso e abuso de drogas: uma visão integrativa**. São Paulo: FAP/Unifesp, 2011. p. 599-616.

SUDBRACK, Maria Fátima Olivier; CESTARI, Dina Mara. O modelo sistêmico e da educação para a saúde na prevenção da drogadição no contexto da escola: proposta do projeto piloto Senad/MEC e UNB. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., São Paulo, maio de 2005. **Proceedings...** São Paulo: FEUSP, 2005. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000200083&lng=en&nrm=abn>. Acesso: 10 Jan. 2013.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Recebido em: 05.11.2013

Aprovado em: 18.03.2014

André Moreira é psicólogo do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) – Ermelino Matarazzo, mestre em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP.

Claudia Lemos Vóvio é professora do Programa de Educação e Saúde da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP.

Denise De Micheli é professora adjunta do Departamento de Psicobiologia da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP.

Seleção velada em escolas públicas: práticas, processos e princípios geradores^I

Luciana Alves^{II}

Antônio Augusto Gomes Batista^{III}

Vanda Mendes Ribeiro^{IV}

Maurício Êrnica^V

Resumo

No quadro dos estudos a respeito das relações de interdependência competitiva entre escolas, este artigo apresenta os resultados de uma investigação de natureza exploratória cujos objetivos foram apreender processos e práticas utilizados por escolas comuns públicas – estaduais e municipais –, localizadas em regiões predominantemente periféricas e no contexto de um modo de regulação que inibe tanto a escolha de estabelecimentos de ensino pelas famílias como processos de seleção pelas escolas. A pesquisa buscou ainda apreender os princípios que orientam esses processos e práticas de seleção. Utilizando o procedimento de *bola de neve*, este estudo, de natureza qualitativa, entrevistou secretários de estabelecimentos de ensino encarregados de realizar a matrícula. A análise dos dados revelou a existência de dois processos de seleção: (i) o *evitamento*, concretizado pela negação de cadastro e pela não aceitação de matrículas quando os solicitantes são avaliados como supostas ameaças à disciplina; (2) e a *expulsão* velada, quando alunos indesejados são *convidados* a buscarem outro estabelecimento, devido a conflitos e problemas de comportamento. Nos dois casos, o princípio gerador das práticas e processos reside na busca de assegurar um ambiente escolar disciplinado. Os dados indicam que esses preconceitos parecem penalizar sobremaneira famílias com mais baixo nível socioeconômico e cultural e que apresentam disposições mais distantes da cultura escolar.

Palavras-chave

Seleção de alunos – Expulsão – Relações de interdependência competitiva entre escolas – Concorrência entre escolas.

I- Esta pesquisa integra uma investigação mais ampla, coordenada por Maria Alice Setubal e Antônio Augusto Gomes Batista, que contou com o financiamento da Fapesp e do Fundo de Pesquisa Educação para o Século XXI. É uma iniciativa da Fundação Tide Setubal e do Cenpec, com apoio da Fundação Itaú Social e do Unicef. Os autores são pesquisadores do Cenpec.

II- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Contato: luciana.alves@usp.br

III- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), São Paulo, SP, Brasil.

Contato: antonio.batista@cenpec.org.br

IV- 1. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), São Paulo, SP, Brasil.

2. Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), São Paulo, SP, Brasil.

Contato: vanda.ribeiro@cenpec.org.br

V- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Contato: ernica@unicamp.br

Concealed selection in public schools: practices, processes and generating principles^I

Luciana Alves^{II}

Antônio Augusto Gomes Batista^{III}

Vanda Mendes Ribeiro^V

Maurício Érnica^V

Abstract

In the area of studies concerning competitive interdependence relations between schools, this article presents the results of an exploratory investigation which sought to understand the processes and practices used by ordinary public schools – state and municipal ones – located in predominantly poor suburban areas and in the context of a mode of regulation that inhibits families from choosing a school, as well as schools from operating selection processes. The study also sought to understand the principles that guide these selection processes and practices. Using the snowball procedure, this qualitative study interviewed school secretaries in charge of enrolment. The analysis of data revealed the existence of two selection processes: (i) avoidance, which consists of denying registration and not accepting enrolments when applicants are evaluated as a supposed threat to discipline; and (2) concealed expulsion, when undesired students are invited to find another school due to conflicts and behavior problems. In both cases, the main generating principle of practices and processes is the pursuit of a disciplined school environment. Data indicate that such prejudices seem to overly penalize families of lower socio-economic and cultural levels who present dispositions that are more distant from school culture.

Keywords

Student selection – Expulsion – Competitive interdependence relations between schools – Competition between schools.

I- This study is part of a wider investigation coordinated by Maria Alice Setubal and Antônio Augusto Gomes Batista, and was supported by Fapesp and the Fundo de Pesquisa Educação para o Século XXI. It is a joint initiative of Fundação Tide Setubal and Cenpec, supported by Fundação Itaú Social and Unicef. The authors are Cenpec researchers.

II- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Contact: luciana.alves@usp.br

III- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), São Paulo, SP, Brasil.

Contact: antonio.batista@cenpec.org.br

IV- 1. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), São Paulo, SP, Brasil.

2. Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), São Paulo, SP, Brasil.

Contact: vanda.ribeiro@cenpec.org.br

V- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Contact: ernica@unicamp.br

Quase-mercado oculto (COSTA; SLINSKY, 2012; BARTHOLO, 2013), ecologia do mercado (YAIR, 1996), relações de interdependência competitiva (VAN ZANTEN, 2005; DELVAUX; VAN ZANTEN, 2006): apesar das diferenças entre os distintos construtos, eles têm em comum o fato de que escolas não são unidades isoladas, mas – situadas num mesmo espaço de recrutamento de estudantes, independentemente do sistema de ensino a que estão vinculadas – tendem a estabelecer distintos modos de relação, dentre eles o de concorrência, impulsionada em maior ou menor grau por um modo de regulação do sistema educacional (VAN ZANTEN, 2005; DELVAUX; VAN ZANTEN, 2006).

São os alunos o principal objeto dessa disputa, seja por uma diminuição da demanda, por fatores demográficos ou pela falta de atratividade da escola, seja pela busca de atração de *melhores* estudantes – em função de suas características acadêmicas e sociais (GEWIRTZ; BALL; BOWE, 1995). Mesmo a concorrência por educadores é mediada pela competição por alunos, uma vez que o perfil social e acadêmico dos estudantes é um dos critérios que orientam a busca de ascensão horizontal de professores (BECKER, 1952; ALVES et al., 2013).

No Brasil, as principais investigações acerca do tema têm sido desenvolvidas por um grupo de pesquisadores associado ao Observatório das Metrópoles. Elas tomam por objeto a rede pública da cidade do Rio de Janeiro. Em sucessivos estudos, terminam por esclarecer tanto processos de concorrência entre pais por escolas públicas comuns mais prestigiadas quanto práticas de seleção de alunos por diretores e pela burocracia educacional (COSTA; KOSLINSKI, 2011, 2012; BRUEL; BARTHOLO, 2012; BARTHOLO, 2013).

Um dado importante a ser considerado na generalização dessas investigações está relacionado a características do modo de regulação do sistema educacional do Rio de Janeiro, majoritariamente municipal: em primeiro lugar, a matrícula não é setorializada, o que possibilita alguma margem de escolha

de estabelecimento de ensino pelos pais; em segundo lugar, parte importante das escolas oferece apenas um nível de ensino, fazendo com que, ao final de um nível, os alunos tenham de optar por uma nova escola. Embora, em tese, possa-se listar mais de uma opção, nesse sistema, a burocracia educacional desenvolve processos de seleção ocultos, por meio dos quais distribuem os alunos de acordo com o prestígio da escola de origem e aquele da de destino, bem como com características acadêmicas e o capital social da família. Desse modo, há uma espécie de *colaboração* nas relações de interdependência entre os estabelecimentos, que termina por manter a hierarquia entre eles e a ecologia do mercado. Trata-se de uma espécie de sistema concorrencial de cartas marcadas e em que, nos termos de Yair (1996), a *colaboração* entre escolas que atendem a níveis distintos de ensino – mas situadas no mesmo nível hierárquico – assegura a diferenciação da composição social das escolas da rede e sua qualidade desigual.

Num contexto em que a matrícula é setorializada, trabalhos do Observatório Sociológico Família Escola (OSFE) voltam-se para essas relações de interdependência, estudando o caso de Belo Horizonte. Privilegiam, porém, em suas investigações, os processos de mobilização de famílias para a escolha de escolas públicas, dando atenção ao lado da demanda, em detrimento da oferta (REZENDE et al., 2011; NOGUEIRA et al., no prelo).

Voltar-se para as relações de interdependência competitiva que se estabelecem do lado da *oferta* e num contexto – o da cidade de São Paulo – em que o modelo de regulação tende a inibir tanto as escolhas familiares como as práticas de seleção das escolas é o objetivo geral deste trabalho. Pesquisas acerca do tema nesse contexto mostram a presença dessas relações de interdependência competitiva entre escolas localizadas em regiões periféricas da cidade. Elas se manifestariam por meio de processos de seleção de alunos, caracterizados como mecanismos de externalização-decantação. Escolas com maior atratividade tenderiam a evitar os alunos menos

adequados a seus ideais e esses seriam enviados para escolas próximas de menor atratividade (ÉRNICA; BATISTA, 2012).

Esse processo tenderia a criar, numa mesma área, escolas mais homogêneas e mais heterogêneas, de acordo com os recursos culturais familiares do corpo discente (ÉRNICA; BATISTA, 2012; PADILHA et al., 2013), bem como a atrair e manter professores com distintos capitais profissionais (ALVES et al., 2013). Ao mesmo tempo, essas investigações mostram também esforços de famílias de meios vulneráveis da periferia para burlar a setorização da matrícula, evitando a escola designada pelo sistema informatizado paulista, geralmente aquela localizada em seu próprio bairro estigmatizado e vulnerável (CARVALHO-SILVA et al., no prelo; BATISTA, CARVALHO-SILVA, 2013).

Esses trabalhos se situam, assim, no quadro dos estudos acerca do *evitamento* escolar pelas famílias, mais do que a respeito da escolha de estabelecimentos de ensino (BROCCHOLICHI; VAN ZANTEN, 1996; POUPEAU, 2011). Além disso, não põem o foco de sua atenção em escolas prestigiadas, reconhecidas por seus indicadores educacionais ou por uma relativa presença de famílias de classe média. Tampouco descrevem os processos por meio dos quais as escolas burlam a legislação e evitam os alunos que não lhes convêm.

São, por isso, objetivos específicos desta investigação apreender, no quadro das relações de interdependência competitiva mantidas por escolas: a) os processos e as práticas por meio dos quais escolas públicas comuns da periferia de São Paulo selecionam estudantes, a despeito da legislação; b) os princípios de ação e julgamento, as disposições mais gerais que tendem a orientar essas práticas. O que seria um bom aluno para esses estabelecimentos de ensino? O que seria um mau aluno? A que serve essa seleção?¹

1- Uma vez que interessa reduzir um conjunto diversificado de práticas a um conjunto limitado de esquemas ou princípios que as orientam, ao longo do processo de análise, as práticas não serão quantificadas.

Não foi objetivo da pesquisa verificar a extensão desses processos seletivos, mas reunir elementos para fazê-lo em estudos posteriores. Por essa razão, a investigação assumiu uma natureza exploratória e qualitativa.

A pesquisa e suas diretrizes metodológicas

Entre outubro de 2011 e janeiro de 2012, entrevistamos funcionários que trabalham em escolas públicas de ensino fundamental na cidade de São Paulo e que estão diretamente envolvidos com a matrícula: secretários, agentes escolares e auxiliares técnicos de educação.² Por considerarem que apenas *cumprem ordens* – como salientaram em entrevista –, não se julgando responsáveis pelas decisões, assumimos que esses profissionais se sentiriam mais livres para relatar como a seleção de alunos é realizada. Foram, por essa razão, escolhidos como sujeitos da pesquisa.

Se a escolha diminuiu relativamente o grau de censura para a abordagem do assunto, resultou também, evidentemente, numa visão parcial das práticas de seleção, já que os secretários são, em geral, alheios ao processo de ensino. Trataremos mais tarde dessa limitação.

Considerando o caráter oculto dos procedimentos que constituem o objeto de nossa investigação, iniciamos a pesquisa com pessoas que compunham nosso círculo de relações, as quais, por sua vez, indicavam outros conhecidos. Utilizamos, assim, a técnica “bola de neve”. Posteriormente, incluímos outras pessoas indicadas por conhecidos de distintas redes de convívio, a fim de sempre afiançar uma atmosfera mais segura durante as entrevistas.³ O reinício da “bola de neve” pretendeu evitar que os entrevistados fossem provenientes de uma mesma região geográfica

2- Para facilitar a leitura, a partir deste ponto, esses funcionários serão designados como *secretários*.

3- A escolha de sujeitos de pesquisa dentre o círculo de conhecidos, ou apresentadas por conhecidos, é defendida em casos em que a proximidade é uma condição importante para a abordagem de assuntos sensíveis. Ver a proposta Labov (1978) e Bourdieu (2007).

ou funcionários apenas da rede estadual ou municipal. Estendemos a coleta até que verificamos a recorrência de informações, ou seja, até que os processos de seleção investigados não variassem qualitativamente. As entrevistas foram interrompidas quando tínhamos um número de oito secretários.⁴

De acordo com suas informações, em apenas uma das escolas nas quais trabalharam não ocorriam processos de seleção de alunos. Todos os estabelecimentos de ensino em que estavam lotados se localizam em regiões periféricas de São Paulo, sendo quatro estaduais e quatro municipais. Todas as grandes regiões do município estão representadas, com exceção da central. Uma das escolas estava localizada nas extremidades de um bairro que sofreu fortes transformações na última década, passando a ser ocupado por novas gerações das classes médias. Essa escola era a única que possuía excesso de vagas e que não atendia apenas a estudantes da região em que se encontrava. Era também a única que não estava localizada em bairro mais pobre, com baixos indicadores socioeconômicos.

Os secretários não foram capazes de dar informações precisas a respeito dos indicadores educacionais das escolas em que trabalhavam: descreveram o Ideb e o Idesp (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), por exemplo, como “é ruinzinho”, “é baixo”, “é mais ou menos”. Como, para não aumentar o efeito de censura, não perguntamos o nome das escolas, não foi possível recuperar informações objetivas sobre elas. Com exceção de um secretário, todos admitiram que, nas escolas em que trabalhavam atualmente, praticam-se processos seletivos. A exceção é um dos estabelecimentos localizados na periferia, e que pertence à rede estadual. Nesse caso, o secretário relatou práticas realizadas na escola em que trabalhou anteriormente.

Os dados foram coletados mediante entrevistas semiestruturadas, que traziam questões a respeito do processo de matrícula, condições de funcionamento das escolas, de suas características, de seu corpo docente e discente, sua reputação, entre outras. Esses dados foram, desse modo, sempre filtrados pelas percepções e valores dos secretários.

Também foram entrevistados técnicos e assessores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, da área responsável pela matrícula. Realizou-se ainda uma pesquisa de natureza documental que possibilitou a análise da legislação que rege a matrícula nas redes públicas de São Paulo.

Regras de matrícula em São Paulo

No estado de São Paulo, a matrícula de alunos em escolas públicas é regulamentada por portarias elaboradas em regime de colaboração entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e as secretarias municipais, visando ao pleno atendimento da demanda pelo ensino fundamental.

Para se garantir a matrícula, é preciso estar registrado no Sistema Integrado de Cadastro de Alunos. Ele permite o cruzamento de informações sobre oferta e demanda, e define a escola em que o aluno será matriculado (SÃO PAULO, 1995).⁵ Trata-se de um sistema informatizado, que tem como critério geral a proximidade entre a escola e o endereço dado pela família do aluno (a distância é aferida por meio do CEP e não pode ser superior a 2 km). A essa forma de distribuição de vagas, denominamos *setorização da matrícula*.

O endereço apresentado no cadastro – efetuado em qualquer escola – pode corresponder ao de moradia ou a outro local de interesse pessoal (o do trabalho de um dos pais ou do

4- Os dados, porém, referem-se a um número mais expressivo de escolas, pois quatro dos secretários trabalharam em pelo menos duas instituições públicas.

5- As regras de matrícula apresentadas baseiam-se em diferentes portarias reeditadas a cada ano. Nesta seção, utilizamos a Portaria n. 5.550/2010, válida para o ano letivo de 2011 (SÃO PAULO, 2010). Por isso, ela não será citada no corpo do texto.

estudante ou de um familiar, por exemplo). Na legislação, o endereço que não o de moradia é designado CEP indicativo.

A vaga é oferecida em escola próxima ao endereço indicado no cadastro, processo conhecido como *compatibilização automática de vaga*, que garante o atendimento de toda a demanda cadastrada, segundo os critérios relacionados ao CEP do endereço fornecido pela família, na seguinte ordem:

- (i) primeiro, o sistema compatibiliza a vaga considerando a escola mais próxima do CEP indicativo (nas situações em que se utiliza um endereço que não o de moradia);
- (ii) quando a primeira escola compatibilizada não tem vagas, é considerado então o CEP do endereço residencial;
- (iii) se, ainda assim, essa compatibilização tampouco tiver resultados, o estabelecimento de ensino em que o cadastro foi preenchido é designado para a efetivação da matrícula.

Uma vez matriculado, o estudante tem garantido o direito à progressão nos estudos, o que significa que, avançando nas etapas de educação básica ou mudando de escola, é desnecessário fazer novo cadastro, bastando recorrer a três processos: deslocar a matrícula, transferir-se e se rematricular anualmente. Tendo em vista a importância desse registro, o preenchimento do cadastro é garantido àqueles que pleiteiam vaga no ensino fundamental público, independentemente da existência de vagas reais na escola em que esse é feito. Um comprovante gerado eletronicamente pelo sistema deve ser entregue ao responsável, que assegura que o cadastro foi realizado com sucesso.

Os alunos que já estão matriculados podem solicitar o *deslocamento da matrícula* – feito antes do início do ano letivo – ou a *transferência* – quando as aulas já tiveram início. Para isso, basta que os candidatos se dirijam à escola mais próxima da nova residência. Também nesses casos, é possível utilizar o CEP indicativo.

O emprego do CEP indicativo não possibilita necessariamente a escolha de um estabelecimento de ensino, já que qualquer escola num raio de 2 km do endereço pode ser designada ao postulante, assim como nos casos de utilização do CEP residencial, por um sistema automatizado.

Processos de seleção de alunos

Nossa análise mostra que os processos de seleção de alunos efetivados por escolas públicas ocorrem em quatro momentos. O primeiro acontece na ocasião do *preenchimento do cadastro do aluno no sistema*. O segundo e o terceiro se dão nos momentos de *solicitação de deslocamento de matrícula e transferência*. O último ocorre ao longo do ano letivo, pela *expulsão velada* de alunos já matriculados.

A prática de negação do cadastramento evidencia que, mesmo sujeitas ao controle do sistema informatizado, há escolas que recorrem ao não cadastramento para evitar determinados alunos: o fato de o requerente da matrícula não saber que a efetivação do cadastro é obrigatória por direito possibilita que o funcionário burle o sistema, anotando as informações em um caderno e lhe dizendo que irá fazer o cadastro mais tarde. Ao que parece, essa prática ocorre para evitar que o aluno cadastrado efetive a matrícula no mesmo estabelecimento em que seus dados foram inseridos no sistema, já que esse é um dos critérios de compatibilização automática.

Ai, esse cadastro [...] [você] anota no papel e vai dizer [ao responsável]: “se aparecer uma vaga, a gente entra em contato”. E vai fazer uma observação lá [no papel] de NC, e eles vão perguntar: “o que é NC?”. “É nova chamada”. Mas, na verdade, não é “nova chamada”, é “não cadastrar”. [...] E aí, vai dizer que deixou o nome e vai esperar... O responsável já é orientado que vá a outra escola fazer o cadastro. É uma forma de não prender, mas não deixar sem escola. [...]. A gente diz assim: “Não

fica esperando, porque pode não aparecer a vaga, porque está superlotado”. A gente já fala assim para a pessoa não ficar com aquela esperança, e aí orienta: “Vai a tal escola, vai a tal outra”. E aí a pessoa não fica presa naquela esperança de conseguir vaga na escola (Luana).

Os dois outros momentos em que a seleção ocorre se dão quando pais tentam evitar determinadas escolas e procuram as secretarias das instituições que encaram como mais adequadas a seus filhos para verificar a existência de vagas disponíveis, a fim de realizarem o deslocamento da matrícula ou a transferência, que, supostamente, só seriam possíveis em função de mudança de endereço. Essa busca de uma nova escola, entretanto, pode ocorrer também em razão dos próprios processos de seleção. Como se verá mais à frente, um aluno pode, a despeito da legislação, ser *expulso* de uma escola sem garantia de vaga em outra escola. Nesse caso, a família tem de buscar por conta própria uma vaga num novo estabelecimento.

O processo de seleção é colocado em prática com base em critérios originados em julgamentos que relacionam interesses ou comportamentos das famílias ao que isso poderia significar no ambiente escolar. Quando as famílias alegam a inexistência de projetos assistenciais nas escolas de origem como justificativa para a transferência, o pedido é recusado com base na suposição de que, então, as pessoas não estariam “preocupadas com o ensino-aprendizagem, com o desempenho da criança” (Carla). Outro depoimento expõe um prejulgamento que relaciona a família que tem acesso a benefícios sociais à possibilidade de os filhos se tornarem um problema na escola:

Os pais não trabalham, querem Bolsa Família, estão todos inscritos nesses projetos sociais, mas não trabalham, só ficam recebendo realmente as bolsas. Então, todo aluno que chega lá com esse sobrenome já sabe que... [interrompe] (Lúcia).

O depoimento acima também indica outro critério baseado na apreciação das famílias: ser irmão de ex-alunos que apresentaram problemas de indisciplina ou cujos pais interferiram negativamente no cotidiano da escola torna mais difícil a garantia de matrícula.

A maioria do pessoal que trabalha na escola mora ali próximo. Então, conhece a família, já viu a criança, e já sabe como que é, às vezes, até pelo sobrenome. Um exemplo: tem uma família que tem o sobrenome X, e todos eles têm algum problema (Lúcia).

Se o pretendente à matrícula cita casos de desavenças com diretores da escola de origem, julga-se que se trata de uma família com perfil que pode criar conflitos na escola:

Já teve caso da mãe falar que quis bater no diretor [da escola de origem]. Se uma mãe chega para você e fala isso, você já pensa: “Se ela quis bater no de lá, ela vai bater no daqui” (Lúcia).

Não são apenas os responsáveis pelos alunos, as famílias, que são objeto do julgamento escolar; os alunos também devem se enquadrar nas características valorizadas pela escola em que buscam estudar. Os estabelecimentos parecem estar particularmente empenhados em não receber alunos em determinadas situações. Uma delas é quando a solicitação de transferência ocorre no segundo semestre letivo:

Transferência a gente não tem como avaliar. Agora, de final de ano a gente tem. Porque, se o menino está sendo transferido no final do ano e mora no bairro, o que ele tem? É que foi expulso (Pietra).

Para Lúcia, “ninguém muda de escola num período assim, que não tenha um motivo aparente”. O *motivo aparente* refere-se à seleção – no caso, à *expulsão velada* – já efetivada em

outras escolas em prejuízo daquelas às quais o estudante está se dirigindo para tentar efetivar nova matrícula.

Ao que tudo indica, seja no caso das famílias, seja no caso dos alunos, as escolas estão mais preocupadas em não receber alunos indisciplinados e que, na visão da instituição, prejudiquem o andamento de seu trabalho. São mais critérios negativos do que positivos e caracterizam-se, antes, como processos de evitamento mais do que de seleção:

não, a cor, o sexo, nada disso influenciava; [o objetivo era ficar com] aquele que não ia dar problema para ninguém, para a direção, para os outros alunos, aqueles que você achava que eram mais calminhos (Elena).

Os critérios que balizam a seleção dos alunos em função de comportamentos que lhes são atribuídos estão associados ao imaginário que caracteriza um *mau aluno*. Sua identificação se faz por meio de alguns traços, segundo os entrevistados.

A própria *escola de origem* é um deles. Quando indagada se rejeitava pedidos de transferência de alunos de alguma escola específica (e por que razão), uma das secretárias respondeu:

Então, essa é uma escola do Estado que tem no entorno. Tem de 5ª a 8ª ao ensino médio. Então, [é] essa que o diretor convida a se retirar/que agora convidou a se retirar. Então são alunos assim/... que a gente sabe que [vindos dessa escola] têm muitos alunos-problema. É uma escola muito grande, entendeu? Mas assim... nem todos são [alunos-problema]... E às vezes os bons pagam pelos outros (Elena).

Pertencer ao corpo discente de uma escola que tem fama de apresentar um cotidiano tumultuado desperta suspeitas no momento de solicitação de transferência, justificando, assim, a negativa de vaga. Nesse

caso, o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) não foi utilizado por qualquer secretário como um traço revelador da reputação de uma escola. Como já se apontou, os agentes não souberam indicar com precisão o Ideb das escolas em que trabalhavam, apresentado de maneira genérica como “é mais ou menos” ou “é baixo”. A reputação de uma boa escola, segundo os depoimentos, baseia-se fundamentalmente em sua boa disciplina e em gestão – esta entendida sobretudo como os resultados que obtém para a organização da disciplina e para o ambiente de trabalho entre os educadores e funcionários.

A mesma suspeita a respeito do comportamento do aluno é despertada pelo *local em que se situa a escola* e a comunidade a que atende:

De lá de perto [a escola em que a secretária trabalhava] era uma das melhores; tinha escola pior. Era tudo assim de esquina, uns 200-300 metros. Tinha uma da prefeitura, atrás tinha outra da prefeitura, na esquina dessa rua, tinha outra do estado, e delas ali a melhorzinha era essa onde eu estava. [Pesquisadora: do estado?] Sim. A melhorzinha era essa do estado. Tinha essa preterição: quando o aluno veio de tal, tal e tal, veio das três lá e vem cair aqui [...] Daí não tem vaga (Elisa).

Mas a suspeita pode recair apenas sobre o local de moradia:

Porque [a escola] era perto de duas favelas: comunidade X, no [nome do bairro], [...] e Y [...]. A gente via que pendia mais pra um lado [para o público de uma das comunidades]. Um lado estudava mais e o outro não. O outro já queria entrar [para a escola] para passar drogas, essas coisas. Mães iam lá agredir a diretora, os professores, o pessoal da secretaria. Quando você via que ia ter esses problemas, você pulava mesmo (Elisa).

Na ausência de comprovação do bom comportamento de um aluno, um processo de “investigação”, termo usado por alguns dos secretários, pode ser realizado para obter evidências. A principal estratégia consiste numa espécie de entrevista com pais e candidatos, em que se busca apreender os motivos que justificam a demanda por vaga e possíveis *desvios de conduta*. A entrevista, muitas vezes, é suficiente para oferecer indícios aos secretários de que o estudante não corresponde às expectativas da escola, em função de seu *comportamento durante a matrícula e das informações dadas pela mãe*:

[...] o aluno já vem, por exemplo, [e diz para a mãe] “cala a boca”! Se já trata a mãe desse jeito, né? [...] A mãe ia tentar falar e ele já cortava. E às vezes a mãe mesma chega lá falando: “meu filho rouba...” Tinha mãe que pedia para a gente chamar o Conselho Tutelar. [Pesquisadora: E, nesses casos, vocês não faziam o cadastro?] A gente indicava uma escola que fosse mais apropriada pra idade dele (Elisa).⁶

Quando a investigação por meio de entrevista não é suficiente, outras estratégias são usadas para examinar a situação do candidato, como telefonemas para as escolas de origem, buscando averiguar seu *histórico* e tentativas de externalização de *alunos-problema*:

A gente liga na escola para ver como é o comportamento do aluno. Se eles falam: “É um aluno bom, só mudou mesmo por causa do endereço” [aceita-se]. [Quando é “aluno que aprontou”] eles não falam: “não matricula”. Eles falam: “ah, vocês sabem como é, né? Ele foi convidado” – a gente não fala expulso – “ele foi convidado a se retirar” (Elisa).

6- O depoimento, como se pode observar, evidencia também um caso de negativa de cadastro.

A *idade* também aparece como critério relevante, implicando que quanto maior a distorção idade-série menor a possibilidade de se conseguir efetivar a matrícula. Segundo os secretários, a idade avançada poderia camuflar dificuldades de relacionamento na escola ou, dependendo da distorção, conduzir a um conjunto de problemas.

Além da idade, a análise do prontuário escolar, registrado no sistema, também fornece elementos para que a seleção seja colocada em prática:

Quando vem de outra escola... porque às vezes vem de um outro bairro que a gente não conhece a secretária... A gente abre o sistema para ver como são as notas, se não tem muita falta, se tem nota vermelha (Elisa).

A análise das notas parece ser empregada não para selecionar aqueles de melhor desempenho, mas para evitar aqueles com pior *performance*. Além disso, o depoimento abaixo evidencia que essa busca, ao que tudo indica, é motivada também por uma tentativa de investigação sobre a relação do estudante com a disciplina: “Eu acho que não atentaram antes para esse detalhe. Eu acho que não atentaram antes que nota pode estar associada à indisciplina, que aluno indisciplinado não se interessa pelo estudo. Consequentemente, não tem nota” (Luana).

Na consulta ao prontuário do aluno, o número de faltas é um segundo dado coletado. As ausências fornecem elementos para avaliar a *assiduidade*, critério importante para garantir, segundo os secretários, que a vaga não seja “desperdiçada”, pois o estudante faltoso seria um candidato potencial ao abandono. De acordo com Lúcia,

Há alguns casos, por exemplo, de criança que estudou e foi retida por falta muitos anos seguidos. Foi e voltou por várias escolas. O diretor acaba barrando, sim, a volta dessa criança.

As práticas de seleção de alunos até aqui relatadas são desenvolvidas pela escola em reação às tentativas de escolha por parte das famílias ou, de modo ainda mais defensivo, para impedir a matrícula de alunos *expulsos* de outras escolas. Trata-se, nesse caso, de práticas preventivas e, como se destacou mais acima, mais que de seleção, de *evitamento* de estudantes e famílias. Sempre de acordo com o relato dos secretários, o princípio que regula o processo de *evitamento* é a possibilidade de tanto alunos quanto famílias conturbarem o ambiente escolar e não favorecerem boas condições para desenvolvimento do trabalho da escola: a família, por seu suposto desinteresse pela escolarização dos filhos, por sua falta de ascendência sobre as crianças e jovens e, sobretudo, ao que parece, por sua incivilidade e desrespeito pelas autoridades escolares; as crianças e jovens, por supostamente ameaçarem a ordem disciplinar, por serem “difíceis” e “impossíveis”, com alto absenteísmo e “alunos-problema”, que não respeitam nem os pais, que “roubam”, que são de “favela”, de escolas “problemáticas”, que já “aprontaram” em outras escolas, delas tendo sido excluídos.

Processos de expulsão

Há também práticas de triagem realizadas quando o problema já é vivido pela escola, que visam à expulsão ou à externalização (ÉRNICA; BATISTA, 2012) de alunos após a matrícula e ao longo do ano letivo:

Geralmente, [a escola] fala com o pai: “procura outra escola porque aqui não tem mais condição desse aluno ficar”. Aí, muitas vezes, o pai assina a transferência, só que não tem um comprovante da escola para onde ele vai. Ele assina a transferência sem ter uma vaga definida, algumas vezes, né? Quando ele vai buscar a vaga, aí ele não encontra, porque geralmente a escola já faz uma triagem na entrevista, quando vai receber um aluno e aí [a escola] já nega

a vaga, mesmo quando tem. [...] Então... o pai buscou a transferência, foi para outra escola... não conseguiu na região, aí ele volta a tentar a vaga nessa escola em que o aluno estava. É muito difícil conseguir um retorno. Só quando ele aciona mesmo alguns órgãos que determinam que se faça o aluno voltar para a escola (Luana).

Outra forma de *expulsão* consiste numa pressão para que a própria família, constatando a inadaptação da criança ou jovem às regras disciplinares da escola, solicite sua transferência para um estabelecimento mais adequado para o filho.

Uma vez *expulso* e com a matrícula negada em outras escolas, é preciso então (se os responsáveis possuem informações sobre seus direitos), acionar outras instâncias administrativas para ter acesso à nova vaga. Caso contrário, o filho fica sem escola. Porém, de acordo com depoimentos, poucos são os que procuram o Conselho Tutelar ou a Diretoria de Ensino, tendo em vista o desconhecimento das regras que regulamentam o funcionamento das escolas e as características do público mais atingido pelas práticas de seleção, pois “em geral, são alunos que são mais carentes”, provenientes de famílias pouco escolarizadas e com pouco tempo para “acompanhar o andamento escolar dos filhos”, conforme afirmou Luana.

Mesmo aqueles que recorrem ao Conselho Tutelar não têm garantia de que poderão voltar aos estudos, pois cabe à própria escola comunicar aos responsáveis que a matrícula foi reativada por ordem do juiz. A escola pode não avisar os pais num prazo que evite sua reprovação por excesso de faltas. O aluno é, então, reprovado, o que desestimula sua volta aos estudos:

A mãe vai lá, fala, reclama e vai embora e espera a resposta. Só que quem vai dar a resposta [de que a matrícula foi feita por ordem judicial] é a escola [risos]. E a escola está com ele no sistema. Só que a

escola, se for um caso assim muito grave, ela não entra em contato com os pais. Ai... depois... aquela história: “A senhora não veio assinar, a senhora não trouxe o aluno para frequentar. Olha, ele está matriculado desde tal data” (Luana).

Segundo os secretários, nesses casos de *expulsão*, muitas vezes há omissão dos Conselhos Tutelares. Perguntada a respeito do papel do Conselho Tutelar, Elisa respondeu:

Eles falavam que eles iam procurar outra escola [...] indicar os alunos para outra escola, mas eu nunca vi o Conselho Tutelar [ir] até o fim neste caso. [...] A mãe é quem ia de escola em escola. O máximo que o Conselho Tutelar fazia era dar o telefone de umas quatro ou cinco escolas para a mãe procurar.

Nos casos de expulsão, a procura de vagas sem o respaldo do Conselho Tutelar ou da Diretoria de Ensino implica uma maior exposição aos processos de seleção das outras escolas, que impedem a concretização da transferência. Todo esse processo contraria as orientações dadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que prevêem a *transferência compulsória* para outros estabelecimentos de ensino em casos de “incidência em faltas disciplinares”, desde que esses casos sejam discutidos pelo Conselho Escolar junto aos pais e alunos (SÃO PAULO, 2009, p. 28-29).

Em muitos casos relatados, essas orientações vêm sendo desconsideradas. É o que afirma Pietra:

Se é um aluno-problema, é passado pelo Conselho [Escolar] pra ele ser expulso. Mas hoje em dia eu vejo que a coisa é meio liberada. Deu problema, vai embora. Tipo: joga a bola pro outro, não vamos trabalhar com esse menino.

No caso de escolas municipais, não encontramos diretrizes oficiais que normatizem

a transferência compulsória, mas está em tramitação, na Câmara Municipal de São Paulo, um projeto de lei que prevê tal transferência compulsória em casos de faltas disciplinares (SÃO PAULO, 2011).

A expulsão velada revela tentativas de melhoria das condições de gestão de uma escola à custa de outras ou, para usar expressão de um dos entrevistados, “passa-se a bola para outro”, que será responsável por receber o aluno expulso⁷. A expulsão, segundo os secretários, é uma tentativa de administrar conflitos que emergem no cotidiano tumultuado das instituições em que trabalhavam. Esse cotidiano, segundo eles, é marcado por problemas diferentes daqueles costumeiramente associados à escola, conforme se depreende da fala de Elisa: “não era coisa assim igual a gente vê aqui [na escola atual]: o aluno que não quer fazer lição, o aluno que falta muito. Não era. Era por tráfico, por agressão”.

Gerenciar questões como a recusa a “fazer lição” exige, para os secretários, a construção de mecanismos internos e mais diretamente relacionados à função da escola que aqueles que envolvem as questões destacadas no depoimento. Esses casos, muitas vezes, implicam, para os entrevistados, a necessidade da expulsão sumária dos envolvidos, como fica evidente no excerto abaixo, em que um dos secretários relata um episódio de expulsão envolvendo alunos que fumaram maconha no banheiro da escola:

[...] era a última semana de abril, última semana de prova no segundo bimestre. Nisso, a coordenadora levou os três [alunos] pra sala dela e explicou pra eles o seguinte: “Vocês vão terminar as provas para vocês não saírem daqui sem nota. Ai vocês procuram outra escola, porque aqui não está servindo para vocês” [...]. Eram, uma maior

7- Achamos também referências a *trocas* de alunos entre escolas próximas e, às vezes, de redes diferentes, evidenciando uma espécie de cooperação. As trocas baseavam-se na ideia de que, separando os alunos indisciplinados de seus colegas, os primeiros mudariam seu comportamento.

e um menor, de dezessete anos – e esse não usava. E aí terminaram as provas, eles foram lá e assinaram e foram encaminhados pra outra escola (Gustavo).

O depoimento de Rita indica que a busca do bom funcionamento da sala de aula pode acarretar pressão por parte dos professores sobre diretores que, então, passam às práticas de expulsão:

Quando o problema é na sala de aula, quando está afetando muito a sala de aula, os professores se queixam muito. Eles não definem [quem será expulso]; eles podem até, é... não sei se a gente pode dizer... pressionar ou solicitar... Vamos dizer *sugerir*. Ele sugere. [...] A direção às vezes dá o veredicto final, vamos dizer assim [risos].

O veredicto *final* é de competência da direção da escola, ou seja, em última instância, é a diretora ou o diretor quem define os casos em que a expulsão se aplica, embora na legislação da rede do Estado essa decisão caiba ao Conselho Escolar.

A busca por alunos “mais calminhos” e a expulsão daqueles cuja conduta envolveria a transgressão disciplinar, culminando, como nos casos de agressão, em atos de violência, revelam os condicionantes dos processos analisados neste trabalho, seu esquema ou princípio orientador. Embora efetivados de maneiras distintas, já que o *evitamento* de alunos tem função profilática e a expulsão, função remediadora, ambos os processos podem ser compreendidos, embora não justificados, no contexto dos problemas gerenciados pelos estabelecimentos de ensino. Longe de se circunscrever apenas às atividades de ensino, esses problemas estão, sob o ponto de vista dos entrevistados, situados no âmbito mais amplo das dificuldades que a escola enfrenta de impor suas expectativas em relação a comportamentos e atitudes dos alunos.

Os secretários citam as limitações da escola para responder satisfatoriamente às

demandas dos alunos e avaliaram os processos de seleção como consequência do isolamento dos estabelecimentos de ensino público em relação a outros serviços sociais:

Para o aluno-problema a gente não tem apoio. Conselho Tutelar, psicólogo, fono, a gente não tem esse apoio. Porque se você é bem assessorado... posto de saúde... essas coisas todas, a gente pode fazer um trabalho com esse aluno, entendeu? Igual o pessoal fala: “É o emocional desse menino, pai e a mãe estão com problema”. Então, assim, não tem essa assessoria [e] eu acho assim: a grande falta mesmo é a falta de assessoria [...] Porque a gente tenta (Pietra).

Fica latente, nos depoimentos, o modo como esses processos de seleção contribuem para acirrar desigualdades sociais. Aqueles mais expostos aos procedimentos identificados pela pesquisa são descritos pelos secretários como famílias menos escolarizadas, que vivem numa condição tal que não lhes é possível questionar a negação do direito à educação que a seleção representa. Nas palavras de uma das entrevistadas: “são essas pessoas mais humildes mesmo, pessoas que não tiveram acesso ao estudo, pessoas muito carentes que não estão acostumadas a questionar, a brigar, sabe?”

Conclusões

Os resultados da pesquisa, ao que tudo indica, trazem contribuições para os estudos acerca das relações de interdependência competitiva entre escolas ao evidenciar as práticas veladas por meio das quais os estabelecimentos públicos selecionam estudantes. Essas contribuições parecem também residir na apreensão dos princípios que orientam essa seleção, bem como no fato de apreendê-los tanto num contexto de estabelecimentos localizados em zonas periféricas, como num quadro de um modo de regulação que inibe a escolha de escolas pelas famílias, assim como a concorrência de alunos por escolas.

De acordo com a análise dos depoimentos dos secretários, pudemos apreender que os processos de seleção de estudantes ocorrem em diversos momentos da vida escolar e se realizam como: a) negação de matrícula ou *evitamento*, uma reação à tentativa de escolha dos pais, que rejeitam a escola designada pelo sistema setorizado, ou em reação à própria dinâmica desencadeada pelos processos seletivos, quando uma escola evita ou *expulsa* um aluno sem garantir vaga em outro estabelecimento; b) ou acontecem ativamente, pela *exclusão* de *alunos-problema*.

Os agentes desse processo são funcionários ligados às funções administrativas nas escolas, entre os quais o diretor – que parece deter o poder de decisão –, auxiliares, técnicos administrativos, agentes de apoio e secretários. Os três últimos relacionam-se diretamente com a demanda e são os responsáveis por efetivar os processos de seleção que regem a escola. Embora não sejam, em regra, os idealizadores dos processos, já que alegam cumprir ordens, são eles os responsáveis por colocar em prática os processos de seleção. Esses funcionários respondem a exigências oriundas de diversos atores escolares, entre os quais os professores que, ao demandarem atitudes da equipe gestora para a resolução de casos de indisciplina e violência, criam uma pressão pela expulsão e busca de manutenção de um ambiente disciplinado.

Na avaliação do pedido de matrícula, as escolas levam em conta: as justificativas familiares para a escolha da escola; o estabelecimento de ensino de origem e sua localização; o local de moradia do aluno; a distorção idade-série; o comportamento do aluno e da família manifesto nas palavras e atitudes; notas; a quantidade de faltas; e a família do aluno. Os procedimentos para reunir essas evidências vão desde entrevistas com os demandantes a telefonemas para escolas de origem, passando pela análise do histórico da vida escolar disponibilizado no Sistema de Cadastro de Alunos.

A matrícula será negada – e este parece ser o princípio regulador das práticas – quanto mais a *investigação* reunir indícios de que:

- a) a família manifesta supostas disposições *difíceis* e passíveis de colocá-la em conflito com a escola, sobretudo com a direção, bem como, especialmente, valores e disposições distanciados daqueles defendidos pela instituição escolar (buscar benefícios sociais, em vez daqueles propriamente escolares, como a qualidade de ensino), suposta incivilidade, e pouca atenção à educação dos filhos, seja em casa, seja na escola;
- b) o aluno manifesta suposta tendência à indisciplina.

A *investigação* permite traçar um quadro bastante vago a respeito do real comportamento das famílias e, sobretudo, de seu alvo principal, o aluno. Além disso, mais do que buscar selecionar e atrair alunos com características específicas, parece – é importante reforçar – visar a evitar certo perfil de estudante, organizando-se, antes, mais em torno de um conjunto de categorias negativas do que de positivas.

A suspeita de uma *transferência forçada* ou de *expulsão velada*, evidenciada por um pedido extemporâneo de transferência, é suficiente para a negativa da matrícula, sem, em geral, uma efetiva averiguação da gravidade do *remanejamento*. Ao que tudo indica, porque é tomada, em si mesma, como um indicador eloquente da inadaptação do aluno às regras da escola, de grave indisciplina e, desse modo, de uma também grave ameaça à ordem escolar. Do mesmo modo são interpretados outros indicadores da vida escolar do estudante, como o absenteísmo e o baixo desempenho acadêmico. A interpretação das justificativas explícitas (e do comportamento implícito dos pais ao solicitarem a transferência ou deslocamento) pauta-se fundamentalmente pelo desejo de evitar pais-problema ou famílias-problema. Não é difícil perceber, assim, que as escolas, ainda que de modo difuso – e, talvez, porque de modo difuso – evitam justamente aqueles que dela mais se distanciam, aqueles cujas disposições éticas e culturais supostamente mais podem ameaçar seu funcionamento.

Embora os sujeitos da pesquisa falem explicitamente do medo da indisciplina e essa pareça, segundo os entrevistados, ser um problema enfrentado cotidianamente pelas escolas onde trabalham, os processos seletivos relatados na maior parte das vezes *não* produzem, assim, evidências de que os alunos evitados são, de fato, indisciplinados. Isso nos faz supor, desse modo, que são estigmas e preconceitos que efetivamente alicerçam a seleção que se realiza.

A análise dos casos de expulsão merece maiores estudos. Embora não se tenham podido explorar aqui, de modo aprofundado, os dados a respeito das razões que, na opinião dos secretários, motivam os *remanejamentos*, as informações apresentadas mostram que estariam relacionadas, em linhas gerais, a situações de consumo e tráfico de drogas, agressões, liderança negativa exercida por alguns alunos, bem como às dificuldades trazidas por eles para o trabalho dos professores em sala de aula. Os *expulsos* seriam de famílias mais pobres e com menores informações sobre o sistema de ensino e que menos resistiriam a uma ação que lhes nega direitos.

Pode ser que as conclusões a respeito das motivações do processo de seleção – a busca de alunos supostamente mais disciplinados – decorram da escolha dos secretários como sujeitos de pesquisa – funcionários pouco vinculados ao processo de ensino-aprendizagem. Pode ser ainda que se devam às características dos estabelecimentos de ensino que constituíram nosso campo de pesquisa. Porém, estudos desenvolvidos em outros contextos apontam a disciplina como um aspecto primordial no delineamento dos critérios da escolha dos estabelecimentos de ensino de meios populares tanto pelas famílias

(BATISTA; CARVALHO-SILVA; ALVES, 2013) quanto pelos professores (BECKER, 1952), o que nos permite inferir que a presença de critérios disciplinares na seleção de alunos descrita pelos secretários talvez não expresse apenas o seu ponto de vista, mas uma dimensão central da organização das escolas em que trabalham. Elas parecem concorrer, assim, não por alunos melhores sob o ponto de vista acadêmico, mas, como expressou um dos secretários, por alunos “mais calminhos”.

Se tudo isso é verdade, os dados apresentados levam à hipótese de que a introdução, no modo de regulação do sistema escolar paulistano, de medidas alinhadas ao modelo pós-burocrático, especialmente no que tange à intensificação das avaliações externas e, no caso das escolas da rede estadual, à instituição da bonificação, parece não ter tido impacto sobre o cotidiano escolar. Como se viu, os secretários não sabiam o Ideb ou o Idesp de suas escolas e os processos seletivos se realizam não particularmente pela busca dos melhores academicamente, mas pela triagem dos supostamente indisciplinados. Essa inferência, entretanto, pode também decorrer da escolha dos sujeitos de pesquisa, mesmo que esses realizem diretamente os processos de matrícula. Como, porém, estão distantes da ação pedagógica, somente pesquisas futuras, que incluam os pontos de vista de gestores, coordenadores e docentes, poderão estabelecer relações seguras entre as repercussões dessas alterações e as práticas concorrenciais de escolas de periferia, especialmente aquelas de meios vulneráveis, bem como relações entre essas práticas e as dinâmicas decorrentes das características socioculturais da população que atende.

Referências

- ALVES, Luciana et al. Desigualdades socioespaciais e concorrência entre professores por escolas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., Goiânia, 2013. **Anais...** Goiânia: Anped, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt14_trabalhos_pdfs/gt14_3199_texto.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2013.
- BARTHOLO, Tiago Lisboa. Measuring between-school segregation in an open enrollment system: the case of Rio de Janeiro. **Journal of School Choice: International Research and Reform**, v. 7, n. 3, p. 353-371, 2013.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; CARVALHO SILVA, Hamilton H. **Família, escola, território vulnerável**. São Paulo: Cenpec, 2013.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes et al. Esforços educativos de mães em um território vulnerável [Posfácio]. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; CARVALHO SILVA, Hamilton H. **Família, escola, território vulnerável**. São Paulo: Cenpec, 2013. p. 205-232.
- BECKER, Howard S. The career of the Chicago Public Schoolteacher. **American Journal of Sociology**, v. 57, n. 5, p. 470-477, mar., 1952.
- BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.) **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BROCCHOLICHI, Silvain; VAN ZANTEN, Agnès. Espaces de concurrence et circuits de scolarisation: l'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. **Les Annales de La Recherche Urbaine**, n. 75, p. 5-17, mar. 1996.
- BRUEL, Ana Lorena; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Desigualdade de oportunidades educacionais na rede pública municipal do Rio de Janeiro: transição entre os segmentos do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 303-328, maio/ago. 2012.
- CARVALHO-SILVA, Hamilton et al. A escola e famílias de territórios metropolitanos de alta vulnerabilidade social: o caso das mães protagonistas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, no prelo.
- COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 195-213, maio/ago. 2012.
- COSTA, Márcio; KOSLINSKI, Mariane. Quase-mercado oculto: disputa por escolas "comuns" no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 246-266, jan./abr. 2011.
- DELVAUX, Bernard; VAN ZANTEN, Agnès. Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance. **Revue Française de Pédagogie**, n. 156, p. 5-8, jul./set. 2006.
- ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole, a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012.
- GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. **Markets, choice, and equity in education**. Buckingham: Open University Press, 1995.
- LABOV, Willian. **Le parler ordinaire: la langue dans les ghettos noirs États-Unis**. Paris: Minuit, 1978.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques M. et al. **Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar: um estudo com famílias de alunos da rede pública de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, no prelo.
- PADILHA, Frederica et al. Efeito do território sobre as desigualdades escolares: mudanças no caso de São Miguel Paulista de 2007 a 2009. **Revista Olh@res**, Guarulhos, Unifesp, v. 1, n. 2, p. 8-30, 2013.
- POUPEAU, Franck. Sociologias do evitamento escolar: espaços de concorrência e recursos das famílias. In: VAN ZANTEN, Agnès (Coord.). **Dicionário da educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 399-401.
- RESENDE, Tânia de Freitas et al. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 953-970, out./dez. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 40.290, de 31/08/1995. Dispõe sobre a realização do censo escolar, no âmbito do Estado. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo: Imprensa Oficial, ago. 1995.

SÃO PAULO (Estado). **Normas gerais de conduta escolar**: sistema de proteção escolar. São Paulo: Secretaria da Educação, 2009.

SÃO PAULO (Município). Portaria conjunta Secretaria Municipal de Educação/Secretaria Estadual de Educação nº 5.550, de 22/10/2010. Dispõe sobre o processo de matrícula e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo: Imprensa Oficial, out. 2010.

SÃO PAULO (Município). Projeto de Lei nº 421/2011, de 25/08/2011. Dispõe sobre a transferência compulsória de alunos para outra unidade escolar. **Diário Oficial da Cidade São Paulo**, São Paulo: Imprensa Oficial, ago. 2011.

VAN ZANTEN, Agnès. Efeitos da concorrência sobre as atividades dos estabelecimentos escolares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 565-593, set./dez. 2005.

YAIR, Gad. School organization and market ecology: a realist sociological look at the infrastructure of school choice. **British Journal of Sociology of Education**, v. 17, n. 4, p. 453-471, 1996.

Submetido em: 25.06.2013

Aprovado em: 15.04.2014

Maurício Érnica é professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Antônio Augusto Gomes Batista é coordenador da Coordenação de Desenvolvimento de Pesquisas do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Foi professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e de seu Programa de Pós-Graduação entre 1990 e 2014.

Luciana Alves é mestre pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP).

Vanda Mendes Ribeiro é coordenadora-adjunta da Coordenação de Desenvolvimento de Pesquisas do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid).

A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa^I externa

Carlos Alberto Ferreira^{II}

Resumo

A avaliação das aprendizagens, nas últimas décadas, tem sido utilizada pelos Estados economicamente desenvolvidos como um processo de monitorização e de prestação de contas da qualidade da educação escolar promovida, naquilo que se vem designando de processos de *accountability*. Tal finalidade tem sido concretizada pelo aumento da avaliação sumativa externa, realizada por exames nacionais estandardizados. Os resultados obtidos pelos alunos nessas provas servem de barômetro para aferir e monitorizar essa qualidade educativa, com referência a padrões uniformes, determinados economicamente e que são visíveis em metas oficialmente estabelecidas para a educação escolar. É pela medição do cumprimento dessas metas pelos alunos nos exames nacionais que se processa a aferição e a monitorização por parte dos Estados da qualidade educativa. Não estando Portugal distante dessa influência neoliberal e neoconservadora na educação escolar, o objetivo do presente texto consiste em analisar e refletir sobre as mudanças nas orientações legais para a avaliação das aprendizagens no ensino básico que foram implementadas a partir de 2012 e que têm que ser enquadradas numa ideologia neoliberal mitigada. Esta análise e reflexão incidem sobre os documentos normativos que atualmente regulamentam a avaliação das aprendizagens no ensino básico português e que se traduziram no alargamento dos exames nacionais de português e a matemática aos três ciclos desse nível de ensino e na tendência de valorização dos resultados em detrimento dos processos de aprendizagem.

Palavras-chave

Monitorização da educação escolar – Avaliação sumativa externa – Exames nacionais.

I- A palavra *sumativa* é aquela escrita em Portugal, com o mesmo significado do termo *somativa* utilizado no Brasil.

II- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
Contato: caferreira@utad.pt

The learning assessment in the Portuguese compulsory education and the reinforcement of the external summative assessment

Carlos Alberto Ferreira¹

Abstract

In the last decades, the assessment of learning, has been used by the economically developed states as a process of monitoring and accountability of the quality of school education, which have been called accountability processes. This has been achieved by increasing the external summative assessment by standardized national tests. The results obtained by the students in these tests serve as a barometer to measure and monitor the quality of education, with reference to standards that are uniform, economically determined and visible in certain officially established goals for school education. It is by measuring the achievement of these goals by pupils in national tests that the measurement and monitoring of educational quality by the states is processed. Portugal is not apart from this neoliberal and neoconservative influence on education. Therefore, the objective of this article is to analyze and reflect on the changes in the legal guidelines for the assessment of learning in compulsory education which have been implemented since 2012 and must be framed in a mitigated neoliberal ideology. My analysis and reflection focus on the normative documents which currently regulate the learning assessment in the Portuguese compulsory education and which have resulted in the widening of the national tests in mathematics and Portuguese in the three cycles of this level of education and also in the trend to value the results at the expense of the learning processes.

Keywords

Monitoring of school education – External summative assessment – National tests.

¹ Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
Contato: caferreira@utad.pt

Introdução

Desde 1992, no sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino básico português, foi oficialmente decretado que a avaliação formativa constituía a principal modalidade de avaliação nesse nível de ensino. Com essa medida, pretendia-se criar iguais oportunidades nos alunos para o sucesso escolar, uma vez que é a partir das informações recolhidas e analisadas por esse tipo de avaliação que se regula o processo de ensino e de aprendizagem, ajustando-o às necessidades dos diferentes alunos. Numa lógica de democratização da educação escolar, a reprovação era considerada uma decisão que deveria ocorrer, preferencialmente, nos anos terminais de ciclo, porque se deveria dar tempo aos alunos para superarem eventuais dificuldades de aprendizagem ao longo de cada ciclo do ensino básico.

Porém, com a revisão da estrutura curricular do ensino básico português, que foi implementada desde 2012, verificaram-se mudanças quer na concepção de educação e de currículo, quer no sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos. Sendo essa revisão da estrutura curricular influenciada por uma ideologia neoliberal e neoconservadora, o currículo passou a centrar-se nas disciplinas nucleares e a avaliação formativa, apesar de prevista, deixou de ser considerada a principal modalidade de avaliação nesse nível de ensino, para passar a ter maior significado a avaliação sumativa, particularmente a externa, realizada por meio de exames nacionais de Português e Matemática elaborados pela administração central.

Foi com o intuito de refletirmos sobre essas mudanças na avaliação dos alunos no ensino básico português que nos propusemos a escrever o presente texto.

Este encontra-se organizado em três pontos essenciais. No primeiro, fazemos uma reflexão teórica sobre o papel desempenhado pelos exames na responsabilização e na prestação de contas das escolas e dos professores

pela qualidade da educação escolar. No segundo ponto, aprofundamos as finalidades explícitas e implícitas dos exames nacionais na monitorização da qualidade da educação escolar pelo Estado e no controle do trabalho dos professores e dos alunos. No terceiro ponto, fazemos uma breve análise e reflexão sobre as mudanças na organização curricular do ensino básico português, pormenorizando aquelas referentes à avaliação das aprendizagens, particularmente o reforço dos exames nacionais de Português e Matemática nos três ciclos que estruturam o referido nível de ensino.

A responsabilização e a prestação de contas na educação através dos exames nacionais

Num mundo globalizado como este em que se vive atualmente, tem-se verificado que as políticas educativas nos diversos países, nas quais a avaliação das aprendizagens dos alunos tem que ser enquadrada e compreendida, são fortemente determinadas por modelos transnacionais, influenciados pelos interesses económicos dos países capitalistas mais desenvolvidos (AFONSO, 2000; 2011; AMARAL, 2010; PACHECO, 2011). Daí observar-se, cada vez mais, instituições internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e o Banco Mundial, a exercerem a sua ação na determinação dessas políticas (AMARAL, 2010; PACHECO, 2000). Consequentemente, essas políticas tendem a convergir para a homogeneização da educação e da formação, em vez de para sua adequação à diversidade e à identidade cultural, social e económica de cada Estado-Nação (AFONSO, 2011; AMARAL, 2010; PACHECO, 2011). Toda essa homogeneização das políticas educativas justifica-se por

as instituições do estado-nação, e o próprio estado, [deverem] ser vistos como sendo essencialmente moldados a um nível

supranacional através de uma ideologia do mundo dominante (ou Ocidente), e não como criações nacionais autónomas e únicas (DALE, 2004, p. 426-427).

Dai as políticas educativas de vários países convergirem em orientações comuns, que lhes dão características semelhantes e nas quais a avaliação das aprendizagens constitui um meio estratégico para a consecução de determinadas intenções que estão subjacentes a essas políticas.

Desde a década de 80 do século XX, a avaliação dos alunos tem servido de forma de legitimação de uma ideologia política de responsabilização e de prestação de contas das escolas, dos professores e dos próprios alunos pela qualidade da educação escolar e, consequentemente, pelo sucesso educativo. Preocupações essas que já vinham da década de 60 do século XX, quando alguns países implementaram medidas de compensação educativa e constataram que as mesmas não estavam a produzir efeitos na melhoria dos resultados dos alunos (AFONSO, 2000). Mas foi com os avanços nas formas de governação capitalistas e com o intuito da competitividade económica e do desenvolvimento tecnológico que se começou a assistir, inicialmente nos Estados Unidos da América e na Inglaterra, à proliferação de uma ideologia neoliberal e neoconservadora nas políticas educativas de diversos países, com a supremacia de valores como o individualismo, a competitividade, a responsabilização e a privatização (AFONSO, 2000; 2011; SANTOMÉ, 2000; FERREIRA, 2013). Ideologia neoliberal essa que, baseando-se nos pressupostos **económicos do liberalismo**, concebe que os indivíduos são proprietários não só dos seus bens materiais mas também das suas próprias capacidades, sendo livres e capazes, ou não, de as pôr em prática numa sociedade com outros indivíduos igualmente livres (AFONSO, 2000). Dai a valorização do mercado, que é considerado uma instituição mais justa e eficiente na distribuição de bens e serviços, e da liberdade de escolha dos indivíduos, procurando-se que o

Estado interfira o menos possível na vida privada, já que esta é da responsabilidade de cada um. Por outro lado, assistimos ao retomar dos valores tradicionais neoconservadores, o que se está a refletir na educação escolar com a valorização das disciplinas e dos conteúdos tradicionais, naquilo que se vem designando *back to basics*, pois, como afirma Pacheco (2000, p. 15), “do ideário neoliberal constam o carácter, a educação moral e os valores tradicionais”, tendo a escola “a finalidade de consolidar a aquisição de um conhecimento comum [...] correspondente à literacia cultural, ou ao conhecimento básico e elementar tanto cognitivo como moral”.

Essa relação entre o mercado e a tradição justifica-se, segundo Pacheco (2000, p. 11), por ambos terem “em comum a ideia de que a responsabilidade pelo estado da economia e da sociedade pertence à escola, sendo colocada no banco dos réus, e jamais às políticas económicas e sociais”.

É nesse contexto que o Estado, através da apropriação de modelos de gestão privada para o domínio da educação pública, passa a assumir o papel de avaliador, preocupando-se mais com o controle dos resultados ou dos produtos do sistema educativo do que com os processos de aprendizagem. Esse papel avaliador do Estado é concretizado através da avaliação das aprendizagens dos alunos, na sua função de verificação e de gestão de resultados. Com tal verificação e gestão, o Estado visa a cumprir a máxima com que se regula, que é a de “melhores resultados com menos despesas e meios” (PACHECO, 2000, p. 12). Logo, o discurso da avaliação da qualidade da educação tanto serve para legitimar a intervenção do Estado no controle da educação escolar quanto serve para responsabilizar as escolas, os professores e os alunos pelos resultados obtidos.

Nesse sentido, Pacheco (2012, p. 2) afirma que as políticas educativas, ao estarem ideologicamente dominadas por uma cultura de avaliação relacionada com a prestação de contas, promovem “lógicas do Estado-avaliador e de quase mercado, mediante a promoção da

qualidade do sistema educativo com base na standardização de resultados”, pois, num mundo globalizado, orientado pelos interesses económicos dos grupos dominantes e pelos princípios de mercado, a educação é vista como “um negócio que será mais bem administrado e produzirá a excelência escolar se for regulada pelos interesses dos grupos sociais que controlam o mercado” (PACHECO, 2000, p. 10).

Na procura da competitividade e do crescimento económico por parte dos vários países, as políticas educativas orientam-se pelo pressuposto da existência de um Estado mínimo na regulação do mercado e de um Estado máximo na definição e na avaliação dos conteúdos curriculares (PACHECO, 2000; SANTOMÉ, 2000). Isso conduziu a

um aumento do controle da educação pública por parte do Estado, pelo retorno à autoridade e centralidade dos professores (com consequente menosprezo pelas pedagogias construtivistas e não directivas assentes no protagonismo discente), pela revalorização de disciplinas consideradas básicas ou fundamentais no currículo (*back to basics*), pela introdução de critérios de maior rigor, selectividade e meritocracia, e pela dominância de lógicas de competição, de escolha parental e de mercado educacional tendentes a esbater (ou mesmo acabar com) o monopólio da educação pública estatal. (AFONSO, 2013, p. 272)

O reforço do controle do poder político sobre a educação escolar e a subjugação da mesma aos princípios de mercado está, como referimos, na origem não apenas de um currículo mínimo com ênfase nas disciplinas nucleares mas também do reforço da avaliação sumativa externa, que são, nessa visão neoliberal, as premissas fundamentais para a competitividade e para o crescimento económico dos países. Daí a avaliação das aprendizagens dos alunos passar a ser o meio usado pelo poder político para a responsabilização e para a prestação de

contas por parte das escolas e dos professores do que, como e por que é feito na educação escolar, naquilo que se tem vindo a afirmar sobre os processos de *accountability* (AFONSO, 2011; PACHECO, 2000). Apesar de haver diferentes formas de *accountability*, aqui ela é entendida, em termos latos, como um “ato de justificação e explicação do que é feito, como é feito e por que é feito, [o que] implica, em muitos casos, que se desenvolva alguma forma ou processo de avaliação ou auto-avaliação” (AFONSO, 2011, p. 84), ato esse através do qual essa prestação de contas é realizada, dele decorrendo determinadas consequências.

Esses processos de *accountability* concretizados pela avaliação das aprendizagens com os exames nacionais standardizados possibilitam “a divulgação de dados quantificáveis que permitem estabelecer comparações e medições visíveis dos resultados obtidos, facilitando assim a estabilidade da imagem da escola na sociedade” (SANTOMÉ, 2000, p. 75). Gerou-se, por isso, uma regulação da educação escolar e das próprias escolas pelos resultados, mediante procedimentos de competitividade entre elas (PACHECO, 2012), com consequências no seu funcionamento, no trabalho dos professores e dos alunos.

Enquanto instrumentos que medem e classificam os resultados de aprendizagem dos alunos e que possibilitam comparações entre eles, os exames nacionais aferem esses resultados de aprendizagem, que são tomados pelo poder político e pela sociedade em geral como o principal indicador da qualidade educativa. É nessa lógica que se tem vindo a assistir à proliferação de exames nacionais em diversos países e à preocupação com a participação nas avaliações internacionais, nomeadamente no Programme for International Student Assessment (PISA), no sentido da medição e da comparação dos desempenhos dos alunos em Língua Materna, Matemática e Ciências. Também é das avaliações externas por exames nacionais standardizados que resultam os *rankings* de escolas, estabelecidos em função dos resultados dos alunos de cada escola nesses exames, no sentido de as responsabilizar pelo

sucesso educativo dos seus estudantes e pela qualidade da educação promovida. Todos esses mecanismos de *accountability* baseados nos exames e nos *rankings* de escolas são “indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos” (AFONSO, 2013, p. 272), com consequências para o seu funcionamento.

Esse discurso político-educativo de influência neoliberal, que usa a avaliação das aprendizagens como mecanismo de controle de resultados, de prestação de contas e de responsabilização, tem vindo a legitimar-se e a ser consensualmente aceito pela sociedade. Para isso, têm contribuído os seguintes fatores mencionados por Afonso (2011): a crise da escola que usa métodos de ensino menos diretivos, visível pelo fato de os resultados dos alunos nos exames e nas provas internacionais ficarem aquém do desejado; a emergência neoliberal e neoconservadora de criação de mercados na educação, que possibilitaram a escolha por parte das famílias em função dos *rankings* de escolas anualmente publicados; o reforço do controle da educação escolar pelo Estado, com a diminuição curricular e com a definição mais apertada de objetivos educacionais; a racionalização de custos e de investimentos públicos pelos Estados-providência, com a consequente corresponsabilização da sociedade civil pela educação escolar; o fato de a avaliação por testes e exames nacionais e internacionais ter se tornado meio privilegiado de *accountability*.

Nesse contexto, em Portugal, a revisão da estrutura curricular dos ensinos básico e secundário realizada em 2012 (PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 139/2012, DE 5 DE JULHO), espelha essa tendência neoliberal e neoconservadora na educação. Tal influência é visível na redução da oferta de disciplinas nesses dois níveis de ensino, no aumento da carga horária de Português e de Matemática e na introdução de exames nacionais standardizados desde o primeiro ciclo do ensino básico, como analisaremos mais à frente de forma mais detalhada, para além daqueles que existem no ensino secundário.

A avaliação dos alunos por exames standardizados: finalidades explícitas e implícitas

Na procura de equidade, justiça e rigor na medição das aprendizagens dos alunos, o exame começou a ser utilizado com uma finalidade avaliativa na segunda metade do século XVIII e generalizou-se ao longo do século XIX (BONNIOL; VIAL, 1997). Dada a tradição desse instrumento na avaliação das aprendizagens, foi-se criando, na sociedade, nos decisores políticos e no meio educativo em geral, a crença de que os exames e os testes escritos proporcionam uma avaliação mais rigorosa, mais justa e mais equitativa, porque medem resultados de aprendizagem e hierarquizam os alunos em função do seu mérito. Por essa razão, não é de estranhar o enraizamento de uma concepção de avaliação da aprendizagem como medição e classificação, essencialmente de conhecimentos e de certas capacidades cognitivas, que são aquelas aprendizagens que os testes e os exames escritos possibilitam avaliar (FERNANDES, 2005; FERREIRA, 2006).

Apesar dessa perspectiva de avaliação ter sido teoricamente alargada a partir da década de 60 do século XX, nomeadamente com o aparecimento da avaliação formativa e da diagnóstica, nas últimas décadas, tem vindo a ser retomada e reforçada no contexto da sociedade e das políticas educativas de alguns países mais desenvolvidos economicamente. Procurando-se que a educação escolar dê resposta aos interesses económicos e de mercado, a influência da ideologia neoliberal e neoconservadora nas políticas educativas tem originado o reforço do controle da educação escolar por parte do poder político e dos grupos sociais e económicos dominantes. Tal reforço conduz à responsabilização e à prestação de contas das escolas e dos professores pela qualidade educativa e pelo sucesso escolar, através do maior controle dos resultados dos alunos, que são aferidos pelos exames nacionais standardizados (AFONSO, 2011; BONAMINO;

SOUSA, 2012; PACHECO, 2011). Esses exames podem ser entendidos como

o conjunto de provas de avaliação externa de larga escala, provas essas padronizadas, desenvolvidas e aplicadas por entidades ao nível central da administração educativa (externas às escolas) que obedecem a procedimentos comuns de aplicação e classificação (sendo esta realizada em contexto de total anonimato) e que têm implicações na progressão dos alunos, na certificação e/ou na sua seleção para acesso a outros níveis de ensino. (SOUSA, 2012, p. 42).

ou para acesso ao mercado de trabalho.

Trata-se de provas que têm como intenção medir o cumprimento, pelos alunos, das metas de aprendizagem ou curriculares estabelecidas pelo poder político para a educação escolar. Metas essas que são delineadas em função das exigências da sociedade e dos interesses dos grupos econômicos dominantes e que condicionam o trabalho realizado pelos professores e pelos alunos (FERREIRA, 2013).

Constituindo a principal orientação para o processo educativo e para a avaliação dos alunos, as metas de aprendizagem são

uma faceta visível da política de prestação de contas – em que o resultado vale mais que o processo e onde os resultados da aprendizagem, operacionalizáveis em metas de aprendizagem, representam um regresso aos objetivos [...] – bem como faz[em] parte de um processo de valorização social da educação e formação, essencialmente na perspetiva da teoria do capital humano. (PACHECO, 2011, p. 86).

Ao indicarem as aprendizagens formais que todos os alunos têm que realizar para poderem obter diplomas, as metas de aprendizagem, formuladas em termos de objetivos a serem cumpridos, traduzem as normas de excelência de uma cultura dominante, constituídas pelos

conhecimentos, competências e formas de ser e de estar valorizados socialmente e pelo mercado de trabalho (PERRENOUD, 1998).

A maior parte dessas aprendizagens são verificadas através dos exames nacionais estandardizados, que as aferem e as classificam. Daí esses resultados constituírem, para o Estado e para a sociedade em geral, o principal indicador da qualidade educativa e do trabalho desenvolvido pelos professores e pelos alunos nas escolas. É nesse sentido que Almeida afirma que

a avaliação de conhecimentos ao serviço do sistema educativo e da sociedade tem o mérito de quantificar o que o aluno aprendeu e também como o professor, a escola e o sistema educativo cumprem a sua função social de preparar as camadas populacionais mais jovens, atingindo os objetivos fixados pelo sistema educativo (2012, p. 77). Os resultados obtidos pelos alunos de cada escola, para além de terem influência no seu percurso escolar ou de vida, são determinantes da imagem socialmente criada da escola. Imagem essa que tem consequências no seu funcionamento, no exercício da docência e na avaliação de desempenho dos docentes, pois, como refere Afonso (2011, p. 88), num sistema de *accountability*, os exames nacionais permitem “mensurar e codificar padrões de resultados e prever determinadas consequências quando se atingem ou não esses resultados”. Isto porque os exames são usados para controlar o nível de desempenho dos alunos, para avaliar a qualidade do sistema educativo, para credibilizar socialmente os diplomas, para contribuir para mudanças no currículo que induzam melhorias na qualidade do ensino e das aprendizagens e para o reforço da confiança social do próprio sistema educativo. (FERNANDES, 2007).

Daí que, nos últimos tempos, se tenha vindo a verificar um reforço da avaliação por

exames escritos nacionais em vários países desenvolvidos economicamente, na medida em que eles: tornam mais fácil e supostamente mais objetiva e rigorosa a avaliação das metas de aprendizagem; são práticos e consistentes com as expectativas de pais e de alunos; indicam ao professor o que é importante ensinar e ao aluno o que é importante aprender; certificam as aprendizagens dos alunos, que são exigidas social e economicamente; são um mecanismo de controle do sistema educativo, com repercussões no currículo, no funcionamento das escolas e no exercício profissional dos docentes (FERREIRA, 2013; LAVEAULT; GRÉGOIRE, 2002; VALADARES; GRAÇA, 1998).

Sendo instrumentos de avaliação planejados e usados pela administração educativa central, no final do processo de ensino e de aprendizagem, para medir os resultados dos alunos e para controlar a qualidade do sistema educativo em função de padrões uniformes, é com os exames que são certificados os conhecimentos e as capacidades cognitivas valorizados pela sociedade e pelo mercado de trabalho (FERREIRA, 2006). Também é por esse meio que a escola seleciona os alunos mais capazes, dando à sociedade e aos pais/encarregados de educação garantias de que os alunos realizaram, ou não, as aprendizagens social e economicamente exigidas, isto é, que eles são, ou não, detentores das normas de excelência que estão implícitas nos programas e nas metas de aprendizagem formalmente instituídos (PERRENOUD, 1998).

A avaliação das aprendizagens no ensino básico português

A avaliação das aprendizagens no ensino básico português é, desde o ano letivo de 2012/2013, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho. Esse documento normativo concretizou, como já referimos atrás, a “revisão da estrutura curricular” dos ensinos básico e secundário portugueses, com alterações nas matrizes curriculares e nas prescrições para a avaliação das aprendizagens dos alunos.

Uma breve referência à nova organização curricular do ensino básico

O ensino básico constitui o primeiro nível de ensino de frequência obrigatória em Portugal, destinado a crianças/jovens dos seis aos quinze anos de idade. Esse nível de ensino está estruturado em três ciclos (PORTUGAL, LEI Nº 46/86, DE 14 DE OUTUBRO): o primeiro deles, com quatro anos de escolaridade, é da responsabilidade de um único professor, que leciona as várias áreas curriculares que estruturam o plano curricular do referido ciclo de ensino (PEREIRA, 2008); o segundo ciclo, com o quinto e sexto anos de escolaridade, está organizado por áreas disciplinares, que agrupam, cada uma delas, duas ou mais disciplinas, que são lecionadas preferencialmente por um professor por área disciplinar (FERREIRA; BARATA, 2008a); o terceiro ciclo inclui três anos de escolaridade (sétimo, oitavo e nono anos) e está organizado curricularmente por disciplinas lecionadas por professores com formação específica nas mesmas (FERREIRA; BARATA, 2008b).

A revisão da estrutura curricular do ensino básico português foi recentemente implementada e resultou de uma nova ideologia sobre a educação, o currículo e o desenvolvimento curricular preconizada pelo Ministério da Educação e Ciência português. Essa nova estrutura curricular do ensino básico foi justificada no preâmbulo do Decreto-Lei nº 139/2012 com duas finalidades principais: “melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende” e criar “uma cultura de rigor e de excelência, através da implementação de medidas no currículo dos ensinos básico e secundário”. Assim, uma das alterações introduzidas refere-se à mudança na concepção de currículo formalmente assumida. Passou-se de um currículo estruturado por competências para um definido como “o conjunto de conteúdos e de objectivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho

dos alunos” (PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 139/2012, ART. 2º, PONTO 1). Esses conteúdos e objetivos constam nos programas e nas metas curriculares definidas pelo Ministério da Educação e Ciência para as disciplinas de Português, de Matemática e de Tecnologias da Informação e Comunicação. Essa concepção evidencia “uma perspectiva tyleriana de currículo como plano, uma vez que define como ponto de partida os objetivos e como ponto de chegada os resultados” (PACHECO, 2012, p. 3). São os objetivos que compõem as metas curriculares que orientam a organização do processo de ensino e de aprendizagem e a avaliação dos alunos. Consequentemente, surge uma nova forma de conceber a educação escolar e o processo de ensino e de aprendizagem, mais voltados para a aquisição de aprendizagens de conteúdos e de capacidades cognitivas nucleares por parte dos alunos do que para a criação de um pensamento complexo, que é fundamental para a vida com qualidade numa sociedade em constante mudança como a que se vive atualmente (MORIN, 1999).

Outras medidas tomadas no contexto da revisão da estrutura curricular do ensino básico foram as seguintes: “maior autonomia das escolas na gestão do currículo”, pela oferta de uma disciplina de escola e pela flexibilização dos tempos de duração das aulas, desde que cumprindo o total de horas atribuídas a cada uma delas; “redução da dispersão curricular”, retirando disciplinas e áreas curriculares não disciplinares que eram de frequência obrigatória – Área de Projeto, Formação Cívica e Estudo Acompanhado –, mas aumentando a carga horária nas disciplinas nucleares – Português, Matemática e Ciências (PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 139/2012, PREÂMBULO).

Em termos de organização curricular, o primeiro ciclo do ensino básico integra quatro áreas curriculares disciplinares obrigatórias: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões. Já o plano curricular do segundo ciclo inclui quatro áreas disciplinares, a que correspondem diferentes disciplinas: a área

das Línguas e Estudos Sociais, que integra as disciplinas de Português, Inglês e História e Geografia de Portugal; a área da Matemática e Ciências, com as disciplinas de Matemática e Ciências Naturais; a área de Educação Artística e Tecnológica, com as disciplinas de Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Musical. Não integrada em nenhuma área específica, surge a Educação Física e a disciplina de oferta complementar (DECRETO-LEI Nº 139/2012). Esta última, visando à formação integral do aluno, é de frequência obrigatória, incidirá nas áreas artísticas, culturais, científicas, de cidadania ou outras (ART. 12º- PONTO 1 DO DECRETO-LEI Nº 139/2012). O terceiro ciclo, com a duração de três anos de escolaridade (sétimo, oitavo e nono anos), tem um plano de estudos de natureza disciplinar, que também está estruturado por áreas disciplinares que englobam diferentes disciplinas: a área de Português e Línguas Estrangeiras, com as disciplinas de Português, Inglês, Língua Estrangeira II (Espanhol ou Francês); a área de Ciências Humanas e Sociais, que inclui as disciplinas de História e de Geografia; a área de Matemática e Ciências Físicas e Naturais, que integra as disciplinas de Ciências Naturais e de Físico-Química; a área de Expressões e Tecnologias, onde se incluem as disciplinas de Tecnologias da Informação e Comunicação (para o sétimo e oitavo anos), de Educação Visual, de Oferta de Escola (de natureza artística ou tecnológica) e a de Educação Física (PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 139/2012).

As novas orientações normativas para a avaliação das aprendizagens no ensino básico

Foi desde 1992, com a publicação do Despacho-Normativo nº 98-A/92, de 20 de junho, que a avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino básico português assumiu uma importante função reguladora do processo de ensino e de aprendizagem. Para o cumprimento dessa função, a avaliação formativa exercia um papel considerável, já que permitia

aos professores recolherem continuamente informações sobre as aprendizagens que os alunos estavam a fazer e sobre as dificuldades que sentiam, de forma a serem criadas as condições pedagógicas necessárias para que os alunos as ultrapassassem e, consequentemente, obtivessem sucesso escolar (BARREIRA; BOAVIDA; ARAÚJO, 2006; FERREIRA, 2007). Daí que, no referido normativo, a formativa fosse considerada a principal modalidade de avaliação no ensino básico português. Essa medida continuou com a reorganização curricular implementada com o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro e, particularmente, com o Despacho-Normativo nº 1/2005, de 28 de fevereiro, que regulamentava o sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino básico. No contexto dessas orientações legislativas, a decisão de reprovação dos alunos era tomada, preferencialmente, nos anos terminais de ciclo (quarto, sexto e nono anos), pois considerava-se que os professores deveriam tomar as medidas pedagógicas necessárias ao longo de cada ciclo que permitissem aos alunos ultrapassarem as suas dificuldades e ainda que deveria ser dado aos alunos com dificuldades o tempo que precisavam para que as pudessem ultrapassar (FERNANDES, 2007; FERREIRA, 2007).

Apesar de ter havido uma maior preocupação dos professores com os processos de aprendizagem e com a regulação dos mesmos, o fato é que, nas práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos, a utilização de testes escritos para medir resultados de aprendizagem era preponderante. Frequentemente, a avaliação formativa era realizada pelos professores de modo informal e pouco estruturado, ou com uma natureza sumativa¹ (FERNANDES, 2007; FERREIRA, 2007; PACHECO, 2012). Para isso contribuiu, segundo Pacheco (2012), a tradição dos testes na avaliação dos alunos, o currículo por disciplinas e a prescrição curricular em termos de currículo nacional.

1- A natureza sumativa da avaliação formativa decorria de os professores classificarem os testes formativos.

Recentemente, com a implementação do Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, surgiram novas orientações para a avaliação das aprendizagens no ensino básico português, quer na ideologia defendida quer nas finalidades, nas funções e nas características de cada modalidade de avaliação. Esse normativo deixou de indicar a avaliação formativa como a principal modalidade no ensino básico, apesar de nele se referir que “a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 139/2012, ART. 23º, PONTO 1). Nesse mesmo sentido, é referido no preâmbulo do Despacho-Normativo nº 24-A/2012, de 6 de dezembro, que regulamenta a avaliação e a certificação das aprendizagens no ensino básico, que

a avaliação, constituindo-se como um processo regulador do ensino, é orientadora do percurso escolar e tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico.

É por isso que, no atual sistema de avaliação das aprendizagens no ensino básico português, assume particular relevância a verificação e a certificação dos objetivos definidos nos programas e das metas curriculares estipuladas, até o momento, para as disciplinas de Português, de Matemática e de Tecnologias da Informação e Comunicação. Mestas essas que representam *standards* de conteúdos e resultados mensuráveis (PACHECO, 2012). Assim, no ponto 2 do artigo 23º do Decreto-Lei nº 139/2012, é mencionado que a avaliação objetiva “a verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e a aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas” para as disciplinas do ensino básico. Prevalecendo uma perspetiva tyleriana de currículo, os objetivos e as metas curriculares

definidas são determinantes na realização do processo de ensino e de aprendizagem e da prática da avaliação das aprendizagens dos alunos (PACHECO, 2012). A importância das metas curriculares na organização do processo de ensino e o papel da avaliação na verificação do seu cumprimento pelos alunos são visíveis quando se afirma que “a avaliação tem ainda por objetivo conhecer o estado do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas aos objetivos curriculares fixados” (PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 139/2012, ART. 23º, PONTO 4).

Se, por um lado, é dado especial relevo à verificação do cumprimento, por parte dos alunos, das metas curriculares estabelecidas, que é a condição principal para aferir o seu sucesso escolar, por outro lado, está prevista a realização da avaliação diagnóstica no início do ano letivo ou sempre que necessária. Trata-se de uma função pedagógica da avaliação que visa a diagnosticar pré-requisitos, conhecimentos prévios e interesses dos alunos pelas novas aprendizagens, originando decisões didáticas adequadas ao ponto de partida dos alunos e com as quais é iniciado o processo de ensino e de aprendizagem (HADJI, 2001; FERREIRA, 2007). Nos pontos 2 dos artigos 24º e 25º do Decreto-Lei nº 139/2012, essa modalidade de avaliação tem por finalidade facilitar a integração do aluno na turma e na escola, diferenciar as estratégias de ensino e de aprendizagem e possibilitar a orientação escolar e vocacional, nomeadamente encaminhando os alunos para o ensino profissional ou para percursos educativos alternativos ao ensino regular que melhor se ajustem aos seus interesses e necessidades.

Ainda se encontra prevista a avaliação formativa, que é descrita como contínua e sistemática e que é concretizada pela utilização de diversificados instrumentos de avaliação, com os quais são proporcionadas informações sobre as características dos alunos, as aprendizagens que estão a ser realizadas e as respetivas circunstâncias em que ocorrem. Dessa avaliação decorrem ajustamentos das estratégias de

ensino sempre que se revelarem necessários (PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 139/2012, ART. 24º, PONTO 3). A avaliação formativa assume, por isso, uma função reguladora da aprendizagem, realizada pela adaptação das estratégias e dos recursos de ensino (ALLAL, 1986; HADJI, 2001) e pelo apoio pedagógico obrigatório, no primeiro e segundo ciclos do ensino básico, ao longo da aprendizagem (PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 139/2012, ART. 13º). Além disso, se o aluno terminar o ano letivo sem que tenha adquirido os conhecimentos e as capacidades definidas para o Português ou para a Matemática do ano de escolaridade que frequenta, terá de se submeter a um apoio pedagógico extraordinário, com o prolongamento do calendário escolar (PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 139/2012, ART. 25º, PONTO 5; PORTUGAL, DESPACHO-NORMATIVO Nº 24-A/2012, ART. 23º, PONTO 1). Todas essas medidas de intervenção nas dificuldades de aprendizagem e de apoio pedagógico tanto podem traduzir-se – numa lógica construtivista – na individualização das estratégias de ensino que melhor se adéquam às dificuldades dos alunos e ao que as originou quanto – numa perspectiva behaviorista – na utilização de procedimentos pedagógicos corretivos ou de remediação, como a repetição de conteúdos, o treino com a realização de mais exercícios e o reforço das aprendizagens feitas (ALLAL, 1986; FERREIRA, 2007).

Todavia, a modalidade de avaliação que aparece com maiores mudanças nas orientações legislativas para a avaliação das aprendizagens no ensino básico é a sumativa, que se traduz num juízo avaliativo global sobre a aprendizagem dos alunos (PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 139/2012, ART. 26º, PONTO 1). Tendo por finalidade a classificação e a certificação das aprendizagens (PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 139/2012, ART. 26º, PONTO 1), a avaliação sumativa conduz a decisões de aprovação ou de reprovação dos alunos (FERNANDES, 2007; FERREIRA, 2007). Nela, distingue-se a avaliação sumativa interna e a externa. A interna é da responsabilidade do professor da turma no

primeiro ciclo do ensino básico e do conselho de turma no segundo e terceiro ciclos, composto pelos professores que lecionam as várias disciplinas. A referida avaliação ocorre no final de cada período e ano letivos e exprime-se por uma nota, numa escala de classificação de 1 a 5, atribuída em função do cumprimento pelos alunos dos critérios de avaliação definidos para cada disciplina e aprovados em conselho pedagógico da escola. Esses critérios **são determinados** tendo em conta as metas curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação e Ciência para as disciplinas de Português, de Matemática e de Tecnologias da Informação e Comunicação (PORTUGAL, DESPACHO-NORMATIVO Nº 24-A/2012). No primeiro ciclo do ensino básico, a avaliação sumativa interna é descritiva em cada área curricular, com exceção de Língua Portuguesa e de Matemática, no quarto ano de escolaridade, que se exprime numa escala de 1 a 5, tal como no segundo e terceiro ciclos, mas sendo descritiva nas restantes áreas curriculares (Estudo do Meio e Expressões).

A avaliação sumativa externa é da responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência português e concretiza-se pela realização de exames nacionais de Português e Matemática no ano terminal de cada ciclo do ensino básico (quarto, sexto e nono anos de escolaridade). A realização desses exames pelos alunos é obrigatória, já que, se não se submetem a eles, ficam impedidos de concluírem o ciclo do ensino básico que frequentam.

Os alunos dos segundo e nono anos de escolaridade realizam testes intermédios de Português e Matemática, que são elaborados pelo Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação e Ciência (PORTUGAL, DESPACHO-NORMATIVO Nº 24-A/2013). Através desses testes, os professores e os alunos verificam se estão a ser realizadas as aprendizagens necessárias, com referência às metas curriculares, e as dificuldades que estão a sentir. Esses testes ainda têm por finalidade familiarizar os alunos com os instrumentos de avaliação sumativa externa (PACHECO, 2012). Assim, os testes intermédios

possibilitam a regulação do processo de ensino e de aprendizagem por parte do professor e dos alunos, mas também assumem uma função de controle da administração educativa central sobre os resultados escolares e sobre o trabalho dos professores.

Apesar de, no Decreto-Lei nº 139/2012, ser referido que a progressão do aluno no ensino básico é feita na lógica de ciclo, o fato é que

caso o aluno não adquira os conhecimentos predefinidos para um ano não terminal de ciclo [...], o professor titular de turma, no 1º ciclo, [...] ou o conselho de turma nos 2º e 3º ciclos pode, a título excecional, determinar a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade (PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 139/2012, ART. 25º, PONTO 6).

Desse modo, na tomada de decisão de reprovação de um aluno, “nem é seguida uma lógica de ciclo nem a retenção é uma medida excecional” (FERNANDES, 2007, p. 589). Isso porque os professores podem decidir reprovar um aluno no final de qualquer ano de escolaridade do ensino básico caso verifiquem que **não adquiriu** os conhecimentos e as capacidades previstas para uma dada disciplina de um ano de escolaridade. A exceção é feita para o primeiro ano de escolaridade, em que não está prevista a reprovação (PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 139/2012, ART. 25º, PONTO 7). A decisão de reprovação acontece quando o aluno tem níveis iguais ou inferiores a 2 nas disciplinas de Português e de Matemática, ou quando tem esses mesmos níveis em três ou mais disciplinas (PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 139/2012; PORTUGAL DESPACHO-NORMATIVO Nº 24-A/2013).

Uma análise do reforço dos exames nacionais no ensino básico

As principais mudanças na avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico português introduzidas com a revisão da estrutura curricular (PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 139/2012) foram a da formativa deixar de ser

considerada a principal modalidade de avaliação e a da avaliação sumativa externa se estender a todos os ciclos desse nível de ensino. Assim, deixaram de ser realizadas as provas de avaliação aferida que, no anterior sistema de avaliação, eram feitas nos anos terminais de ciclo com a finalidade de verificar a qualidade do sistema educativo, mas sem qualquer peso na classificação e na aprovação ou reprovação dos alunos.

Até a implementação das medidas desse normativo, a avaliação externa, realizada por exames nacionais de Português e Matemática, só acontecia no último ano de escolaridade do ensino básico, isto é, no nono ano (PORTUGAL, DESPACHO-NORMATIVO Nº 1/2005). Todavia, com o novo sistema de avaliação, os alunos são obrigados a realizar exames dessas duas disciplinas no quarto, sexto e nono anos de escolaridade, condição necessária à conclusão dos respetivos ciclos de ensino e que tem o peso de 30% na classificação final nas ditas disciplinas (PORTUGAL, DESPACHO-NORMATIVO Nº 24-A/2013). Tal peso das notas dos alunos nos exames na classificação final das duas disciplinas evitou que as mesmas voltassem a ser decisivas na aprovação ou na reprovação dos alunos, como acontecia antes de 25 de abril de 1974, data da revolução militar que marcou a transição do sistema político português para a democracia (FERNANDES, 2007).

A decisão de instituição dos exames nacionais das duas disciplinas nos anos terminais de cada ciclo foi justificada pelo Ministério da Educação e Ciência português pela necessidade de maior exigência e de rigor na avaliação dos alunos (PORTUGAL, DECRETO-LEI Nº 139/2012, PREÂMBULO). Porém, a avaliação por exames nacionais cumpre, segundo Fernandes (2005), funções muito mais diversificadas: a de certificação, porque permite comprovar aos intervenientes na educação escolar e à sociedade em geral que os alunos realizaram um conjunto de aprendizagens exigidas; a de seleção, porque os exames medem resultados de aprendizagem que originam classificações com as quais os alunos

são aprovados ou reprovados; a de controle, já que, através dos exames standardizados, os governos asseguram o cumprimento do currículo nacional em todas as escolas de cada país; a de monitorização da qualidade educativa que, associada à função de controle, é exercida pela prestação de contas por parte das escolas e dos professores sobre a educação escolar promovida; a de motivação ou desmotivação dos alunos em função dos resultados obtidos nos exames.

A decisão sobre a realização de exames das referidas disciplinas é entendida numa perspetiva neoconservadora, com a qual o currículo é diminuído às disciplinas nucleares (PACHECO, 2012), pois esses exames supostamente contribuem para

a elevação da qualidade dos padrões de ensino e de aprendizagem, para a elevação dos níveis de exigência na formação de professores e, em geral, para a melhoria do funcionamento das escolas e para um maior reconhecimento social do papel da educação no mundo do trabalho (Sousa, 2012, p. 44-45).

Subjacente àquela decisão está também a intenção de o poder central monitorizar a qualidade e a eficácia do sistema educativo, que são aferidas pelos resultados de aprendizagem dos alunos nessas provas nacionais standardizadas (AFONSO, 2011; FERREIRA, 2013; PACHECO, 2012).

Essa preocupação com os resultados de aprendizagem tem consequências no trabalho do professor e dos alunos, uma vez que a preparação destes para a realização dos exames se tornou a principal preocupação daqueles no exercício da sua atividade docente. Também a realização de exames finais orienta os alunos para o uso de estratégias de aprendizagem baseadas na memorização e na reprodução de informação que lhes foi previamente transmitida (ALMEIDA, 2012; FERNANDES, 2007; FERREIRA, 2013). Daí que Sousa (2012,

p. 44) afirme que a avaliação por exames nacionais conduz ao

ensino superficial, orientado para o chamado *training to the test*, que absorve de forma excessiva tempo de trabalho com os alunos e sustenta o desenvolvimento de capacidades elementares, orientadas para a reprodução de conhecimento, centradas na memorização a curto prazo.

No entanto, é pelos resultados dos alunos nesses exames que o Estado português responsabiliza as escolas e os professores pela qualidade da educação escolar promovida, com consequências na avaliação da escola, no seu posicionamento num *ranking* nacional, estabelecido anualmente em função desses resultados dos alunos, e na imagem socialmente criada de cada escola. Cumprindo o Estado o seu papel regulador, é instituído “um sistema de avaliação independente de cada escola, que assegure a manutenção de padrões de referência à escala nacional e um mínimo de homogeneidade na gestão do currículo” (SOUZA, 2012, p. 47). Também os resultados dos alunos nos exames têm consequências na avaliação de desempenho dos docentes, já que com eles o seu trabalho é validado, sendo um indicador a considerar para a sua classificação e para a progressão na carreira profissional.

Se, por um lado, o Estado português avalia e monitoriza o sistema educativo através dos resultados dos alunos nos exames nacionais, por outro lado, assiste-se a uma certa preocupação com os processos de aprendizagem, de modo a cumprir o papel do Estado-providência. Assim, é referido no Decreto-Lei nº 139/2012 que, no ensino básico, a avaliação também assume uma função reguladora do processo de ensino e de aprendizagem. Tal intenção, que visa à criação de iguais oportunidades para o sucesso escolar de todos os alunos, contraria a lógica neoliberal presente na política educativa portuguesa atual, cujos princípios tendem para o individualismo, a mercadorização da educação escolar, a livre

escolha, a responsabilização pelos resultados, a competição. É devido à ambiguidade e à contradição existentes nas prescrições para a avaliação das aprendizagens naquele nível de ensino que Afonso (2000; 2011) refere que a política educativa em Portugal tem-se caracterizado por um “neoliberalismo educacional mitigado”, resultante “das pressões contraditórias exercidas pelos diferentes grupos e classes sociais que participaram, direta ou indiretamente, na definição da política educativa” (AFONSO, 2000, p. 82). Esse neoliberalismo educacional mitigado justifica-se, por um lado, por se verificar a retração do Estado português no investimento na escola pública, o qual continua, contudo, a exercer o controle sobre a qualidade da educação nela promovida, a qual é medida pelos exames em função de metas economicamente determinadas e, por essa via, ele exige a prestação de contas e a responsabilização dos professores e das escolas. Por outro lado, e contraditoriamente, o Estado português procura garantir princípios do Estado-providência, como a atribuição de uma função reguladora do processo de ensino e de aprendizagem à avaliação das aprendizagens, no sentido da criação das condições pedagógicas necessárias para que o maior número possível de alunos tenha sucesso escolar (AFONSO, 2000; 2011; FERNANDES, 2007; FERREIRA, 2007).

A contradição entre o reforço da avaliação sumativa externa e a avaliação com uma função reguladora verificada nos normativos que regulamentam a avaliação das aprendizagens no ensino básico não deveria ser vista dessa forma, mas antes como um contributo da avaliação sumativa externa para a melhoria dos resultados dos alunos. Isso seria conseguido se, à análise desses resultados, fosse associada a prática da avaliação formativa, que proporcionaria um *feedback* contínuo sobre as dificuldades dos alunos e as respectivas causas (FERNANDES, 2005). Nessa lógica, entendemos que a avaliação formativa e a sumativa não são antagônicas, mas antes complementares para a melhoria das aprendizagens dos alunos e das práticas de ensino dos professores.

Conclusão

O sistema oficial de avaliação das aprendizagens no ensino básico português sofreu, desde 2012, alterações em termos ideológicos e de orientações para a prática avaliativa.

Sob influência de uma ideologia neoliberal mitigada, o atual documento normativo que regulamenta a avaliação das aprendizagens deixou de considerar a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação no ensino básico. Porém, essa avaliação continua prevista para o ensino básico, estando a ela associada uma função de regulação do processo de ensino e de aprendizagem que proporciona as condições pedagógicas necessárias à superação das dificuldades dos alunos. Para além da adaptação das estratégias de ensino durante as aulas, a função de regulação também é exercida pelo apoio pedagógico aos alunos do primeiro e segundo ciclos com dificuldades, de forma a evitar-se a decisão de reprovação no final de cada ano letivo.

Com vista à monitorização dos resultados de aprendizagem dos alunos e da qualidade educativa por parte do Estado português, foi alargada a avaliação sumativa externa a todos os anos terminais dos três ciclos que estruturam aquele nível de ensino. Exames esses que são obrigatórios em Português e Matemática, tendo as classificações neles obtidas pelos alunos o peso de 30% na nota final dessas duas disciplinas. Dessa forma, as escolas e os professores são chamados a prestarem contas dos resultados dos alunos e da qualidade educativa, uma vez

que, sendo os resultados nos exames tornados públicos, constituem o único indicador para o estabelecimento de *rankings* anuais de escolas, que originam a imagem socialmente criada de cada uma delas e que determinam o seu funcionamento. Também a aferição dos resultados dos alunos nos exames é um fator importante para a avaliação de desempenho docente e para a progressão na carreira profissional.

Apesar de os resultados na avaliação sumativa externa não serem determinantes na decisão de aprovação ou de reprovação, a obrigatoriedade da realização desses exames está a mudar as práticas letivas dos professores das duas disciplinas, que estão cada vez mais orientadas para a preparação dos alunos para um bom desempenho nos respectivos exames. Também as estratégias usadas pelos alunos na aprendizagem estão a recair na memorização de informações transmitidas e na procura de estratégias que melhor se adéquem às respostas ao tipo de questões que compõem esses exames.

Por esses motivos, consideramos que a prática da avaliação sumativa, que foi reforçada com o referido normativo, deve ser sustentada e complementada pela avaliação formativa contínua realizada durante as aulas, que possibilita o diagnóstico atempado das dificuldades de aprendizagem dos alunos e a intervenção pedagógica. Com essa articulação e complementaridade das duas funções pedagógicas da avaliação, é possível que os alunos tenham melhores desempenhos na avaliação sumativa externa realizada no final de cada ciclo do ensino básico.

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 151 p.
- AFONSO, Almerindo Janela. Questões polêmicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. In: ALVES, Maria Palmira; KETELÉ, Jean-Marie de. (Orgs.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 83-101.
- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n. 53, p. 267-284, 2013.
- ALMEIDA, Leandro da Silva. Avaliação dos alunos: combinando as razões e os modos. In: KARPICKE, Jeffrey; SOUSA, Hélder Diniz de; ALMEIDA, Leandro da Silva. **A avaliação dos alunos**. Lisboa: Fundação Manuel dos Santos, 2012. p. 71-88.
- ALLAL, Linda. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986. p. 175-196.
- AMARAL, Marcelo Parreira do. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. especial, p. 39-54, 2010.
- BARREIRA, Carlos; BOAVIDA, João; ARAÚJO, Nuno. Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 40, n. 3, p. 95-133, 2006.
- BONAMINO, Alcília; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. **Les modèles de l'évaluation: textes fondateurs avec commentaires**. Bruxelles: De Boeck Université, 1997. 368 p.
- DALE, Rale. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas**. Lisboa: Texto, 2005. 160 p.
- FERNANDES, Domingos. A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 581-600, set./dez. 2007.
- FERREIRA, Carlos Alberto. **A avaliação no quotidiano da sala de aula**. Porto: Porto Editora, 2007. 239 p.
- FERREIRA, Carlos Alberto. Os exames na avaliação da aprendizagem: entre o rigor e a seleção? In: FERREIRA, Carlos Alberto et al. (Orgs.). JORNADAS PEDAGÓGICAS - O PROFESSOR FAZ A DIFERENÇA NO DESEMPENHO ESCOLAR, 2., Trás-os-Montes e Alto Douro, 12, 19 e 26 de outubro de 2013. **Atas...** Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2013. p. 97-110.
- FERREIRA, Carlos Alberto. Uma leitura das práticas de avaliação formativa com a utilização das fichas/testes formativos. In: MOREIRA, Antonio Flávio et al. (Orgs.). COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO: GLOBALIZAÇÃO E (DES)IGUALDADES: Os desafios curriculares, 3., Braga, 2006. **Actas...** Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2006. p. 127-139.
- FERREIRA, José Brites; BARATA, C. Ensino básico: 2. ciclo. In: PACHECO, José Augusto. (Org.). **Organização curricular portuguesa**. Porto: Porto Editora, 2008a. p. 129-187.
- FERREIRA, José Brites; BARATA, C. Ensino básico: 3. ciclo. In: PACHECO, José Augusto. (Org.). **Organização curricular portuguesa**. Porto: Porto Editora, 2008b. p. 191-220.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001. 136 p.

LAVEAULT, Dany; GRÉGOIRE, Jacques. **Introdução às teorias dos testes em ciências humanas**. Porto: Porto Editora, 2002. 335 p.

MORIN, Edgar. **La tête bien faite**. Paris: Seuil, 1999. 154 p.

PACHECO, José Augusto. **Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação**. Porto: Porto Editora, 2011. 128 p.

PACHECO, José Augusto. Contextos e características do neoliberalismo em educação. In: PACHECO, José Augusto (Org.). **Políticas educativas: o neoliberalismo em educação**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 7-20.

PACHECO, José Augusto. Avaliação das aprendizagens: políticas formativas e práticas sumativas. In: Encontros de Educação, Funchal, 10 e 11 de fevereiro de 2012. **Encontros...** Funchal: Secretaria da Educação do Governo Regional da Madeira, 2012. p. 1-9.

PEREIRA, N. Ensino primário/ensino básico: 1. ciclo. In: PACHECO, José Augusto. (Org.). **Organização curricular portuguesa**. Porto: Porto Editora, 2008. p. 85-128.

PERRENOUD, Philippe. **L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages**: entre deux logiques. Bruxelles: De Boeck Université, 1998. 219 p.

PORTUGAL. Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de janeiro. Reorganização curricular do ensino básico.

PORTUGAL. Decreto-lei nº 139/2012, de 5 de julho. Revisão da estrutura curricular dos ensinos básico e secundário portugueses.

PORTUGAL. Despacho-normativo nº 1/2005, de 28 de fevereiro. Sistema de avaliação das aprendizagens no ensino básico.

PORTUGAL. Despacho-normativo nº 24-A/2012, de 6 de dezembro. Regulamenta a certificação de conhecimentos e capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico.

PORTUGAL. Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Lei de bases do sistema educativo português.

SANTOMÉ, Jungo Torres. O professorado na época do neoliberalismo: aspetos sociopolíticos do seu trabalho. In PACHECO, José Augusto (Org.). **Políticas educativas: o neoliberalismo em educação**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 67-90.

SOUSA, Hélder Diniz de. Exames nacionais: instrumentos de regulação de boas práticas de ensino e de aprendizagem? In: KARPICKE, Jeffrey; SOUSA, Hélder Diniz de; ALMEIDA, Leandro da Silva. **A avaliação dos alunos**. Lisboa: Fundação Manuel dos Santos, 2012. p. 41-69.

VALADARES, Jorge; GRAÇA, Margarida. **Avaliando para melhorar a aprendizagem**. Lisboa: Plátano, 1998. 211 p.

Submetido em: 13.04.2014

Aprovado em: 12.08.2014

Carlos Alberto Ferreira é professor da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, investigador do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Evidencias para una transformación y complejización del modelo chileno de evaluación docente^I

Javier F. A. Vega Ramírez^{II}

Alberto Galaz Ruiz^{II}

Resumen

El artículo que ofrecemos a continuación presenta los resultados de una investigación llevada a cabo durante los años 2012 y 2013 y que ha buscado indagar sobre la efectividad del proceso de evaluación del desempeño de profesores implementado en Chile con los docentes de establecimientos de dependencia pública para incidir en el mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes chilenos. La investigación se desarrolló utilizando el paradigma cuantitativo. A fin de relacionar los resultados de los alumnos con el profesor evaluado se seleccionaron cohortes de alumnos regulares de cuarto año básico (educación primaria) que hayan cursado asignaturas de Lenguaje y Comunicación o Matemáticas con el profesor evaluado. La relación se ha establecido utilizando un modelo multifactorial. Los resultados obtenidos nos permiten sostener que no hay una significativa relación entre participar de la evaluación de desempeño docente y los resultados de aprendizaje, por lo que se debe analizar tanto la efectividad del proceso, como también, el argumento oficial referido a los aportes derivados de someter a los profesores a este tipo de evaluación. Finalmente, los resultados obtenidos sumados a evidencias internacionales permiten fundamentar la necesidad de complejizar el modelo chileno de evaluación bajo ejes de descentralización, contextualización y participación, ausentes del proceso actualmente implementado.

Palabras clave

Educación – Evaluación docente – Factores educativos – Control – *Accountability*.

I- El presente artículo forma parte de un macro-proyecto titulado *Impactos y contra impactos de la evaluación docente en la identidad profesional de los profesores*. FONDECYT n°111110177.

II- Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile. Contactos: javier.vega@uach.cl; alberto.galaz@uach.cl

Evidence for the transformation and complexification of the Chilean model of teacher evaluation'

Javier F. A. Vega Ramírez^I

Alberto Galaz Ruiz^{II}

Abstract

This article presents the results of a study conducted in 2012 and 2013 which sought to investigate the effectiveness of the teacher performance evaluation implemented in Chile with teachers from public schools in order to improve the learning outcomes of Chilean students. The research was conducted using the quantitative paradigm. In order to relate the results of students with the teacher evaluated, we selected cohorts of students in the fourth year of primary education who had been taught Language and Communication and Mathematics by the teacher evaluated. The relation was established using a multivariate model. The results obtained allow us to argue that there is no significant relationship between participating in the assessment of teacher performance and the learning outcomes of students. Therefore, it is necessary to analyze not only the effectiveness of the process but also the official argument of the benefits of teachers undergoing this type of evaluation. Finally, this study's results, in addition to international evidence, support the need for complexifying the Chilean evaluation model by means of the concepts of decentralization, contextualization and participation, which are absent from the process currently implemented.

Keywords

Education – Teacher evaluation – Educational factors – Control – Accountability.

I– FONDECYT n°11110177.

II–Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.

Contacts: javier.vega@uach.cl;

alberto.galaz@uach.cl

Introducción

Una de las áreas que mayor desarrollo ha tenido en educación en los últimos años a nivel mundial ha sido el de la medición educacional, proceso particularmente vinculado con la adopción de modelos económicos que vinculan el gasto público en educación con el rendimiento y progreso académico. Esta relación hace que en cada uno de los niveles educacionales y respecto de cada uno de sus actores, se implementen de forma periódica controles por medio de mediciones con distintos procedimientos para verificar su aporte al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Tomando como modelo el desarrollo en Europa y Estados Unidos ha sido precisamente un grupo de estos actores, el de los profesores, el que se ha desarrollado de manera más profusa en Chile y el resto de América.

La mayor inversión, tanto en mediciones como en generación de políticas públicas, permite interrogarse si efectivamente los procesos de evaluación de los profesores han tenido alguna incidencia positiva y significativa sobre el aprendizaje de los estudiantes. Dada la relevancia de esta pregunta, el equipo de investigación que conforma el proyecto se propuso, durante los años de 2012 y 2013, indagar a fin de confirmar o desconfirmar la hipótesis oficial sostenida por las autoridades y expertos del Ministerio de Educación de Chile que afirma que la evaluación docente aplicada en Chile sí influye positivamente sobre los resultados académicos de los estudiantes vinculados directamente con profesores sometidos a ella (ALVARADO et al., 2012). Para esto se investigó la trayectoria académica de grupos de estudiantes homogéneos durante tres años asociados al mismo profesor que es sometido en algún momento de su trayectoria a la evaluación conocida como Evaluación Nacional del Desempeño Docente. La metodología empleada fue la de establecimiento de una comparación entre índices según un modelo multifactorial, tomando como variable diferenciadora la presencia o no de profesores evaluados. Los resultados obtenidos, una vez

filtradas la totalidad de casos posibles de ser investigados, nos colocan ante la evidencia que no habría mayor influencia del proceso de evaluación sobre los resultados de los estudiantes.

Antecedentes teóricos

Tal como hemos planteado, a partir de la década de los años 80 Chile ha hecho un proceso de adopción de la lógica económica aplicada a la educación, lógica que asume los principales postulados de la teoría del capital humano de Schultz (VILLALOBOS; PEDROSA, 2009). Esta adopción implica a la vez asumir métodos y procedimientos económicos a nivel de políticas educativas, cuestión notoria por la preponderancia que tienen actualmente los conceptos de cobertura, eficiencia y calidad en el quehacer pedagógico de la escuela.

Esta situación provoca que la escuela se vea sometida, en sus diversos niveles, a controles cada vez más frecuentes e intencionados que buscan verificar y asegurar la calidad de la enseñanza, entendiendo *calidad* como la capacidad de responder a los fines que socialmente se le ha atribuido. Estos fines han sido supervisados, en los últimos años, por los estándares de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y sus políticas económicas. Todo el sistema educativo, por tanto, ha entrado progresivamente en mayores niveles de control, cuyo primer indicador fue la aplicación de la prueba SIMCE¹, que en su misma definición engloba el concepto de Calidad. Esta prueba fue el primer indicio de la adopción de la política del *accountability*, que exige económicamente que toda inversión deba ser rendida y justificada, y dado que la educación es un asunto de Estado (siendo el Estado su principal inversionista) todos los niveles educativos deben someterse a sus revisiones periódicas.

1- El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) surge en la década de 1980 como una medición estandarizada con el objetivo informar a los actores educativos sobre el nivel educacional alcanzado por los estudiantes, siendo su primera aplicación efectiva en el año 1988.

El proceso de verificación iniciado por la implementación de la prueba SIMCE, que actualmente abarca un ciclo prácticamente ininterrumpido por lo menos cada dos años en la vida de los alumnos y permanentemente en la vida de las escuelas, ha tenido como consecuencia que otros actores entren en la misma lógica y proceso de evaluación. Así se han incluido en el último tiempo las escuelas como unidad, los directivos y los profesores.

En el caso de los profesores ha habido una evolución en la forma en que entran en el proceso de evaluación. En un primer momento era necesaria por ser parte de la carrera funcionaria. Pero esta situación cambiará con la decisión tomada por la dictadura de Pinochet de traspasar la dependencia de las escuelas desde el Estado a las municipalidades (municipalización), lo que significará además el cambio de estatuto y la pérdida de una serie de beneficios para los profesores. A finales de los años ochenta se demandará un sistema de evaluación que reemplace el impracticable sistema de calificaciones contemplado en el Estatuto Docente.

La propuesta de evaluación presentada y aprobada por el Colegio de profesores, el Ministerio de Educación y la Asociación Chilena de Municipalidades se basa en un marco objetivo común, denominado *Marco para la Buena Enseñanza* (CHILE, 2003). Al alero de este marco, que pretende ser la declaración del conjunto de saberes o competencias deseables en un profesor, es que se establece la institución de un programa de *Asignación de Excelencia Pedagógica* (AEP, implementado a partir del año 2003) para los profesores de cualquier establecimiento que reciba asignación de recursos por parte del Estado (municipales o particulares subvencionados), una *Evaluación de Desempeño Docente* (evaluación docente, en piloto desde el año 2003, pero implementado en totalidad a partir del año 2005) que se aplica a todos los profesores del sistema municipal de manera exclusiva, y una prueba de *Asignación Variable de Desempeño Individual* (AVDI, aplicada desde

el año 2004) que está disponible para todos los docentes sometidos a evaluación docente que hayan sido calificados en las dos categorías superiores (destacado y competente). Como se puede advertir, ninguno de estos sistemas de calificación o evaluación afectan a los profesores de establecimientos particulares pagados.

Ante este panorama, la situación de los profesores evaluados se convierte en un objeto de investigación interesante, más todavía cuando todo este proceso busca, por un lado, supervisar y por otro mejorar la calidad de la educación. De ahí que el artículo aquí presentado despliega la investigación de la relación entre estos factores.

¿Influye la evaluación en el aprendizaje?

Teniendo como referencia esta interrogante se desarrolló una investigación durante los años 2012 y 2013 para determinar si la *Evaluación Nacional del Desempeño Docente* tiene alguna incidencia en el mejoramiento de la calidad de la docencia en la enseñanza básica y en los resultados de los alumnos en la prueba SIMCE. Para poder lograr este objetivo se utilizó un modelo de regresión múltiple que nos permitió determinar la influencia en el rendimiento escolar de los alumnos que son atendidos por profesores sometidos al proceso de evaluación docente.

La evaluación docente tiene la particularidad de ser un sistema que ya lleva una década de implementación y que ha sabido sortear, a nivel de políticas públicas, las resistencias a su aplicación. Coherente con los principios del *accountability* y los procesos de verificación basados en la inversión económica, la evaluación docente se ha implementado en Chile exclusivamente para el conjunto de profesores que trabajan en las escuelas dependientes de las municipalidades. Actualmente su cobertura es de la totalidad de los docentes municipales (que representan un 47% de la fuerza laboral docente del país al

año 2012), con una periodicidad promedio en su aplicación cercana a los cuatro años². Por su parte, las consecuencias declaradas en la normativa vigente que regula el sistema han ido experimentado una progresiva evolución hacia la sanción, vulnerándose la intención original de ser un “Sistema de evaluación [...] de carácter formativo, orientado a mejorar la labor pedagógica de los educadores y a promover su desarrollo profesional” (CHILE, 2004b, p. 2). Así, lo que originalmente era un sistema de evaluación reclamado por los docentes, ha devenido en los últimos años en un sistema escasamente resistido, pero fuertemente padecido.

De esta manera podemos interrogarnos si el actual sistema de evaluación de desempeño de profesores ha respondido a la expectativa de contraer consecuencias positivas sobre el conjunto del sistema, entendiendo la ecuación: *eficacia + control = calidad como algo verificable*. En el caso de los profesores, la pregunta se instala entonces respecto de si esta evaluación docente, fuera de las consecuencias de control y rendición de cuentas, tiene efectos positivos sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza, en cualquiera de los indicadores que lo evidencien.

Relación entre evaluación docente y políticas públicas

Un estudio publicado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) ha investigado esta relación utilizando un modelo de regresión múltiple. Para ello, sus responsables han vinculado los resultados de aprendizaje de los alumnos con los resultados en la evaluación docente de los profesores, tomando como referencia los resultados obtenidos en la prueba SIMCE de las escuelas (ALVARADO et al., 2012). Para este estudio se considera al conjunto de profesores con sus respectivos resultados de evaluación docente en relación a un grupo

curso que en 4° año de enseñanza básica rinde la prueba SIMCE. La relación se establece, entonces, entre un conjunto de docentes con sus resultados en un periodo de tiempo acotado y un grupo objetivo de alumnos que entra en relación directa con ellos. La expresión de esta relación es

$$SIMCE_{is} = \beta_1 + \beta_2 X_{is} + \beta_3 Y_s + \beta_4 Z_i + \mu_{is}$$

Donde $SIMCE_{is}$, corresponde a un vector de características individuales del estudiante que asiste a la escuela s ; β_1 hasta β_4 corresponde a las diversas variables que intervienen, especificadas por otros elementos, como lo que ocurre con X_{is} que corresponde a los factores contextuales del estudiante que asiste a la escuela s , Y_s que corresponde a un vector de características del establecimiento s y Z_i que corresponde a un vector de características de los docentes que han impartido clases al alumno i entre 1° y 4° básico, entre ellas, el resultado en la evaluación docente. Finalmente μ_{is} corresponde al error de la estimación.

Con este modelo los autores del estudio han proyectado el nivel de influencia que tiene un conjunto de docentes sobre un grupo de estudiantes, considerando la acumulación de experiencias y saberes no específicos (profesores generalistas en cuatro años globales de enseñanza) en relación a los propios resultados de la evaluación docente. El documento concluye que habría una relación directa entre el nivel alcanzado por los docentes en su evaluación de desempeño y el rendimiento de los alumnos expresado en puntos en la prueba SIMCE para Lenguaje y Matemáticas.

En esta misma línea tenemos que el Ministerio de Educación ha emitido informes técnicos sobre los factores que inciden en el rendimiento de los alumnos (CHILE, 2002, 2003, 2011a). Uno de los últimos, denominado *Factores asociados con el rendimiento escolar* (CERÓN; LARA, 2011) analiza los factores involucrados en el rendimiento SIMCE a partir de los datos arrojados por los cuestionarios

2- El estándar común de aplicación es cada cuatro años, pero los docentes calificados de *básicos* deben volver a evaluarse a los dos años, y los calificados como *insatisfactorios* deben realizar su nueva evaluación al año siguiente.

de contexto resueltos por padres, apoderados, alumnos y profesores durante la ejecución del SIMCE Matemáticas NB2, 4º año básico, 2010. La información que entrega es valiosa, por cuanto permite, mediante la aplicación de una taxonomía previamente validada (Carroll, 1989; BACKHOFF et al, 2007; TREVIÑO; DONOSO, 2010), clasificar los factores que influyen en el rendimiento escolar en tres grandes grupos: aquellos referidos al contexto, aquellos referidos a los procesos, y aquellos referidos a los insumos (CERÓN; LARA, 2011). Estos grupos de factores se distribuyen de manera libre entre los tres grandes contextos de interacción de un alumno, como son la escuela, la comunidad y el hogar y la familia, los que pueden favorecer o desfavorecer el aprendizaje en el alumno (BRUNNER; ELAQUA, 2004)

De la clasificación utilizada por Cerón y Lara (2011) y especificando los elementos intervinientes, resultan veinte factores distintos que influyen en el resultado académico verificado por el SIMCE en un alumno. De ahí que el análisis pertinente que debe realizarse es aquél que permita establecer cuál o cuáles de estos factores se relacionan directamente, o se corresponden, con las características de un buen docente, según lo declarado por el MBE. El MBE, por su parte, declara que todo docente debe manifestar una serie de competencias agrupadas bajo el nombre genérico de criterios, referidas a los cuatro momentos de la enseñanza (preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio, enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos y responsabilidades profesionales). Estas competencias (veinte en total), son desglosadas a su vez en descriptores que van dando cuenta de todo aquello que un profesor o profesora debe desarrollar o manifestar, alcanzando así el desglose de estas actitudes a un total de setenta actitudes manifiestas (CHILE, 2005).

Al realizar el ejercicio de cruzar el dato de los veinte factores que intervienen en el rendimiento de un alumno según el estudio de Cerón y Lara (2011) con los setenta descriptores

de las competencias indicadas por el MBE, tenemos que en cinco de los factores indicados se puede advertir claramente la influencia de un profesor según lo declarado por el documento:

- 1- Percepción de la disciplina en clases.
- 2- Preocupación del docente por los estudiantes de bajo rendimiento.
- 3- Confianza del estudiante en el docente.
- 4- Docentes bien evaluados en educación matemática.
- 5- Cobertura curricular en educación matemática.

Estos factores se corresponden con los diversos elementos de la propuesta de Carroll (1989), tomada por Cerón y Lara (2011), y de Brunner y Elaqua (2004), marcando tendencia hacia la visión del profesor como un factor fundamental o clave para el proceso educativo, por lo tanto un agente activo del proceso académico de los alumnos.

Metodología

Con todos estos antecedentes, hemos optado por analizar desde el punto de vista cuantitativo la relación entre evaluación docente y rendimiento académico de los alumnos en pruebas estandarizadas, metodología utilizada profusamente, entre otros, por Cerón y Lara (2011), Bravo (2010), Alvarado y otros (2012) y Manzi (2010). Para esto utilizaremos un modelo multifactorial que nos permitirá vincular los distintos factores que intervienen en el proceso de aprendizaje junto con la oportunidad de ser o no sometido a evaluación docente, incluyendo este elemento como un indicador de un conjunto de factores docentes.

Siguiendo un modelo multifactorial, tenemos que el rendimiento de un alumno (R_a), en relación a los factores asociados (f_a) podría graficarse:

$$R_a = f_1 + f_2 + f_3 + f_4 + f_5 + f_{n(6 \rightarrow 20)}$$

Cada uno de estos factores tiene un distinto nivel de influencia sobre el rendimiento

del alumno (CERÓN; LARA, 2011), partiendo de la base de un promedio obtenido por los alumnos, la presencia o ausencia de los factores puede afectar positiva o negativamente, subiendo, en el mejor de los casos, hasta en 85 puntos sus resultados en la evaluación (si no se

presentan situaciones de retroceso en el puntaje, como son el *bullying* y la repitencia, en cuyo caso el porcentaje de ganancia disminuye a 65 puntos). Expresado en términos porcentuales, los factores intervinientes serían como se muestra en el Cuadro 1.

Cuadro 1

Estudiante	1.	Nivel socioeconómico	9, 41%
	2.	Género	8, 24%
	3.	Percepción de la disciplina en clases	1, 18%
	4.	Preocupación del docente por alumnos con bajo rendimiento.	4, 71%
	5.	Autoeficacia académica general del estudiante	8, 24%
	6.	Motivación por el aprendizaje en educación matemática	7, 06%
	7.	Autoeficacia académica del estudiante en educación matemática	12, 94%
	8.	Confianza del estudiante en el docente	2, 35%
	9.	Repitencia	-20, 00%
	10.	Asistencia a clases	5, 88%
	11.	Expectativas de los padres y apoderados	10, 59%
Establecimiento	12.	Participación de los padres y apoderados	1, 18%
	13.	Número de los profesores	1, 18%
	14.	Docentes bien evaluados en educación matemática	3, 53%
	15.	Cobertura curricular en educación matemática	4, 71%
	16.	Conductas relacionadas con el <i>bullying</i>	-3, 53%
	17.	Nivel socioeconómico	5, 88%
	18.	Conocimiento de la gestión directiva y pedagógica del establecimiento	7, 06%
	19.	Disciplina del establecimiento	3, 53%
	20.	Satisfacción de los padres y apoderados.	2, 35%

Cuadro elaborado por los autores. Porcentaje de influencia, factores que inciden en puntaje SIMCE basado en Cerón y Lara (2011).

Considerando que el nivel de influencia varía según cada factor, y que del análisis obtenemos que de los veinte factores asociados, solamente seis son referidos directamente al quehacer del docente, tendríamos que, para efectos del rendimiento del alumno (R_a), sería:

$$R_a = f_{a(t)} + f_{n(6 \rightarrow 20)}$$

La factorización incluye a los dos elementos que producen regresión en el puntaje. Este elemento es interesante, ya que según lo analizado, el hecho de que un alumno presente un año a lo menos de repitencia puede influir en una disminución de hasta un 20% en el puntaje diferencial obtenido. Asimismo, el hecho que un alumno perciba conductas relacionadas con el *bullying* en su entorno, puede afectarle

en un porcentaje negativo de hasta un 3, 53%. Ajustando por tanto estos datos, en términos porcentuales tenemos que los resultados de Cerón y Lara (2011) equivalen a:

$$R_a = \sum_5^{(16,48\%)} f_{a(t)} + \sum_{15}^{(60,01\%)} f_{n(6 \rightarrow 20)}$$

En donde $f_{a(t)}$, siendo los factores asociados al profesor 5 factores, revela que el porcentaje de influencia en los resultados del SIMCE de un profesor en relación directa con el alumno se puede calcular hasta en un 16,48%. Así tendríamos que la tabla de observación para determinar el real nivel de influencia que la evaluación docente sobre un profesor, tomando en cuenta los resultados de la aplicación SIMCE Lenguaje y Matemáticas NB2, 4º año básico,

asumiendo T_{jt} como un profesor de un grupo de alumnos en un tiempo determinado, sería como se muestra en el cuadro 2:

Cuadro 2

	Año1 previo a la Evaluación del Desempeño Docente	Año 2 de la Evaluación del Desempeño Docente	Año 3 resultados de la Evaluación del Desempeño Docente
Promedio SIMCE	$\bar{X}A_{js(t)}$	$\bar{X}A_{js(t+1)}$	$\bar{X}A_{js(t+2)}$
Factores asociados al docente	$\frac{\bar{X}A_{js(t)}}{T_{jt}}$	$\frac{\bar{X}A_{js(t+1)}}{T_{jt}}$	$\frac{\bar{X}A_{js(t+2)}}{T_{jt}}$

Cuadro elaborado por los autores. Comparación Resultados. Evaluación Docente en relación al Promedio SIMCE 2.

El resultado es un modelo de comparación entre los resultados obtenidos por los conjuntos grupo-curso vinculados al docente evaluado, relativizados con el índice de influencia del profesor, siguiendo la propuesta de Cerón y Lara (2011), sería:

$$\frac{\bar{X}A_{js(t)}}{T_{jt}} \leq \frac{\bar{X}A_{js(t+1)}}{T_{jt}} \leq \frac{\bar{X}A_{js(t+2)}}{T_{jt}}$$

A este índice global lo denominaremos, el que será observado a lo largo de tres años en su comportamiento. Según lo visto el nivel de influencia máximo de E , calculado en un porcentaje de un 16, 48% del total de progreso del puntaje respecto de lo esperado está compuesto por elementos provenientes de las encuestas aplicadas a los padres, apoderados, profesores y alumnos en el contexto de la prueba SIMCE.

Tomando los valores referenciales de cada una de las categorías se generaron seis modelos diferentes de análisis, aplicables para cada uno de los resultados en la evaluación SIMCE:

a) Modelo 1: consideración de todos los valores como positivos

$$\frac{\bar{X}A_{js(t)}}{T_{jt}} = 16,48\%$$

b) Modelo 2: variables dicotómicas positivas, variables escalares absolutas negativa (nivel 1)

$$\frac{\bar{X}A_{js(t)}}{T_{jt}} = 17,77\%$$

c) Modelo 3: variables dicotómicas positivas, variables escalares (nivel 2)

$$\frac{\bar{X}A_{js(t)}}{T_{jt}} = 12,95\%$$

d) Modelo 4: variables dicotómicas positivas, variables escalares (nivel 3)

$$\frac{\bar{X}A_{js(t)}}{T_{jt}} = 14,12\%$$

e) Modelo 5: variables dicotómicas positivas, variables escalares (nivel 4)

$$\frac{\bar{X}A_{js(t)}}{T_{jt}} = 15,30\%$$

f) Modelo 6: variables dicotómicas negativas, variables escalares positiva (nivel 5)

$$\frac{\bar{X}A_{js(t)}}{T_{jt}} = 5,89\%$$

Estos valores se tomaron como referenciales máximo y mínimo de , el que será indicador de algo si comparamos los resultados de grupos de profesores homogéneos (misma escuela, mismo sector de aprendizaje en cohortes de alumnos similares de alumnos como grupo curso, mismo período) en donde la única variable distinta sea haber sido sometido o no a la evaluación docente. De hecho, plantean Alvarado y otros autores (2012) que al analizar los resultados en el SIMCE de un grupo de alumnos, y cruzarlos con los resultados de la evaluación docente, a través de la expresión:

$$SIMCE_{is} = \beta_1 + \beta_2 X_{is} + \beta_3 Y_s + \beta_4 Z_i + \mu_{is}$$

Z_i representa un conjunto de características de los docentes, entre los que se cuenta la evaluación docente, pero también puede incluir otros procesos de perfeccionamiento. Por lo mismo, sería válido que conjuntos de profesores no sometidos a la evaluación docente, pero que interactúen con grupos de alumnos en similares condiciones, puedan ser comparados según lo indicado.

Por lo tanto, si tomamos que $E_t (= \frac{\bar{X}A_{js(t)}}{T_{jt}})$, denominaremos $F_t (= \frac{\bar{X}A_{js(t)}}{T_{jt}})$ el índice del docente no sometido a evaluación, pero que se desempeña con conjuntos de alumnos homogéneos. Así, la matriz de comparación final sería:

$$\begin{bmatrix} E_t & \cdots & E_{t+2} \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ F_t & \cdots & F_{t+2} \end{bmatrix}$$

Lo que nos indicará que, si el producto final de la curva $E_t \cdots E_{t+2}$ es significativamente mayor que $F_t \cdots F_{t+2}$, se confirmaría que la evaluación docente, influye como proceso de mejoramiento de la práctica profesional, en caso contrario ($E_t \cdots E_{t+2} < F_t \cdots F_{t+2}$) estaríamos hablando que el proceso mencionado no tiene repercusión real sobre las prácticas pedagógicas de los docentes evaluados.

Resultados

El grupo de análisis está constituido por escuelas que poseen un curso único en 4° básico y que registran un profesor sometido a evaluación docente que opta por evaluarse en el mismo curso y nivel controlado. Este procedimiento asegura

una muestra similar para comparar con un grupo de similares características, tanto en dependencia, número de alumnos, cantidad de cursos, grupo socioeconómico y ruralidad, conservando como única diferencia el contar con un profesor que ha sido sometido o no a evaluación docente. Los resultados del análisis arrojan que ambos grupos tienden a tener resultados homogéneos, tanto en Lenguaje y Comunicación como en Matemáticas.

De hecho, aplicando todos los factores de análisis, la diferencia en los promedios al segundo año de análisis (primero de observación, año de aplicación de evaluación docente) es inexistente, similar al tercer año. Solamente hay una diferencia de entrada en el año uno de observación, la que no es suficientemente significativa. De hecho, esta similitud en el año de inicio confirma la homogeneidad de los grupos de observación. Los promedios de análisis si bien son diferentes, experimentan alzas similares.

Cuadro 3

Lenguaje y Comunicación						
Relación $E_t - F_t$						
	Año 2009 (t)		Año 2010 (t+1)		Año 2011 (t+2)	
	E_t	F_t	E_t	F_t	E_t	F_t
	$\bar{X}_{js(t)}$					
	243.68	247.68	253.49	254.34	253.63	254.45
	-4	+4	-0	+0	-0	+0
$\frac{\bar{X}_{js(t)}}{T_{jt}}$		+0,2 - + 0,64		0		0

Cuadro elaborado por los autores.

Cuadro 4

Matemáticas						
Relación $E_t - F_t$						
	Año 2009 (t)		Año 2010 (t+1)		Año 2011 (t+2)	
	E_t	F_t	E_t	F_t	E_t	F_t
	$\bar{X}_{js(t)}$					
	230.95	234.94	231.89	232.85	244.21	242.94
	-4	+4	-0	+0	+1	-1
$\frac{\bar{X}_{js(t)}}{T_{jt}}$		+0,2 - + 0,64		0		0,16 - -0,05

Cuadro elaborado por los autores.

Ninguna de las pruebas estadísticas confirma la hipótesis de existencia de una influencia significativa sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes, expresados en los resultados de la prueba SIMCE, si consideramos con factor diferenciador el estar o no sometido al proceso de evaluación docente. Ni la prueba de regresión lineal multifactorial ni la prueba T para muestras independientes arrojan valores que validen la idea de que sí significa una diferencia real el estar sometido a evaluación docente. En sentido contrario, tampoco evidencia que esta evaluación tenga un resultado negativo.

Esto nos coloca ante una nueva categoría en el análisis de los resultados, que es la de la fiabilidad de los mismos. El procedimiento ejecutado con la segunda muestra permite establecer que efectivamente se experimentan alzas en el conjunto, pero estas alzas no son superiores entre el grupo control y el grupo contraste. La falta de pruebas que confirmen la hipótesis no solamente deja de lado la hipótesis planteada, sino que además cuestiona la manera en que se ha venido implementando la evaluación docente, ya que los efectos no se manifiestan en los resultados de los alumnos, sino en otras dimensiones no medibles en este estudio, como pueden ser cambios actitudinales y procedimentales de los mismos docentes sometidos a evaluación, que podrían ser analizados en un estudio de tipo cualitativo o con grupos control en seguimiento estricto, evaluaciones como las realizadas por el equipo del MIDE UC (Centro de Medición dependiente de la Pontificia Universidad Católica de Chile, encargado de implementar el sistema de evaluación de profesores en Chile), particularmente las dirigidas por Sandy Taut y María Verónica Santelices³ (FONDECYT 1120441 y 1080135).

La metodología utilizada entonces manifiesta su utilidad en grupos reducidos

con control absoluto de variables, pero no es suficiente para el caso de la evaluación docente. El fin último de dicha evaluación, su *carácter formativo*, su *orientación hacia la mejora de la labor pedagógica* y su intención de *promover su desarrollo profesional* pueden ser puestos en duda ya que estos tres fines tienen sentido en cuanto repercuten positivamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Pesa en este mismo sentido la incapacidad de abarcar a la totalidad de los docentes en ejercicio con el actual sistema de evaluación docente, por lo que la metodología sugerida puede dar paso a un sistema de *Evaluación de Desempeño Docente* utilizable en escuelas que no estén sometidos aún al sistema de evaluación.

Conclusiones

El análisis de los resultados de este estudio permite develar nodos críticos en el proceso y fracturas en los supuestos que sustentan los argumentos con que pretende darse credibilidad al sistema. A nuestro juicio el trabajo sobre estos nodos podrá servir como insumo para re-configurar el sistema de evaluación, un sistema que, sobre aproximaciones o lecturas más complejas de articulación de sus factores incidentes, permita evidenciar efectivamente repercusiones positivas y significativas sobre el mejoramiento del desempeño de los profesores y los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Al respecto, que la aplicación de la evaluación se realice cada cuatro años impide que se visualicen como factores medibles aquellos cursos y saberes que el profesor individualmente va adquiriendo, los procesos de ensayo – error con determinadas metodologías sobre ciertos contenidos, la mayor madurez, la concreción de procesos vitales que contribuyen a una mayor concentración en el ejercicio docente, el cambio de administración o dirección de la escuela con sus consiguientes procesos administrativos más o menos complejos y con procesos más o menos eficientes –. Es necesario por lo mismo profundizar en el análisis que se realiza sobre el

3- Ambas académicas pertenecen a la Pontificia Universidad Católica de Chile. Los resultados de sus investigaciones pueden encontrarse en el sitio www.mideuc.cl

proceso de evaluación de los profesores, ya que todos estos factores pueden ser equívocamente atribuidos a la evaluación docente o a otra política pública sin análisis del conjunto de factores incidentes. En la investigación hemos aislado factores como la ruralidad, los años de experiencia docente, permanencia de los profesores frente a alumnos en el mismo establecimiento. La evaluación docente actual no nos permite analizar la complejidad del contexto y quehacer que sustentan la actividad del profesor, como tampoco nos permite abarcar la realidad de la totalidad de profesores que se desempeña actualmente frente a alumnos.

Anualmente se presentan a evaluación hasta un 25% del 47% de los profesores del país quienes se desempeñan en el sistema municipal, lo que arroja un máximo de 14% del total de docentes del país. Es decir, de 100 profesores, sólo 14 están siendo sometidos a evaluación, otros 33 lo serán en algún momento y 53 nunca lo serán bajo la normativa actual. Este dato no se condice con la alta profusión que tienen los resultados de la evaluación docente cada año y que justifican en el discurso las modificaciones a la forma en que los profesores ejercen su trabajo. Los resultados de la evaluación docente sirven como justificación de la totalidad de los discursos vinculados a educación que brotan desde los programas del gobierno de turno.

Los profesores en general logran responder a una buena evaluación docente entendiendo por esto como un saber responder al instrumento propuesto, instrumento que ha afinado cada vez más su capacidad para detectar a los docentes que responden al perfil deseado, declarado por el MBE, perfil que a su vez asegura los resultados del SIMCE según los estudios realizados por el equipo del MIDE UC, en particular por los estudios realizados por Sandy Taut y Jorge Manzi (particularmente en el desarrollo del proyecto FONDECYT 1120441⁴, *Validation of the Chilean national teacher evaluation system using student learning*

progress and in-depth examination of teaching practice, 2012-2015). Las modificaciones a la evaluación docente han tendido a perfeccionar este instrumento sin plantearse modificar su naturaleza o condiciones de aplicabilidad.

Todos estos elementos permiten concluir que el proceso de evaluación de profesores en Chile se encuentra mal orientado, en pleno desarrollo de una agenda de validación de sus resultados a través de la confirmación de su validez por la extensión y poca resistencia al sistema, cuestión que no se condice con los efectos reales esperados (mejora en los puntajes totales en pruebas estandarizadas) ni con el mejoramiento de prácticas docentes de manera general.

Junto con la implementación de un proceso más global y periódico, urge revisar la intensidad del proceso de evaluación docente, que en términos generales repercute negativamente tanto en los niveles de estrés como en la percepción de eficiencia laboral tanto de los docentes participantes (cita de nuestro proyecto) como de los demás actores involucrados, como son autoridades y funcionarios municipales (SANTELICES et al., 2013). Un sistema menos intensivo, más desatomizado en el tiempo y mejor ubicado dentro del conjunto de tareas docentes permitirá tener una evaluación menos contaminada por resistencias y presiones.

Asimismo se necesita que la implementación de un sistema de evaluación docente sea extensiva a todo el sistema educacional, indistinto de la fuente de financiamiento que ésta tenga. Actualmente al aplicarse solamente sobre el sector docente de dependencia municipal se afecta en la extensión y amplitud de los resultados (debido a la aplicación de la prueba a un porcentaje cercano al 14% anual del total de profesores del país) dando la impresión de tener un sistema de evaluación que no afecta a privados y por lo tanto divide la comprensión sobre qué es educación y su ámbito público.

Todo esto, junto con las indicaciones realizadas por otros organismos, como el planteado por la OCDE (2013), con su importante

4- Sus resultados se encuentran disponibles en el sitio www.mideuc.cl

aporte desde el estudio *Teachers for the 21st century. Using evaluation to improve teaching*, que plantea en sus análisis de la situación de Chile las fortalezas y sugerencias de modificación para nuestro sistema de evaluación (SANTIAGO et al., 2013), nos confirma la necesidad de revisar a la luz de otros sistemas el proceso chileno. Sistemas como el implementado en Estados Unidos (Tennessee) o el implementado gradualmente en México (Monterrey) hacen referencia a procesos que combinan evaluación de pares, desarrollo de portafolios y evaluación de sujetos vinculados (alumnos, comunidad educativa) que compartidos y ponderados adecuadamente en su conjunto y con periodicidad anual permiten verificar los

reales progresos o retrocesos en el desempeño y la repercusión sobre el aprendizaje de los profesores, permitiendo de manera efectiva incorporar correcciones en un periodo acotado de tiempo por la referencia concreta al contexto en que las deficiencias pueden verse evidenciadas.

Estas modificaciones surgen de la necesidad evidente de contar con sistemas de evaluación de profesores en todos los países, coherente con la complejidad de los procesos educativos y las tendencias de administración internacional, pero estos sistemas deben ser al mismo tiempo facilitadores del proceso docente y promotores del cambio y la mejora efectiva en el ámbito educacional.

Referencias

ALVARADO, Macarena et al. **La evaluación docente y sus instrumentos:** discriminación del desempeño docente y asociación con los resultados de los estudiantes. Santiago de Chile: Centro de Estudios Mide UC, 2012. Disponible en: <<http://mideuc.cl/wp-content/uploads/2012/07/201206290959280.20120628WPEvaluacionDocenteFinal.pdf>>. Acceso en: 10 nov. 2014.

BACKHOFF, Eduardo et al. **Factores escolares y aprendizaje en México:** el caso de la educación básica. México: INEE, 2007. Disponible en: <http://www.oei.es/pdfs/factores_escolares_aprendizaje_mexico.pdf>. Acceso en: 10 nov. 2014.

BRAVO, David et al. **La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos:** evidencia para el caso de Chile. Santiago de Chile: Centro de Microdatos Universidad de Chile, 2008.

BRUNNER, José Joaquín; ELAQUA, Gregory. **Factores que inciden en una educación efectiva.** Santiago de Chile: Escuela de Gobierno Universidad Adolfo Ibañez, 2004. Disponible en: <<http://www.opech.cl/bibliografico/evaluacion/Brunner%200EA.pdf>>. Acceso en: 10 nov. 2014.

CARROLL, John. The Carroll model A-25 year retrospective and prospective view. **Educational Research**, v. 18, n. 1, p. 26-31, jan. 1989.

CERÓN, Francisco; LARA, Miriam. **Factores asociados con el rendimiento escolar.** Santiago de Chile: MINEDUC/SIMCE, 2011. (Documento de trabajo).

CHILE. **Factores que inciden en el rendimiento de los alumnos:** nota técnica. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2003.

CHILE. Decreto 192 del 30 de agosto de 2004. **Reglamento Aplicación Evaluación Docente**, Santiago de Chile, Ministerio de Educación, 2004a.

CHILE. Ley 19.961 del 14 de agosto de 2004. **Evaluación Docente**, Santiago de Chile, Ministerio de Educación, 2004b.

CHILE. **Marco para la buena enseñanza.** Santiago de Chile, Ministerio de Educación, 2005.

CHILE. **Factores asociados con el rendimiento escolar.** Santiago de Chile, Ministerio de Educación/SIMCE, 2011. (Documento de trabajo; 2).

MANZI, Jorge et al. **La evaluación docente en Chile**. Santiago de Chile: Centro de Medición/MIDE UC, 2010.

OCDE. **Teachers for the 21st century**: using evaluation to improve teaching. Paris: OECD, 2013.

SANTELICES, María Verónica et al. Consecuencias a nivel local de un sistema de evaluación de profesores: el caso de Chile. **Revista Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 39, n. 2, p. 299-328, 2013.

SANTIAGO, Paulo et al. Teacher evaluation in Chile 2013, OECD. **Reviews of Evaluation and Assessment in Education**, Paris, OECD. 2013. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264172616-en>>. Acceso en: 10 nov. 2014.

TAUT, Sandy; SANTELICES, María Verónica; ARAYA, Carolina; Manzi, Jorge. Perceived effects and uses of the national teacher evaluation system in Chilean elementary schools. **Studies in Educational Evaluation**, Tel-Aviv, v. 37, p. 218-229, 2011.

TREVINO, Ernesto; DONOSO, Francisca. **Agrupaciones de escuelas para intervenciones de políticas**: análisis del caso chileno. Santiago de Chile: Facultad de Educación, Universidad Diego Portales, 2010. Disponible en: <http://www.educacion2020.cl/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=100&Itemid=55>. Acceso en: 10 nov. 2014.

VILLALOBOS, Guadalupe; PEDROZA, Ramón. Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. **Revista Tiempo de Educar**, Toluca, D. F., v. 10, n. 20, p. 273-306, jul./dic. 2009.

Sometido en: 09.06.2014

Aprobado en: 12.08.2014

Javier F. A. Vega Ramírez es profesor, licenciado en Educación y magíster en Educación por la Universidad Austral de Chile. Docente de pregrado en Investigación Educacional y Didáctica General, forma parte del Equipo de Investigadores FONDECYT de la misma universidad.

Alberto Galaz Ruiz es profesor de Historia y Geografía, magíster y doctor en Educación por la Université de Rouen, Francia y por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Miembro de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación y del Comité de Doctorado de la Escuela de Ciencias de la Educación de Monterrey.

Notas psicanalíticas: os discursos contemporâneos acerca da avaliação educacional no Brasil^I

Eric Ferdinando Kanai Passone^{II}

Resumo

A partir da indagação conceitual própria da psicanálise no campo da educação, este trabalho reflete a respeito da *outra cena* da política de avaliação educacional no Brasil. Tendo como referência estudos de Freud, Lacan e psicanalistas contemporâneos, o artigo busca discutir o desejo que sustenta o imaginário social desse discurso hegemônico a respeito da avaliação e que determina as práticas discursivas pedagógicas contemporâneas. Para esta reflexão, parte-se da constatação de que as práticas discursivas articuladas em torno da avaliação externa da educação básica e da gestão do sistema público de ensino por resultados e incentivos geram os piores efeitos sobre o ato educativo, sobre o professor, sobre a criança e a própria gestão educacional. Tais práticas reinscrevem a educação a partir do discurso do capital, cuja marca é a produção em massa de capital humano de excelência, e do discurso científico-universitário de análise da política educacional, no qual o sujeito passa a ser identificado e rotulado de acordo com os resultados e padrões normativos. Esse cenário, característico das sociedades globalizadas, demanda novas análises, bem como pesquisas para ampliar o quadro teórico a respeito do estatuto do sujeito do desejo, do ato educativo e das possíveis posições que a criança assume junto à demanda do adulto no contexto de políticas educacionais que vinculam avaliação da educação e mecanismos de incentivos por resultados. Como conclusão, pontuamos que a vinculação entre avaliação e incentivo tem tornado a educação um acontecimento ainda mais difícil, pois reforça os efeitos do discurso pedagógico hegemônico e reduz as condições de a educação acontecer para grande parcela da população do nosso país.

Palavras-chave

I- Este trabalho recebe apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP/ Processo Número: 13/02840-6).

II- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Contato: ericpassone@yahoo.com.br

Psicanálise – Educação – Avaliação educacional – Subjetividade.

Psychoanalytic notes: contemporary discourses on educational assessment in Brazil^I

Eric Ferdinando Kanai Passone^{II}

Abstract

Based on the conceptual inquiry characteristic of psychoanalysis in education, this work reflects on the other scene of the educational assessment policy in Brazil. Having as reference studies of Freud, Lacan and contemporary psychoanalysts, the article seeks to discuss the desire which sustains the social imaginary of such hegemonic discourse on assessment and determines contemporary educational discursive practices. For this discussion, I start from the observation that the discursive practices around the external evaluation of basic education^{III} and of the management of the public school system by results and incentives generate the worst possible effects on the educational act, on the teacher, on the child, and on the educational management itself. Such practices establish education based on the discourse of capital, whose mark is the mass production of excellent human capital, and on the university scientific discourse of analysis of educational policies, in which the subject is identified and labeled according to results and normative standards. This scenario, which is characteristic of globalized societies, demands further analysis and research to expand the theoretical framework about the status of the subject of desire, the educational act and the possible positions that children take in the face of the demand of adults in the context of education policies which link educational assessment and incentive mechanisms for results. In conclusion, I stress that the linkage between assessment and incentives has made education an even tougher event, since it reinforces the effects of the hegemonic educational discourse and reduces the conditions for education to happen for a large portion of our country's population.

Keywords

I- This work has received support from Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), number 13/02840-6.

II- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Contact: ericpassone@yahoo.com.br

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

Psychoanalysis - Education - Educational assessment - Subjectivity.

Enunciado do problema

A política educacional de um país envolve investimentos por parte dos Estados modernos, além de ser área estratégica relacionada com a formação social, política, econômica e cultural de uma nação. A educação representa um setor que detém grande parcela do orçamento público, sendo alvo de disputas e interesses no interior da arena política que, na atualidade, responde cada vez mais aos discursos acerca da dita qualidade, eficácia e avaliação, noções amplamente incorporadas entre os políticos e gestores de políticas públicas.

A criação de sistemas de avaliação do ensino e da educação no Brasil está prevista na legislação educacional complementar (Leis e Diretrizes de Base da Educação Nacional – LDB, 1996), de modo centralizado na União. O artigo 9º estabelece, nos incisos VI, VIII e IX, as suas responsabilidades: “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior [...]”; e “avaliar [...] os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino”. (BRASIL, 1996)

Em relação à educação básica, foi a partir de 1990 que o governo federal passou a organizar o sistema nacional de avaliação. Como exemplos, tem-se o SAEB (Sistema Nacional da Educação Básica) – Portaria Nº 1.795/1994 – e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) – Portaria Nº 438/1998. Em 2005, o SAEB foi revisto e dividido em duas avaliações: a ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica), com foco na gestão das redes de ensino das unidades federadas, e a ANRESC (Avaliação Nacional de Rendimento Escolar), conhecida como Prova Brasil, de base censitária e com foco nas unidades escolares urbanas.

Sabe-se que a avaliação pode assumir diversos focos e sentidos, como aprendizagem, formação, desempenho dos alunos, professores, currículo, planos, projetos, programas e políticas. Assim, torna-se importante diferenciar a avaliação de aprendizagem (autoavaliação) ou aquela voltada à formação do aluno, que

é realizada na escola pelo professor em sala de aula, da avaliação externa, feita pelos órgãos do Estado por meio de sistemas de avaliação em massa das redes de ensino público. A avaliação do aprendizado escolar pode ser considerada como uma oportunidade quando é colocada nas mãos de profissionais implicados com o ato educativo, impulsionando-os para formas diferentes e inventivas de lidar com a criação de laços sociais entre o professor e o aluno e com a transmissão escolar de algo reconhecido socialmente.

A avaliação, como âmbito das práticas sociais escolares, como atividade-meio do processo escolar, e não fim, como ação implicada com o ato educativo, permite ao aluno e ao professor conhecerem exatamente quais são as dificuldades e um caminho de atravessá-las, no limite das possibilidades reais da educação. Já a avaliação objetivada por meio dos sistemas de avaliação sobre o produto do ensino nacional, regional e local caracteriza-se, segundo Souza (2009, p. 33-34), por sua:

[...] ênfase nos produtos e resultados; atribuição do mérito a alunos, instituições ou redes de ensino; dados de desempenho escalonados, resultando em classificação; dados predominantemente quantitativos; destaque da avaliação externa, não articulada à autoavaliação.

Além disso, esse tipo de avaliação promove a exposição de ranqueamentos na mídia e meios de comunicação, tendo como característica a inscrição na lógica pragmática e gerencial da gestão educacional por parte do Estado.

A ideia central desse modelo de gestão educacional assenta-se, por um lado, na crença gerencial contemporânea de que tais sistemas são mecanismos capazes de induzir a melhoria na qualidade do ensino, e, por outro, no princípio de que a avaliação gera competição entre as redes de ensino, as escolas, os alunos etc. Nessa perspectiva, entende-se que a competição promove melhores desempenhos dos alunos e dos resultados escolares. Em tese, tal procedimento

envolve toda a hierarquia administrativa do sistema de ensino, passível de maior controle, regulação e responsabilização de suas instituições e seus resultados, gerando um espaço de pressões competitivas no sistema educacional. Nesse contexto, os critérios de sucesso e fracasso de uma dada política passaram a ser definidos por metas e parâmetros de análise, monitoramento e avaliação externa do produto: os denominados *outputs* dos sistemas de ensino.

No Brasil, há menos de vinte anos, os governos federais vêm implantando tais sistemas, em uma conjuntura político-econômica caracterizada pela presença de crise do capital, competitividade global, reforma do Estado, desconcentração, descentralização e municipalização das atividades de ensino, centralização dos recursos e das decisões, aumento dos mecanismos de controle, regulação e responsabilização. Trata-se de um retrato da mudança estrutural do Estado e da própria educação.

Na lógica da competitividade global, do aumento da demanda educacional e da produção de capital humano de alta qualificação, a exposição de um país ou das escolas à opinião pública (nacional e internacional) por intermédio de um *ranking* de indicadores de qualidade de ensino tem simbolizado, de modo quase hegemônico, a *performance* da política educacional de um referido território, país, estado, município ou escola (CARNOY, 2004; FREITAS, 2007; MALET, 2010; SOUZA, 2009; SOUZA; OLIVEIRA, 2007). Tal ênfase tem alterado o relacionamento entre o Estado e os profissionais da educação, que deixa de ser aquele calcado no mandato e na responsabilidade das autoridades educativas, para se estabelecer a partir do contrato de gestão e da *accountability*¹, da avaliação de desempenho e da eficácia das escolas.

Os estudos existentes no país enfatizam que a simples implantação dos sistemas de avaliação não tem contribuído para alterar o quadro de

rendimento dos alunos. Ao contrário, no campo de avaliação de políticas educacionais, especialistas sustentam que não há evidências concretas do *efeito-melhoria* sobre a qualidade educacional. De modo consensual, os pesquisadores concordam que a forte ênfase na avaliação e nas provas externas distorce as finalidades da educação, pressionando as escolas ao estreitamento dos currículos em consequência de sua adaptação às exigências do sistema de monitoramento e avaliação (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007; SOUZA, 2009; SOUZA; OLIVEIRA, 2007). Os pesquisadores concluem que esses sistemas de avaliação têm servido tão somente para informar os gestores educacionais e ratificar os dados sobre “o baixo rendimento do aluno, considerando-se as expectativas definidas para o desempenho esperado no decorrer da trajetória escolar” (SOUZA; OLIVEIRA, 2007, p. 39).

Fletcher (1995), em estudo a respeito da produção em torno da avaliação escolar, observou que a lógica da produção da avaliação pressupõe a escolha de tipos de sanções políticas, econômicas e regulamentares, que são utilizadas como incentivos ou punições. No entanto, como alerta o pesquisador, tais mecanismos acabam por reforçar as desigualdades sociais e as *diferenças cognitivas* entre os mais pobres e os mais ricos. O autor analisou o caso da reforma educacional chilena, em que a criação de um sistema competitivo de desempenho, no setor da educação, não obteve impacto na qualidade do sistema, mas, ao contrário, acirrou as desigualdades escolares (CARNOY apud RAVELA, 2003).

Brighouse (2008), ao analisar os limites e as possibilidades do atual modo de avaliação do sistema britânico, comenta que a ênfase da avaliação restrita aos indicadores educacionais de *sucesso* tem gerado um clima educacional em que os alunos aprendem a fracassar – *learn to fail* –, na medida em que os resultados estão sempre aquém das metas idealizadas. Malet (2010) também critica o foco unilateral das avaliações de desempenho acadêmico em um contexto marcado por tensões existentes entre a normatividade exigida pela burocracia, enquanto

¹ - O termo *accountability* está sendo empregado enquanto processo de responsabilização, de acordo com sua emergência na literatura internacional de análise de políticas públicas.

prescrição do trabalho, e os interesses, concepções e experiências subjetivas dos implementadores (secretários, gestores, diretores, coordenadores, professores). O pesquisador francês entende que a avaliação burocrática resulta em conflitos e resistências no âmbito da escola.

Para o autor, os conflitos ocorrem devido às prescrições impostas aos profissionais, sendo originados da relação dos profissionais da escola com o nível central da gestão educacional. Tais confrontos retratam as disputas entre diferentes concepções e visões acerca da avaliação e o próprio sentido da educação.

O estudo de Cassassus (2007), que analisou alguns casos na América Latina, revela os piores efeitos decorrentes das ações de responsabilização do Estado, em específico, dos programas em massa que vinculam avaliação e incentivos financeiros. Resumidamente, os efeitos foram: diminuir a dignidade do docente; minar a motivação intrínseca; enrijecer os currículos; e destruir vínculos entre professores e alunos.

A despeito do risco de esgarçar ainda mais o laço social educacional, o fato é que o reconhecimento do fraco poder indutor de tais sistemas de gestão tem impulsionado os governos a criarem mecanismos de incentivos e a adotarem critérios para sua aplicação, conforme os resultados e os padrões pré-estabelecidos em novas formas de contratos de gestão.

No país, até o presente momento, a vinculação entre os resultados e incentivos não se configura como elemento central das políticas educacionais. Ações semelhantes foram adotadas pelo Ministério da Educação do Chile, na década de 1980, e, posteriormente, no México, na década de 1990. No Brasil, tais propostas são recentes, como podemos observar nos casos do estado de São Paulo, com a criação do Programa Qualidade na Escola e do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP); os estados de Pernambuco, Ceará, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo também possuem programas próprios de incentivo salarial articulado em torno dos resultados escolares e desempenho do aluno.

Tais casos retratam uma perigosa tendência da política educacional, na medida em que as redes de ensino municipais podem incorporar algo semelhante ao já operacional IDEB como parâmetro para as metas, expandindo tais programas de bonificação salarial por desempenho educacional e avaliação da educação básica para os demais estados e municípios. Esses programas baseiam-se na ilusão de que tais mecanismos de incentivo e sanções por metas alcançadas podem ajudar a lidar com o dito baixo desempenho das políticas educacionais.

Em síntese, é importante pensar como podemos compreender esse estado paradoxal e contraditório que se expressa, por um lado, com as ações dos governos investindo tempo e aplicando recursos, tão escassos, nos sistemas de avaliação em massa, e, por outro, com as evidências de estudos que têm alertado para os baixos impactos efetivos na melhoria da qualidade do ensino e os altos riscos que tais modelos de gestão da educação representam para prática escolar e para o ato educativo em si.

Dito de outro modo, como é que um *mau negócio*, tanto para a nação quanto para a própria criança, vem ganhando hegemonia no interior da burocracia educacional do Estado? Será que os educadores e os gestores educacionais querem mesmo aquilo que eles desejam? Ou seja, fantasiar um ideal de rendimento, um ideal de aluno, um ideal de criança, em detrimento das reais condições para que a educação aconteça, não torna o ato educativo um acontecimento ainda mais difícil? Os efeitos da política de padronização e uniformização do produto escolar são incompatíveis com o enunciado *direito de educação para todos*.

Ao que parece, o imaginário social dominado pela moral político-pedagógica atual, fundado sob os auspícios da classificação e da competitividade, nada quer saber sobre tais dispositivos que, inevitavelmente, produzem a exclusão do sujeito do desejo e o rompimento do laço social produzido na escola. Até o presente momento, ao que se pode apreender, gestores e políticos envolvidos

com a educação *nada querem saber* acerca dos efeitos negativos que produz a atual política de avaliação escolar, tais como a radicalização do abismo psicossocial existente na educação brasileira, o aumento da intolerância com relação às diferenças e o empobrecimento dos conteúdos escolares e da vida cotidiana das crianças. São os alunos, em última instância, que acabam pagando com o próprio desejo a *causa obsessiva* da educação.

Na perspectiva psicanalítica, sabe-se que tal engodo imaginário possui sua origem em um desconhecimento sistemático de questões que afetam o âmago da empresa educacional, tais como o infantil sexual² e a dimensão inconsciente do desejo. Disso resulta que toda e qualquer prática pedagógica que parte de uma noção idealizada e naturalizada do desenvolvimento do aluno desconhece a realidade do desejo e a impossibilidade de os resultados serem totalmente satisfatórios. Em outras palavras, trata-se de um desejo em prol de um ideal representado pelo objeto semblante do *alto rendimento* educacional, mas que está a serviço de um desejo de morte, fadado a conduzir a um estado pior de coisas.

Psicanálise e educação: um discurso analítico no campo da educação

No alvorecer do século XX, a psicanálise foi instaurada no campo discursivo das ciências naturais e humanas pelo médico austríaco Sigmund Freud. Desde então, uma nova hermenêutica dos processos subjetivos convocou os demais discursos a respeito do humano em suas condições a se defrontarem com o inconsciente como determinação da ação, conforme demonstrou Foucault em *Nietzsche, Freud e Marx* (1987). Ao investigar

2- O infantil sexual, marca da atemporalidade do inconsciente, revela as vicissitudes do desejo em jogo em todo ato de educar alguém, uma criança, um adulto, um adolescente. Entretanto, o educador desconhece o desejo impossível de sua tarefa, isto é, o impossível de fabricar uma criança como imagem e semelhança daquela que ele foi um dia, o ideal de criança (inconsciente) que o adulto possui.

os processos inconscientes constitutivos da subjetividade em sua dimensão clínica e teórica, Freud forneceu instrumentos importantes para os pesquisadores do campo das ciências humanas em geral.

Sabe-se que houve um grande esforço de Freud para fazer da psicanálise uma ciência. Embora ele tenha fracassado em seu intento, seu legado inaugurou um novo campo discursivo que interroga o sujeito cindido (inconsciente/consciente). A psicanálise então subverte o modelo cartesiano de produção de conhecimento, deslocando a noção de sujeito da razão ou da consciência para a noção de sujeito do desejo ou do inconsciente. O sujeito epistêmico, oriundo do pensamento cartesiano, não pode ter outro lugar senão o da ciência, cujo pressuposto de produção de conhecimento encontra-se na dimensão do objeto, isto é, a verdade do sujeito. No caso, o desejo do cientista não interessa, mas sim a causa formal, a ideia ou o modelo.

De modo contrário, para a psicanálise, a dimensão do ser inclui-se na determinação inconsciente acerca do saber, retratado como a verdade do desejo, que emerge materialmente em sua singularidade simbólica por meio dos atos falhos, dos lapsos de memória, dos chistes e dos sonhos.

Sigmund Freud se pretendia um homem da ciência e, como tal, seu discurso era comprometido com as ciências experimentais. É curioso observar que, em nome de um saber científico, o psicanalista chegou à descoberta do inconsciente, apontando a diferença radical quanto ao seu objeto de estudo, o qual determinou sua teoria sobre a divisão do sujeito – *Spaltung* –, ou, como em Lacan, a “divisão experimentada do sujeito como divisão entre o saber e a verdade” (LACAN, 1998, p. 870). Ao escutar o sofrimento do outro, Freud captou a verdade (lógica) do desejo inconsciente dos pacientes, de tal forma que a moral científica e médica não a aceitaram na época. Será o psicanalista francês Jacques Lacan quem, mais tarde, destacará a força da

descoberta da psicanálise. Em 1966, no texto “A ciência e a verdade” (1998, p. 877), Lacan afirma:

A oposição das ciências exatas às ciências conjecturais não pode mais sustentar-se, a partir do momento em que a conjectura é passível de um cálculo exato (probabilidade) e em que a exatidão baseia-a apenas num formalismo que separa axiomas e leis de agrupamento de símbolos. [...] pela posição da psicanálise, dentro ou fora da ciência, indicamos também que essa questão não pode ser resolvida sem que, sem dúvida, modifique-se nela a questão do objeto da ciência como tal.

Lacan faz menção ao conceito de *objeto a*, que funda toda a dialética do desejo e do sujeito. É relevante mencionar que o retorno a Freud, realizado por Lacan, possibilitou releituras importantes para o avanço da psicanálise. O denominado *objet petit a* (objeto pequeno a) é um termo inventado por Lacan para enfatizar a determinação inconsciente do objeto, marca radical da diferença em relação à noção de objeto da ciência, e designar o “objeto desejado pelo sujeito e que se furta a ele a ponto de não ser representável, ou de se tornar um ‘resto’ não simbolizável” (ROUDINESCO; PLON, 1988, p. 551). Embora o conceito tenha sofrido modificações e novas articulações, a noção de objeto *pequeno a* indica o objeto *causa do desejo*, e não o objeto do desejo em si, pois o desejo sexual não tem objeto³. Assim, o *pequeno a* é uma espécie de matriz inconsciente que produz os objetos nos quais o desejo se alienará. É importante considerar que, nessa leitura psicanalítica, o sujeito não é causa de si, já que está alienado à função significante do Outro. Nessa operação primordial, o objeto *a* pode ser entendido como

3- Para a psicanálise, a dimensão inconsciente do desejo está fundamentalmente relacionada à causa sexual, que remete ao objeto primordial perdido, o qual está para o funcionamento psíquico enquanto estrutura que mantém economicamente a dinâmica libidinal da causa do desejo.

um corte no grande Outro⁴, como parte que se destaca e recorta para o sujeito a falta no Outro, isto é, como marca da impossibilidade do sujeito de restituir a completude do objeto perdido e do encontro do sujeito com o desejo do Outro. Por ser a marca da falta, o objeto *a* precipita a emergência do sujeito, enquanto uma diferença irreduzível, marcado desde então pelo desejo de saber sobre esse impossível objeto não simbolizável.

Conforme Lacan, a *causação do sujeito* decorre dessas duas operações psíquicas, a *alienação* e a *separação*, referidas na relação do sujeito com o grande Outro. Assim, ao mesmo tempo em que cifra o impossível do desejo, o *pequeno a* precipita a operação de cissura e separação em relação ao grande Outro, na medida em que carece de sentido e completude. Ao propor o ternário real, simbólico e imaginário (RSI) – enquanto registros psíquicos nos quais se desenvolve toda experiência humana –, Lacan articula a tópica simbólica ao grande Outro, como as regras de linguagem que submetem os seres falantes, isto é, como lugar do significante e da função paterna.

O registro psíquico imaginário se definiu como o lugar do eu (*moi*), retratado como lugar das ilusões do eu⁵, da alienação, do engodo, da captação especular e fusão com o corpo da mãe. Já o real foi inscrito por sua negatividade, ou seja, como um resto impossível de simbolizar, marca do estatuto real do objeto *a*.

Pode-se dizer que o eu imaginário investe o Outro enquanto uma ilusão de retorno à completude perdida e imposta pelo significante e pela função paterna, mas, por ser impossível, tal retorno emerge o real do objeto *a*, que opera

4- No percurso de Lacan, a noção de “o grande Outro”, designado pela letra a maiúscula [A], assume diferentes significados ao longo de seu ensino. O Outro pode surgir como demanda, como desejo (objeto *a*), como gozo e, conforme sua formalização no campo linguístico, o Outro representa a estrutura de linguagem. Em suma, como ordem simbólica que antecede o próprio ser.

5- Lacan diferenciou *Moi*, o “eu imaginário” das identificações egóicas, e *Je*, o sujeito do inconsciente e do desejo. Assim, *Moi* coincide com o sujeito do enunciado, isto é, como ideal imaginado à alienação do Outro simbólico, que se opõe ao sujeito da enunciação *Je*, sujeito do inconsciente. Será justamente a emergência do sujeito do inconsciente que produz o não-sentido, que carece de significação, ao mesmo tempo em que fixa o desejo ao discurso, no interior das leis da linguagem humana.

como garantia de algum prazer e impulsiona à causação do sujeito. À sombra desse lugar perdido, surge o *pequeno a*, causa do desejo e do sujeito, marca da presença e da ausência do Outro. Tal experiência fundamenta os famosos aforismos de Lacan, “o desejo do homem é o desejo do Outro” (LACAN, 2005, p. 33), e a noção do “inconsciente estruturado como linguagem” (LACAN, 1985, p. 27), formulada a partir dos estudos linguísticos da época. Dessa forma, o retorno empreendido por Lacan reitera o inconsciente freudiano como a *outra cena*, ou lugar terceiro que escapa à consciência, isto é, o sujeito do desejo marcado pelo impossível da linguagem.

Após essa breve e necessária digressão, pode-se dizer que o cientificismo de Freud, enquanto um legado simbólico de sua época, levou-o a trilhar o caminho de sua descoberta, ou seja, a de que a representação do ser humano como racional, dono de si mesmo, dos seus pensamentos e ações não passava de um obstáculo, uma resistência em relação ao saber inconsciente e, por conseguinte, um impasse a toda divisão constitutiva do psiquismo, no qual se fundamenta a noção de sujeito e de subjetividade para a psicanálise.

Em outras palavras, a hipótese do inconsciente constitui uma forma de lidar com aquilo que afeta o discurso científico, justamente naquilo que lhe escapa, tal como o efeito real e simbólico do inconsciente, que causa furo no conhecimento, a falha como sintoma do saber do outro. Desse modo, a verdade e o saber surgem em lugares opostos. A verdade enquanto um poder imaginário e ilusório, tal como encarnado na figura do cientista, do político, do educador, do médico, do pregador, do xamã, constitui um correlato da ilusão de viver em um mundo fechado por totalidades significantes e causas eficientes. A estrutura de verdade⁶ domina e exclui qualquer falta, falha ou conflito que possa advir na

relação do sujeito com o conhecimento, com seus objetos de saber.

É relevante notar que, para Lacan, o sujeito do inconsciente vem afirmar que o sujeito cartesiano está ali, “no âmago da diferença” toda, que implica o outro, ou seja, o avesso da psicanálise. Tal diferença pode ser retratada pelo estatuto que assumiu o discurso do mestre, enquanto conhecimento científico, bem como pela *verdade* produzida pelo discurso universitário e o seu avesso, o saber inconsciente, *um saber que não se sabe*, irreduzível e inefável, denominado por Lacan (1992), no seminário 17, como discurso psicanalítico.

Para a psicanálise, existe uma diferença radical entre o saber e o conhecimento. Lacan apresenta o saber como uma operação resultante do sujeito do inconsciente, enquanto o conhecimento é tratado por sua origem racional e instrumental, como a informação e a tecnologia produzidas e acumuladas por meio da ciência. Já o saber, que é da ordem de *um saber que não se sabe*, trata da experiência do sujeito do desejo com o saber inconsciente. Esse saber é também *meio de gozo* e, por isso mesmo, um saber inconsciente sobre a perda de gozo (*objeto a*), condição do laço social produzido pelo desejo de saber sobre a vida e a morte, sobre o *falta-a-ser* do sujeito, sobre a realidade e a dimensão impossível do desejo.

O desenvolvimento da psicanálise tem demonstrado que todo processo de socialização implica o processo particular de constituição pulsional do indivíduo. Freud, em 1913, escreveu:

[...] a psicanálise estabeleceu uma estreita conexão entre as realizações psíquicas de indivíduos, por um lado, e de sociedades, por outro, postulando uma mesma e única fonte dinâmica para ambas. (FREUD, 1996, p. 187).

O médico austríaco sustentou, em 1925, que a educação, assim como a política e a psicanálise, eram profissões ou práticas impossíveis (FREUD, 1996b), uma vez que a dimensão do desejo escapa a toda

⁶ - Na perspectiva lacaniana, a verdade possui uma estrutura equivalente à ficção e ao mito. Confira: *O seminário 18: de um discurso que não fosse semblante* (LACAN, 2009); *O mito individual do neurótico* (LACAN, 2008).

tentativa de normatização, controle racional e consciente do ser humano. Na leitura psicanalítica apresentada por Kupfer (2001, 2005), Lajonquière (1993, 1997, 1998, 2010) e Cohen (2006, 2009), a educação, conforme designou Freud, situa-se como uma das profissões impossíveis na medida em que a dimensão inconsciente, que torna os atos humanos singulares, não permite nenhuma previsibilidade e padronização de resultados. Sempre há um resto, marca da impossibilidade de a demanda ser respondida de modo pleno.

Goldenberg (2010, p. 8) esclarece que “é menos o ‘ser’ que o ‘fazer’ que chama a atenção do dito espírituoso de Freud, quando da escolha de três verbos, em vez de três substantivos (governar, educar e curar)”, demonstrando seu interesse por tais práticas. Com relação aos ofícios impossíveis, o autor comenta:

E o adjetivo “impossível” com que qualifica o trabalho dos políticos (mas também dos professores, médicos e o próprio, do psicanalista) não vem aí anunciar-lhes a impotência. Ao contrário, em que pese o contra-senso, “impossível” indica as condições de possibilidade dessas tarefas. Eis a diferença entre se dispor a alcançar um ponto preciso ou aproximar-se dele de modo assintótico, sem esperar chegar, mas também sem perdê-lo de vista. (GOLDENBERG, 2006, p. 8).

Assim, ao tratar a educação como uma prática impossível, fadada ao fracasso, não se quer destituí-la de seus anseios legítimos de socialização, humanização, formação e subjetivação, dos quais depende a sociedade de seres falantes, mas lembrar que a impossibilidade faz parte de todo ato educativo, na medida em que seus “resultados serão sempre insatisfatórios” (LAJONQUIÈRE, 2002, p. 26).

Para a psicanálise, o que torna impossíveis tais práticas sociais sublinhadas por Freud são as dimensões do desejo inconsciente e da linguagem, as quais são responsáveis pelos laços

sociais. Nessa perspectiva, considerar a presença do sujeito do inconsciente no ato educativo como dimensão impossível da educação implica ao menos uma relação de compromisso, no intuito de simbolizar o educável (as exigências da civilização) e o ineducável pulsional (a repetição do gozo) como forma de abordar sua dimensão real, permitindo novas formas de sublimação do real da pulsão. Ressalte-se que a sublimação é compreendida aqui enquanto um processo psíquico responsável por desviar a pulsão de seu destino puramente sexual, sublimando-a em satisfação obtida por meio dos objetos culturais. Como enfatiza Lajonquière (2010, p.62-63),

[...] educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem à criança conquistar para si um lugar numa história, mais ou menos familiar, e, dessa forma, poder se lançar às empresas do desejo.

Assim, temos a educação enquanto um laço social moderno que introduz a criança no mundo da cultura. Nesse processo de constituição do sujeito, a psicanálise nos possibilita pensar uma educação preparada para a realidade impossível do desejo, um referencial que concebe “a educação no interior do campo da palavra e da linguagem animada pelo desejo e, dessa forma, coloca em relevo o seu estofado de laço social” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 78).

Em momentos diferentes de seu percurso, Freud (1913, 1914) destacou a importância da psicanálise para a educação, postulando a relevância da sexualidade infantil e dos processos psíquicos inconscientes, como a sublimação, a transferência e a identificação, os quais estão envolvidos na subjetivação e na transmissão do conhecimento. Também alertou para a necessidade de se pensar uma educação psicanaliticamente esclarecida, que incluísse os conflitos pulsionais na agenda educacional (FREUD, 1996; 1996a), destacando-se, fundamentalmente, a função estruturante da subjetividade pela educação,

por meio de renúncia pulsional que incide sobre a constituição do sujeito como via possível para as pulsões humanas, como possibilidade de *laço social*. Em suma, como possibilidade de se inscrever o pulsional enquanto processo de sublimação.

Freud partia da concepção de que o funcionamento psíquico visava a um único objetivo, a busca de satisfação, diminuindo o desprazer ou tensões internas (princípio de prazer-desprazer). Ao mesmo tempo em que afirmava o imperativo do princípio de prazer, dizia que tal objetivo era impossível e estava fadado ao fracasso, devido ao antagonismo e à contradição existentes entre os impulsos inconscientes e as restrições culturais. Nesse aspecto, referia-se ao mal-estar como condição estrutural para a economia libidinal do psiquismo.

Crítico à moral religiosa que dominava a educação de sua época, Freud questionou o sofrimento oriundo de algumas práticas que se demonstravam impróprias e impossíveis. Em “O interesse científico da psicanálise” (1996), publicado originalmente em 1913, ele afirmou:

A psicanálise tem frequentes oportunidades de observar o papel desempenhado pela severidade inoportuna e sem discernimento da educação na produção de neuroses, ou o preço, em perda de eficiência e capacidade de prazer, que tem de ser pago pela normalidade na qual o educador insiste. E a psicanálise pode também demonstrar que preciosas contribuições para a formação do caráter são realizadas por esses impulsos associativos e perversos na criança, se não forem submetidos à repressão, e sim desviados de seus objetivos originais para outros mais valiosos, através do processo conhecido como sublimação. Nossas mais elevadas virtudes desenvolveram-se, como formações reativas e sublimações, de nossas piores disposições. A educação deve escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas

energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras. (FREUD, 1996, p. 191)

Já em “Mal-estar na civilização”, publicado originalmente em 1930, em uma nota de fim de página, Freud (1996c, p. 137) comenta sua visão a respeito da educação: “[...] a educação se conduz como se enviasse a uma expedição polar pessoas vestidas com roupa de verão e equipadas com os mapas dos lagos italianos”. Ele constata que a educação “oculta o papel que a sexualidade desempenhará em suas vidas”, isto é, nada quer saber sobre o desejo em causa na mesma. A noção de educação que se engendra a partir do pensamento psicanalítico, portanto, pode ser enunciada como educação para a realidade impossível do desejo. Tal abordagem difere radicalmente da noção pedagógica de ensino, entendida como um conjunto de saberes positivos sobre a suposta adequação natural entre meios e fins da educação.

Assim, a psicanálise ressalta o sentido simbólico da educação – enquanto experiência constitutiva e subjetivante –, que vai além das finalidades sociais (conformação social), políticas e econômicas. A finalidade econômica e social da educação é real, mas a educação também é determinismo de formação e de subjetivação. Nessa perspectiva, a educação revela ser estrutura simbólica, *lócus* de produção da palavra, ou seja, sua característica consiste em gerar *marcas simbólicas* capazes de enlaçar o sujeito do desejo num curso singular de uma história “mais ou menos familiar, e, dessa forma, poder se lançar às empresas do desejo” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 63), revelando ser o desejo o próprio estofado do laço social produzido pela educação.

No que tange à diferença entre educação e ensino, também se acentua a diferença intrínseca entre aprender e educar alguém. Pode-se dizer, conforme Hannah Arendt (2011, p. 247), que:

[...] não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem

é vazia, [...] é muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado.

Arendt nos lembra de que a educação não se reduz ao discurso pragmático objetivado por meio de conhecimentos especializados, os quais reduzem o ato educativo ao controle metodológico da aprendizagem. A partir da constituição do sujeito do desejo, a psicanálise fornece-nos a possibilidade de pensarmos a dimensão estrutural da educação como a própria função do desejo, resultante do encontro impossível dos mais novos com os mais velhos, das crianças com os adultos. Como lembra Lajonquière (2010, p. 63),

A sujeição de uma criança ao desejo não constitui uma nova meta educativa. É o próprio estofa da educação e, portanto, não cabe falar na singularidade de uma pedagogia psicanalítica em sentido estrito.

Essa questão é fundamental, pois demarca outra incursão da psicanálise no campo da educação, não nos moldes das linhas de trabalho já conhecidas no interior da conexão psicanálise-educação, tais como a *psicanálise aplicada à educação*, a *psicanálise de crianças*, ou mesmo a *pedagogia psicanalítica*, mas, como uma prática interessada em debater e analisar as condições de possibilidade da educação enquanto efeito de uma filiação simbólica.

Trata-se, portanto, de um campo discursivo que interroga certas tendências no âmbito da empresa educacional, as quais se revelam, à luz da psicanálise, ilusões, sintomas, resistências, inibições, obsessões; e, fundamentalmente, como uma prática que visa a subverter os discursos educacionais hegemônicos de acordo com a lógica da inscrição do sujeito do desejo. Assim, a psicanálise alerta para certas tendências ditas naturais, como as ilusões tecnocientificistas ou as ilusões (psico)pedagógicas (LAJONQUIÈRE, 2009). Isso que, à luz da psicanálise, surge como ilusão e como desconhecimento sistemático

a respeito da dimensão impossível do desejo posta em jogo em todo ato educativo.

A outra cena dos discursos de avaliação da educação básica

O desconhecimento sistemático da impossibilidade de satisfazer as atuais exigências da avaliação por metas e resultados, por mais que venham acompanhadas das boas intenções, revela a *neurose pedagógica* que prevalece no campo educacional – efeito do recalque psíquico⁷ de um saber ou de um desejo. Esse recalque alimenta a ilusão pedagógica moderna, bem como reforça o *mal-estar pedagógico*, anunciado pelos educadores e pelos discursos a respeito da ineficácia pedagógica ou insucesso das políticas públicas de educação básica.

A aproximação da psicanálise ao campo da educação permite questionar a *outra cena* dos discursos avaliativos, isto é, o desejo inconsciente de melhorar a qualidade da educação e do ensino, que alimenta a *crença* dos gestores em relação à avaliação e às metas de gestão. Tal ilusão se sustenta no desejo de ser avaliado na mesma medida, de ser comparado em tudo ao outro, com a mesma régua ou modelo, tal como os organismos multilaterais e o mercado avaliam os sistemas de ensino do mundo globalizado. Entretanto, no centro dessa demanda narcísica de reconhecimento, de idealização, que clama por ser mais um igual, opera-se no inconsciente uma violenta rejeição à diferença e, portanto, ao desejo de saber, marca da demanda educacional. Nesse sentido, a busca do mesmo, do idêntico, do igual ao outro, isto é, o *desejo de não desejar nada diferente* do idealizado acaba se revelando como uma fantasia narcísica impulsionada pelo

7- Recalque é uma operação psíquica, conforme Freud propôs à teorização do aparelho psíquico, que procura manter inconscientes certas representações que ameaçariam provocar desprazer ao sujeito. O recalque atua sobre pensamentos, ideias, fantasias, lembranças etc. que não se ajustam à imagem ideal que o sujeito possui do mundo e de si mesmo (LAPLANCHE; PONTALIS, 1998, p.430). A dimensão imaginária domina qualquer tentativa de furar a perfeição da imagem ideal que a sustenta, retirando de cena a dimensão simbólica e real do desejo, que marca de diferenças a experiência e aventura humanas.

desejo de morte e, como tal, só pode conduzir ao pior, como nos lembra o mito de Narciso.

Tal abordagem possibilita-nos interrogar as ilusões pedagógicas, na medida em que fornece uma ferramenta passível de articular a *demanda direcionada às metas de desempenho* com o *discurso pedagógico hegemônico*: a potência imaginária do discurso pedagógico e político recalca o fato de que a empresa educativa “encontra-se hoje norteada por metas radicalmente impossíveis que o próprio discurso (psico)pedagógico formula para si mesmo” (LAJONQUIÈRE, 1998, p. 93). Portanto, deve-se perguntar sobre “o desconhecimento que os pedagogos professam do caráter radicalmente impossível das metas autopropostas” (LAJONQUIÈRE, 1998, p. 93).

Assim, o discurso da avaliação surge como um engodo, justamente por ser uma ilusão de controle a respeito do saber impossível da educação, isto é, sobre a demanda escolar e o desejo de saber do aluno. Como fonte de ilusão, a avaliação se coloca como única realidade à pergunta constitutiva do sujeito: *o que quer o outro de mim?* Na medida em que a avaliação acredita fornecer no real essa resposta enquanto realidade de ensino e de aprendizagem, suprime-se a falta estrutural implícita na demanda educacional – falta que possibilita a precipitação do objeto causa do desejo –, como causa do saber do sujeito, como (dis)curso do desejo do Outro.

Na realidade, trata-se de uma ilusão destinada ao fracasso, na medida em que a diferença e o desejo – que retratam o sujeito inscrito simbolicamente por meio da educação, como subjetividade singular – deixam de operar em detrimento do ideal dominante na política pedagógica dos resultados. Tal disposição ocasiona, por sua vez, no âmbito das relações e das práticas do cotidiano escolar, a impossibilidade de os laços sociais corresponderem aos efeitos de filiação simbólica que se espera, minimamente, no ato educativo, enquanto condições que envolvem a socialização, humanização, singularização-subjetivação dos mais novos.

O engodo imaginário fica protegido pela *neurose educacional*, caracterizando-se

por um desconhecimento das questões que afetam o âmago da empresa educacional, tais como a impossibilidade de adequar as práticas pedagógicas a partir de uma noção idealizada e naturalizada de desenvolvimento do aluno. Nesse caso, como já destacado por Lajonquière (1998; 2009; 2010) com relação ao desejo latente nas *ilusões psicopedagógicas*, tal desejo retrata *um desejo de não desejar*, que nega a possibilidade ao sujeito de reconhecer a sua própria história como diferença. Tal condição só faz promover a lógica especular da avaliação e reforçar o *terror pedagógico* dentro das escolas, ou pior, a desistência do adulto do ato educativo.

De outro modo, o desejo que subjaz às avaliações é de cunho narcísico, isto é, sua inscrição imaginária impulsiona a fantasia de não ser diferente do ideal educacional da moda, que, por sua vez, implica o apagamento das diferenças e dos aspectos simbólicos de outras identificações possíveis. Como efeito dessa lógica avaliativa, o sujeito fica totalmente tributário da relação dual e imaginária com o Outro. Enfim, fica capturado pela imagem que o determina, ou seja, os resultados aferidos pela análise dos sistemas educacionais. É o ser ou não ser avaliado que torna a questão singular, e não a massificação do ensino em direção à padronização e uniformização.

O que tal discurso desconhece é que, para que haja vínculos sociais, ou de ensino, ou de funcionamento burocrático, para que a criança se inscreva no laço social proposto no discurso da escola, é necessário que o Outro não se reduza a um objeto para seu gozo próprio. Maud Mannoni (1973), em seu clássico trabalho *Educação Impossível*, alertava para o fato de que a criança não deveria ser tomada como suporte de conhecimentos e saberes científicos, ou seja, a criança não deveria ser utilizada para *suportar a suposta verdade de uma teoria*. Ao questionar o exagero positivista da pedagogia moderna, a psicanalista denunciou o *terror pedagógico* iluminista que predominava no sistema de ensino nacional francês. Tratava-se de uma pedagogia que oscilava entre os ideais de liberdade

do século XIX e os princípios de disciplina oriundos da tradição religiosa dos jesuítas do século XVII. Como efeito, Mannoni apontou a dimensão do político, primeira instância de ação, como possibilidade de questionar as condições necessárias para que a educação aconteça, bem como o avesso, o que não deve ser feito para que a educação se torne um difícil acontecimento.

Seguindo a afirmativa de que há um “discurso do domínio e da transparência, de prever tudo, de controlar tudo e de saber tudo” (CHARLOT, 2006), que se refere também à disposição atual dos gestores de políticas públicas em torno da qualidade, da eficácia e da avaliação das políticas educacionais, não se pode deixar de questionar o lugar ocupado pelo aluno enquanto produto da política educacional. Se esse laço social está marcado pelo domínio, a sua inscrição no discurso universitário transformará o aluno e os implementadores em objeto para sustentar sua prática de saber em torno dos resultados.

Esse é o caso de políticas educacionais que, por meio do cientificismo educacional, têm transformado o processo educacional em um verdadeiro produtor de sintomas, na medida em que “usa e abusa de métodos educacionais arrojados, fazendo da criança cobaia, objeto de suas experimentações, em nome das modernas pedagogias” ou algum ideal educacional (COHEN, 2006, p.100), por um lado, e, por outro, destituindo e desautorizando o saber do educador em nome de arrojados modelos administrativos e novas tecnologias educacionais.

O rendimento esperado do aluno, implícito nos sistemas de avaliação, conforme algumas denominações taxinômicas, tais como básico, adequado ou avançado, revela uma lógica de proporcionalidade fundamentada na psicobiologia naturalista de desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva, a meta ou índice observado remete ao nível de desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram as crianças. Estabelece-se, assim, o império do discurso e da ilusão (psico) pedagógica. Trata-se de uma crença positivista

na naturalidade do desenvolvimento da criança, bem como na proporcionalidade entre a intervenção educativa e o desempenho *a priori* esperado em termos cognitivos e maturacionais, uma forma de se pensar a problemática educativa que, por ser considerada natural e sustentada por pedagogias de diversos matizes científicos, não levanta suspeita sobre suas consequências:

[...] a mudança na demanda de agora, que busca metas impossíveis, reforça uma série de sintomas e efeitos discursivos da pedagogia moderna, que acabam, invariavelmente, reforçando a psicologização do cotidiano escolar. (LAJONQUIÈRE, 1998).

Portanto, no momento em que a política educacional passou a ser inscrita pela métrica dos padrões internacionais de gestão da qualidade da educação, isto é, a ser operada de modo hegemônico por meio das práticas de avaliação em massa, destacam-se os efeitos de apagamento da diferença e do próprio desejo implicado no ato educativo. Temos visto, tão somente, a repetição do mesmo: o fracasso escolar, o baixo rendimento e o aumento no quadro de desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais, na medida em que os sistemas educacionais transformam-se em sofisticados mecanismos a serviço da classificação, seleção, fracasso e exclusão escolar.

Tal realidade revela a outra face do problema: o real do *abismo psicossocial* existente na educação brasileira, cujo sistema de ensino público foi sendo sistematicamente montado para (re)produzir o fracasso escolar dos diferentes, das crianças pobres, transformando as diferenças em desigualdades sociais, déficits de aprendizagem, problemas psicológicos e neurológicos dos alunos etc. Além disso, o que temos historicamente acompanhado é um total apagamento do sentido da educação, isto é, *em nome do que se educa* uma criança? Vemos, portanto, um desconhecimento sistemático da filiação simbólica que opera os discursos no campo educacional, bem como os efeitos

produzidos sobre os laços sociais. Como destaca Lajonquière (2013, p. 47-48),

[...] a instalação e consolidação da escola moderna é consubstancial à vida das democracias que souberam fabricar um estado de bem-estar efetivamente norteado pela justiça social, sendo esse um lance de estofamento eminentemente político, no sentido do caráter fundador das ações levadas a cabo no seio da *polis*. Não se trata de que a escolarização em si mesma produza efeitos isolados considerados marcadores de desenvolvimento social. Trata-se de que, se a escola acabou vingando num dado país, o é pelo fato de sua fundação fazer parte do processo mesmo de fundação de uma nação para todos. [...] Portanto, não há de que se surpreender que a um país, como o nosso, no qual a distribuição da riqueza é impermeável às mudanças, lhe corresponder funcionalmente um sistema escolar “a duas velocidades”, ou seja, de fato um não-sistema de educação nacional. Neste caso, o país não chega a ter um sistema de educação nacional, embora possa vir a ter um agrupamento de escolas diferentes, ora para ricos, ora para pobres, todas sempre sujeitas às facetas da lógica mercantil, que coloca em xeque os princípios mesmos da relação com o saber.

Como efeito agravante, sob a globalização econômica e financeira do capital, tem-se a dominância do discurso capitalista no campo da educação. Isso implica pensar que o laço social predominante, produzido em torno da política educacional e que tem como referência a escola laica, obrigatória e gratuita, destinada à formação dos cidadãos, deixa de operar como significante mestre e passa a se inscrever a partir da dominância do discurso do mestre capitalista. Sabe-se que a lógica do consumo submete tudo e todos à produção de objetos, bem como de capital humano, marca perversa do aumento de interesses econômicos sobre as políticas educacionais.

Essa relação econômica com o saber, efeito da dominância do discurso capitalista no campo da educação, inscreve o ato educacional enquanto uma troca em termos de mercado, no qual a avaliação cifra o valor de cada um no sistema de trocas. Em suma, o conhecimento se transforma em valor, marca recente de nossa sociedade do conhecimento. Paralelamente, assiste-se à migração das técnicas administrativas de mercado para a administração pública, assim como os critérios de avaliação e os exigentes padrões de qualidade e competitividade dos serviços privados vão sendo sistematicamente implantados no campo das políticas educacionais. Por fim, opera-se a fusão do discurso capitalista ao pragmatismo científico e tecnicista da eficácia escolar. O discurso capitalista declina o sujeito do desejo da demanda escolar e perverte o sentido formativo da educação ao produzir, em detrimento do cidadão da *polis*, o sujeito do desejo consumista.

No momento em que o resultado da avaliação cifra o sujeito, isto é, quando produz um valor de troca para o capital, tal como operam os programas de bônus salariais associados à gestão e à avaliação dos resultados escolares, o saber deixa de ser atribuído à operação educativa para ser um *savoir-faire* capitalista, isto é, deixa de ser a lei significante do desejo, que viabiliza inscrições e laços sociais, e passa a ser lei do mercado, cuja predominância é a lei do mais forte.

O que se produz sob o imperativo desse discurso, diz Lacan, é a mais-valia, ou o mais-degozar do mestre capitalista, que se faz à custa da economia libidinal do sujeito. Dito de outro modo, o sujeito será destituído de seu *mais gozar* (objeto *a*), na medida em que a passagem do discurso do mestre para o discurso capitalista retrata, justamente, a destituição do saber inconsciente sobre o desejo do sujeito, sobre *a* causa do seu desejo. Sabe-se que tal discurso retrata a *forclusão* da lei e do desejo. O termo *forclusão* designa o mecanismo da psicose, a partir do modelo da paranoia, que opera a rejeição de um significante do universo simbólico do sujeito. Quando

essa rejeição se produz, diz-se que o simbólico (um significante) foi *foracluso*, ou seja, não está integrado no inconsciente, mas (ele) retorna sob forma alucinatória no real (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 245).

Em *O seminário 7: a ética da psicanálise*, Lacan inscreve o discurso da ciência na ordem da estrutura da paranoia, uma vez que, ao negar a *Coisa* e criar um objeto no real, ela promove a *forclusão* e/ou apagamento do sujeito. Nessa perspectiva, pode-se dizer que:

Na lógica dos discursos do domínio, o sujeito sofre um apagamento, referente à *forclusão* do simbólico enquanto dimensão subjetiva, produzido pela própria escritura do discurso. Ao produzir seu próprio objeto de saber, a ciência apaga o sujeito. Será justamente o simbólico *foracluso* pelo discurso universitário-científico que retorna no real como fracasso do simbólico. (PASSONE, 2013, p. 64).

Para esse sujeito, resta-lhe a desistência, a revolta ou o sintoma. Ao desistir do ideário da educação, o sujeito fica fora do discurso, como os loucos, os evadidos, os desistentes, os excluídos etc. Ao se revoltar contra o discurso oficial, o sujeito tenta retomar as rédeas do poder; aqui, temos o inconsciente como *política do desejo* que instaura em ato um novo estado. Como exemplo, vemos os estudantes universitários que se revoltam contra o discurso hegemônico do mestre moderno, reivindicando reconhecimento do Estado sobre sua posição de poder, enquanto escravo do saber. Ao sintomatizar, temos o sujeito do laço social instaurado pelos discursos modernos, enfim, o discurso concreto que instaura o campo da realidade transindividual do sujeito e se manifesta como produto dos discursos educacionais (PASSONE, 2012).

No âmbito da educação básica, tanto para os governos, sejam de esquerda ou de direita, e mesmo para muitos especialistas e gestores educacionais, não existe nenhum problema

com o atual excesso avaliativo dos sistemas e redes de ensino. A despeito do reiterado baixo desempenho, do aumento da medicalização de educandos e do adoecimento docente, não é de se estranhar que o empenho discursivo da política em torno da qualidade educacional tenha obliterado o real das condições educacionais brasileiras, negando, basicamente, a existência de dois tipos de escolas, que, como sabemos, movimentam-se em ritmos e direções diferentes.

A cegueira institucional, organizacional e política ou não querer saber acerca do sensível abismo educacional existente entre as diferentes classes sociais brasileiras remete-nos aos efeitos perversos. Trata-se de um não querer saber nada da dívida simbólica que herdamos com a fundação de nossa nação e a negação sistemática das condições históricas e subjetivantes implicadas com a formação de novos cidadãos para a *polis*. Como destaca Lajonquière (2010, p.63), os sistemas escolares deveriam “formar uma idiossincrática nação, isto é, uma espécie de grande família, na qual bem poderia tão só haver um agrupamento de solipsistas”.

Assim, conclui-se que, ao se buscar os padrões ideais de desempenho, o sistema de ensino torna ainda mais difícil o acontecimento dito educacional, marca da educação ao longo da história imposta pelas elites políticas e econômicas do país, que significa não reconhecer a dívida educacional que a nação herdou na sua própria fundação. Ao negar essa dívida simbólica, também se deixa de lado a história, a diferença, o desejo, comprometendo o laço social e as condições de civilidade na *polis*.

Afinal, as avaliações estão contribuindo para quê? Ao que podemos apurar, a vinculação entre avaliação e incentivo torna a educação um acontecimento ainda mais difícil, reforçando os efeitos do discurso pedagógico hegemônico e reduzindo as condições de a educação acontecer. Não se pretende esgotar o assunto, mas antes apresentar um recorte específico acerca do estudo nessa área, ressaltando sua produção como um saber que interroga as condições para que a educação aconteça.

Referências

- ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 221-247.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRIGHOUSE, Tim. Education without failure? **Royal Society of Arts Journal**, v. 154, p.36-39, 2008.
- CARNOY, Martin; LOEB, Susana. **A responsabilidade externa tem efeito nos indicadores educacionais dos alunos?** Uma análise entre os estados dos EUA. Santiago do Chile: Preal, abr. 2004.
- CASASSUS, Juan. El precio de la evaluación: la pérdida de calidad y la segmentación social. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 71-79, jan./abr. 2007.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, abr. 2006.
- COHEN, Ruth Helena Pinto. **A lógica do fracasso escolar: psicanálise e educação**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2006. 192 p.
- COHEN, Ruth Helena Pinto (Org.). **Psicanalistas e educadores: tecendo laços**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- FLETCHER, Philip. Propósitos da avaliação educacional: uma análise das alternativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 11, p. 93-112, jan./jun. 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Nietzsche, Freud e Marx**. São Paulo: Princípio, 1987.
- FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, out. 2007.
- FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- FREUD, Sigmund. O interesse científico da psicanálise (1913). In: FREUD, Sigmund. **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. 13, 1996.
- FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914). In: FREUD, Sigmund. **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. 13, 1996a.
- FREUD, Sigmund. Prefácio à juventude desorientada, de Aichhorn (1925). In: FREUD, Sigmund. **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. 19, 1996b.
- FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização (1930). In: FREUD, Sigmund. **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. 21, 1996c, p. 67-151.
- GOLDENBERG, Ricardo. **Política e psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 2005.
- KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2001.
- LACAN, Jacques. A ciência e a verdade (1966). In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 869-892.
- LACAN, Jacques. **O seminário: a ética da psicanálise (1959-1960)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. Livro 7.
- LACAN, Jacques. **O seminário: a angústia (1962-1963)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. Livro 10.

LACAN, Jacques. **O seminário: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise** (1964). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. Livro 11.

LACAN, Jacques. **O seminário: o avesso da psicanálise** (1969-1970). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992. Livro 17.

LACAN, Jacques. **O seminário: de um discurso que não fosse semblante** (1971). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. Livro 18.

LACAN, Jacques. **O mito individual do neurótico (1953)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens**. Petrópolis: Vozes, 1993.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (Psico)Pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Dos “erros” e em especial daquele de renunciar à educação: notas sobre psicanálise e educação. **Estilos da Clínica**. v. 2, n. 2, p. 27-43, 1997. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/estic/article/viewFile/60716/63765>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A psicanálise e o mal-estar pedagógico. **Revista Brasileira de Educação**. n. 8, maio/jul. 1998.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Figuras do infantil**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Do que não se quer saber na formação de professores. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). **Formação de professores: múltiplos enfoques**. 1. ed. São Paulo: Sarandi, 2013. p. 39-60.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário de psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MALET, Régis. **École, médiations et réformes curriculaires: perspectives internationales**. Bruxelles-Montréal: Boeck-Universités, 2010.

MANNONI, Maud. **Educação impossível**. Lisboa: Moraes, 1973.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. **Fracasso na implementação de políticas educacionais: uma abordagem pelo discurso psicanalítico**. 2012. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Fracasso na implementação das políticas educacionais: sintoma e emergência do sujeito. **Estilos da Clínica**, v. 18, n. 1, p. 53-70, jan./abr., 2013.

ROUDINESCO, Elizabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SOUZA, Sandra Maria Zakia Lian; OLIVEIRA, Raíssa de. **Sistemas de avaliação educacional no Brasil: características, tendências e uso dos resultados**. Relatório de pesquisa Fapesp, jul. 2007.

SOUZA, Sandra Maria Zakia Lian. Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos. In: DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?** São Paulo: Xamã, 2009.

Recebido em: 31.07.2013

Aprovado em: 12.11.2013

Eric Ferdinando Kanai Passone é psicanalista, pós-doutorando no Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância – LEPSI – IP/FE, Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP.

Conhecimento, arte e formação na *República* de Platão

Damião Bezerra Oliveira^I

Waldir Ferreira de Abreu^I

Resumo

Neste trabalho, investiga-se qual a relação entre arte, formação e política na obra *República*, de Platão, e estuda-se de que modo os pressupostos gnosiológicos platônicos esclarecem as tensões nessa relação. Busca-se reconstruir os argumentos centrais de Platão que sustentam a sua crítica à educação mitopoética. Defende-se a hipótese de que Platão, na *República*, reconhece o potencial formativo da arte, especialmente da poesia, embora, por razões de fundamentação ontológica e gnosiológica, tenha de subordiná-lo à filosofia. A natureza dos questionamentos e os objetivos da pesquisa exigiram a consulta de fontes bibliográficas, sendo que para análise e interpretação foram utilizadas técnicas hermenêuticas de leitura de textos, com destaque para a apreensão dos sentidos dos conceitos essenciais na sua proveniência grega. Procedeu-se à explicação e ao comentário da obra *República*, mas também de *Íon* e *Hípias Maior* e da literatura crítica, que foram selecionadas como mais significativas entre as fontes levantadas, tendo em vista o problema de pesquisa. A análise conceitual e reflexiva mostrou ser a cultura mitopoética um componente indispensável à formação na obra platônica analisada, embora insuficiente, por si, para atingir o ideal de educação que se expressa pelos conceitos de verdade, bondade e beleza. Conclui-se que somente a filosofia, por superar os encantos da linguagem, da sensibilidade e do mundo sensível, poderá entender os limites e possibilidades da arte, especialmente daquela que usa a palavra. Assim como a cidade justa só seria possível pelo equacionamento do rei e do filósofo, não é admissível um verdadeiro poeta que não seja filósofo.

Palavras-chave

Gnosiologia – Arte – Educação – Filosofia platônica.

^I- Universidade Federal do Pará,
Belém, PA, Brasil.
Contatos: damiao@ufpa.br;
awaldir@ufpa.br

Knowledge, art, and education in Plato's Republic

Damião Bezerra Oliveira^I
Waldir Ferreira de Abreu^I

Abstract

In the present article, we investigate the relationship between art, education, and politics in Plato's The Republic, and study in what way Platonic gnoseological assumptions can clear tensions in this relationship. We seek to reconstruct Plato's main arguments for his criticism of the mythopoeic education. We defend the hypothesis that Plato, in The Republic, recognizes the formative potential of art, particularly poetry, although because of ontological and gnoseological reasons, he had to subordinate it to philosophy. The nature of this study's questionings and goals required consulting bibliographical sources for which we used hermeneutic reading techniques, with emphasis on apprehending the meanings of essential concepts based on their Greek origin. We present explanations and comments about The Republic, but also about Ion, Hippias Major, and critical literature selected as more relevant among the sources researched. Our conceptual, reflexive analysis showed that the mythopoeic culture is an indispensable concept to the general education found in Plato's Republic, although an insufficient one to achieve, by itself, the ideal of education expressed by the concepts of truth, goodness, and beauty. We conclude that only philosophy, as it overcomes the charms of language, senses, and the sensible world, can extend the limits and possibilities of art, particularly art that uses words. As the just city would only be possible by equating the king with the philosopher, there cannot be a true poet who is not also a philosopher.

Keywords

Gnoseology – Art – Education – Platonic philosophy.

^I- Universidade Federal do Pará,
Belém, PA, Brasil.
Contacts: damiao@ufpa.br;
awaldir@ufpa.br

Introdução

Interrogamos qual o tipo de relação que se pode estabelecer entre conhecimento, arte e formação no pensamento platônico presente na *República*. Amparamo-nos, ainda, para o desvelamento do problema, nas obras *Íon e Hípias Maior*, assim como nos comentadores Giovanni Reale (1997), Werner Jaeger (1989), Ross (1976), Detienne (1988), entre outros. A partir desse questionamento, procura-se compreender também que sentido pode ter, na *República*, uma estética como reflexão a respeito da beleza, que é um conceito fundamental para se entender em profundidade o ideal de formação em Platão.

Com base na leitura e interpretação dos textos mencionados, objetivamos explicitar de que modo se conectam, na *República*, arte e educação, com a mediação da gnosiologia e da correspondente *metafísica do belo*. Pode-se dizer, desde já, que a *Filosofia do belo* não se confundiria com uma possível *Filosofia da arte*, entendida como um saber filosófico a respeito da arte.

Deve-se destacar que a abordagem do nosso questionamento é fortemente epistemológica, pois defendemos que a compreensão da posição platônica dos fenômenos estéticos, especialmente dos poéticos, em sua relação com a educação, só pode ser desvelada a partir da sua teoria do conhecimento especialmente desenvolvida na *República*.

No enquadramento teórico do objeto de investigação, reconhece-se que a preocupação da filosofia platônica com a *estética* só ganha sentido quando entendida como parte de uma reflexão a respeito das faculdades cognoscentes em conexão com os seus objetos. Enquanto forma de conhecimento ou saber, a *estética* teria de ser definida como um saber superficial por se debruçar sobre o aspecto aparente, circunstancial, contingente e acidental da realidade.

No caso de se admitir que há *beleza* nos entes sensíveis – a exemplo das construções arquitetônicas, esculturais, vasos, pinturas e mesmo da natureza –, faz-se necessário reconhecer, também, que há um *cânon*, uma forma, uma regra racional organizando-lhes a estrutura (REALE,

1997; JEAGER, 1989; NOËL, 1996), mesmo que os sujeitos entregues à sensibilidade não consigam perceber tal legalidade.

Para a problemática acima configurada, o conceito de ideia, central na *República*, será o fio condutor da discussão. Ressalte-se que *forma* é a palavra portuguesa que melhor traduz o *eidos* grego, especialmente no sentido platônico (BRISSEAU; PRADEAU, 2010). *Eidos* é, originariamente, usado para definir os aspectos exteriores dos objetos sensíveis. Só posteriormente adquire, em Platão, o sentido metafísico de essência inteligível (REALE, 1997).

Daí porque o sentido de formação contido na paideia platônica, na *República*, não pode se circunscrever a uma ação de reprodução de um *ethos* existente, mas remete sempre a um dever-ser, a uma espécie de ideal regulador que se constitui em horizonte das ações educativas.

A educação como um tipo de ato humano e humanizante só pode ser pensada, na tradição democrática, em espaços de liberdade. Por isso, é eminentemente política. Em Platão, tanto o formativo quanto o ético-político pressupõem a atividade teórica da filosofia, da qual deriva um saber superior, epistêmico, que se sobrepõe à opinião e aos conhecimentos técnicos.

No livro VI da *República* (509a-511e), Platão (1988) apresenta os pares de conceito *episteme* e *eide*, em contraposição à *doxa* e *aistheta*. Cada membro do par admite subdivisão, de modo que habitam o mundo inteligível tanto os objetos matemáticos quanto as ideias. Por consequência, tem-se, na esfera cognoscente, o conhecimento matemático e a dialética. No entanto, o modelo de conhecimento capaz de fundamentar a verdadeira política é o *epistêmico dialético*.

O segundo par de conceitos subordina-se ao primeiro, podendo-se subdividir os entes que habitam o mundo sensível em *sombras* e *objetos sensíveis*, aos quais correspondem duas formas sensíveis de conhecimento, conjectura e intuição sensível.

A *tecne*, como conhecimento produtivo, também não se afasta da esfera do sensível, não

podendo, por isso, prestar-se à fundamentação da vida política. Embora esteja em íntima conexão com o *existir comum* e com a *doxa*, pelo uso amplo que dela se faz, os habitantes da cidade não podem compartilhar a totalidade do domínio técnico e nem se constituírem em técnicos universais.

Platão desqualifica qualquer pretensão de uma *polis tecnocrática*, embora reconheça a importância da *tecne* na composição orgânica da sua *República*. Recusa, igualmente, a suficiência da opinião (*doxa*) como base cognoscente da *polis*. Ora, nem a *episteme* e nem a *tecne* representam uma base amplamente compartilhável de saber, condição de possibilidade para que se tenha uma esfera de igualdade cognoscente e política. Ao recusar a *doxa* e apostar tudo na *episteme*, Platão é levado a refutar a democracia, fazendo do equilíbrio das desigualdades a arquitetura orgânica que sustenta e configura a justiça na *República*. Assim, pode-se dizer que o ponto de partida e o de chegada do projeto político-educativo platônico é a desigualdade, embora a finalidade última proclamada da *República* seja o bem comum.

Nota-se, pois, que igualdade e liberdade não andam juntas em Platão. Defende-se não mais a aristocracia de sangue, mas a excelência de espírito, que se funda na desigualdade das inteligências. De qualquer modo, a educação é o único meio pelo qual se deve estabelecer hierarquias entre os homens.

Em face do exposto, como se pode compreender, em Platão, a relação entre conhecimento, formação, arte e política? Por que motivos o *ethos* artístico e as ideias da sofística¹ democrática devem ser combatidos pela filosofia?

Formação e beleza

De todos os conceitos referidos precedentemente, o de *forma* é certamente o que melhor sintetiza os significados inerentes

1- Note-se que nem todos os sofistas defenderam ideias democráticas, como Crítias e Trasímaco, por exemplo.

à reflexão a respeito da beleza e o liame que o aproxima da educação. A propósito do que se afirma, Jaeger (1989) esclarece que o ideal de Paideia grega – que inspirou, já no século XVIII, a compreensão de *Bildung* pelos alemães – possui um dos seus significados essenciais ligados ao conceito de *eidos*, que traduzimos habitualmente por ideia, mas também por forma. Nessa ecoa, com clareza, mais ainda do que em ideia, a origem da palavra formação ou de educação como ação formadora do corpo e do espírito:

A palavra alemã *Bildung* (formação, configuração) é a que designa de modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico. Contém ao mesmo tempo a configuração artística e plástica, e a imagem, “idéia”, ou “tipo” normativo que se descobre na intimidade do artista. Em todo lugar onde essa idéia reaparece mais tarde na História, ela é uma herança dos Gregos, e aparece sempre que espírito humano abandona a idéia de um adestramento em função de fins exteriores e reflete na essência da própria educação. (JAEGER, 1989, p. 10).

Dessa perspectiva, a *Bildung* não poderia ser interpretada como *cultivo de si*, num sentido fortemente *individualista* e *privado* (PIEPER, 2010), pois traria consigo, sempre, um componente geral, universal e humanista, identificando-se com o conceito de Paideia na sua proveniência grega, portanto, ainda distante da noção moderna de subjetividade atomizada (OLIVEIRA, 1989).

Tal ideal de formação representado na Paideia só pode ser suficientemente compreendido, no contexto da cultura grega, como parte da sua visão orgânica da realidade, aliada a um senso plástico geral dos helenos, na constante busca pelo *cosmos*, por uma espécie de legalidade em todos os domínios do ser. Em razão disso, torna-se compreensível que a imagem sensível da formação humana nas relações entre as gerações e grupos sociais seja

representada por um tipo de atividade artesã: a ação do oleiro sobre a argila a fim de lhe conferir uma forma de perfeição antecipada no intelecto. Pode-se entender a profunda correlação entre os conceitos de educação e de beleza na expressão grega *kalos kagathos* (*kalos kai agathos* – ἀλός και ἄγαθός), que se poderia traduzir como *belo* e *bom* (JAEGER, 1989; BRISSON; PRADEAU, 2010).

Formação, de modo mais eminente, é uma atividade que começa e atinge a sua finalidade no próprio homem, independentemente de fins ulteriores e exteriores (MONDOLFO, S.D.). Não é um treinamento ou habilidade que se adquire como instrumento para a realização de uma tarefa técnica ou prática, por mais importantes e necessários que sejam esses domínios para a existência.

Formar não seria reproduzir as formas empíricas e particulares de humanidade, de acordo com os costumes e hábitos imediatos, mas, antes, a tentativa de atingimento de um alto ideal de humanidade cuja essência é a busca da perfeição a partir da conexão e integração do verdadeiro, do belo e do bom (ROSS, 1976).

Daí porque a noção de *antropoplastia* grega, vista enquanto uma espécie de mentalidade comum que funda a educação, a cultura e o ideal de belo, não exclui os campos do não humano. Pelo contrário, há uma correlação simétrica entre *microcosmo* e *macrocosmo*, *antropoplastia* e *cosmoplastia*. Contudo, só se compreende a *antropoplastia* contida na *paideia* e na *Bildung* quando se toma o componente humano na sua emblematicidade (JAEGER, 1989).

Pode-se asseverar, portanto, que a compreensão originária de formação liga-se, essencialmente, ao ideal de beleza, pois a possibilidade de educar implica um ir além de objetivos meramente empíricos e pragmáticos e aponta, assim, para a necessidade imperativa de alcançar a formação segundo uma regra de um tipo humano desejável, um dever ser.

Assim, se a filosofia é incompatível ou não pode se identificar com a *estética*, não haveria nenhum contrassenso em se admitir,

desde muito cedo, uma filosofia ou mesmo uma *metafísica do belo*. A preocupação do pensamento filosófico inclui, essencialmente, a dimensão antropológica e educacional, que aponta para a negação/superação da *estética*, ou menos radicalmente, para o reconhecimento dos limites das formas meramente sensíveis na apreensão/constituição da verdade, da vida ética e do ideal de perfeição existencial.

Pode-se dizer, pois, que há uma relação essencial entre os conceitos constitutivos do ideal de beleza e o dever-ser formativo, que se corporifica em um *ethos*, em um tipo de atitude de cuidado desinteressado próprio ao filósofo (ARENDT, 1988) e que, portanto, só adquire sentido pleno na sua atividade, que passa a ser modelar para a educação, como veremos a seguir.

Conhecimento, poesia (*poiésis*) e formação na República

Ninguém duvidou nem duvida da importância cultural e educacional da existência mitopoética e das suas produções no cenário filosófico originário; a filosofia, inclusive, como pensamento instituinte, ocupa-se, em grande parte, da crítica a essa tradição nas suas pretensões educacionais. É nesse contexto que as reflexões de Platão em diálogos como *Íon*, *Hípias Maior* e *República* ressaltam, entre outros temas, a excelência da educação filosófica (PLATÃO, 1980a; 1980b; 1988). O filósofo reivindica para si o papel de *mestre da verdade*, que anteriormente era atribuído ao poeta (DETENNE, 1988) e, conseqüentemente, contesta o estatuto de formador do poeta e toma para si a tarefa de formar adequadamente os entes humanos.

Muito embora as obras platônicas mencionadas não convirjam em diversos aspectos a respeito dos quais não nos deteremos, em todas elas, a preocupação de fundo é, primordialmente, gnosiológica. Ganha centralidade a capacidade de revelar a verdade como primeiro passo para se alcançar o belo, o bom e o justo. Em função disso é que se mostram

as limitações da atividade artística e das suas produções no desvelamento do verdadeiro. É por essa razão, também, que se vai relativizar a existência poética, por não poder, pelos seus próprios meios, atingir o sentido do ser, numa intuição racional imediata (*noética*).

A intuição noética permite o acesso imediato ao original, em um ato de apreensão anterior à linguagem. O ajuizamento, o discurso filosófico conceitual, é, de certo modo, apenas uma representação, espécie de *imitação* do intuído enquanto presença plena. Por esse motivo, o *logos discursivo*, na medida em que se apoie no sentido das palavras, não poderá, por si mesmo, ser plenamente compreendido e vivenciado a não ser por aquele que teve a intuição noética do ser representado (PLATÃO, 1988). Não há autêntica experiência da verdade na esfera da representação, no campo linguístico.

Toda a limitação das produções poéticas, na qualidade de signos dos entes, consiste no fato de faltar aos produtores e apreciadores a vivência de uma intuição noética originária para preencher e plenificar de sentido a representação. Cobra-se, no máximo, no campo poético, uma intuição sensível como correlato do signo.

A crítica platônica à atividade poética e à retórica sofística funda-se no argumento da insuficiência de uma *representação* por ouvir dizer, ou que se fundamente na mera imagem sensível, aparential, sem a garantia, portanto, do fundamento inteligível, somente passível de apreensão pela atividade filosófica, que se concretiza por um movimento dialético da alma. Não há experiência de segunda ordem que possa substituir tal esforço pessoal.

A experiência filosófica da verdade é pré-linguística. Por isso, nenhum processo comunicacional poderá transmitir o verdadeiro em si. A diferença do filósofo com relação aos demais intelectuais se explica, em parte, em função do modo como ele entende os signos, a relação entre pensamento, linguagem e realidade.

Os diálogos platônicos insistem em comparar os potenciais de promoção de uma

bela educação, presentes no fazer dos filósofos, às demais atividades desenvolvidas por outros grupos humanos na *polis* grega: comandantes de guerra, políticos, médicos, rapsodos, aedos, comediógrafos, trágicos, literatos, artesãos, comerciantes, escravos, sofistas, retóricos etc. Para que a refutação tivesse força, interessava ao filósofo interrogar não qualquer representante dos grupos, mas aqueles considerados os melhores, os excelentes entre os demais.

A disputa teórica engendrada pela filosofia pretende, do seu próprio campo, solicitar as justificativas, os argumentos conceituais que possam apresentar a relevância dos grupos em relação ao desvelamento da verdade, tarefa inicial e fundante para qualquer outra iniciativa humana que almeje a maior perfeição possível dentro do seu próprio âmbito.

A força e veemência com que Platão critica a atividade poética têm uma justificativa forte: a relevância social concedida pela tradição aos poetas e à poesia, a ponto de Homero ter ficado conhecido como o educador de toda a Grécia. Evidente que, da perspectiva filosófica e tendo em vista a centralidade da busca da verdade, o privilégio concedido à cultura mitopoética não seria talvez merecido.

A *República* inicia com duas interessantes discussões: a do confronto entre a violência física e a força da palavra; e a que traz à tona o sentido da velhice e de como ela favorece a atividade do pensamento, da alma, em detrimento das paixões instintivas que são mais fortes em um corpo que desfruta da plena vitalidade da juventude.

Na dimensão antropológica, confronta-se o corpo à alma, a educação desta pela música e à daquele pela ginástica, tomando-se como fundamento da formação corporal os princípios da harmonia, do ritmo, enfim, da ordem, advindos da educação musical. O termo música não deve, no entanto, ser compreendido no sentido atual, pois representa, na *República*, a totalidade dos meios formadores da alma, traduzíveis por noções como harmonia, melodia, ritmo, ordem, medida e número

que compõem a *bela educação* cujo coroamento ocorre com a filosofia.

A respeito de como pensa a relação desses componentes formativos, Platão é bastante explícito:

E foi provavelmente visando a esses dois princípios, segundo penso, que alguma divindade deu aos homens as artes da Música e da Ginástica, para o alimento da coragem e a sede do saber, não para a alma e o corpo, a não ser apenas como acessórios, mas tendo em vista aqueles dois princípios, a fim de se harmonizarem reciprocamente, por meio da tensão e do relaxamento, conforme as circunstâncias (PLATÃO, 1988, p. 174-5).

Há clara hierarquização na relação da alma com o corpo, na qual este se subordina àquela, embora haja, simultaneamente, mútua dependência, ainda que desigual, por conta da própria diferenciação presente na relação de subordinação. O domínio do anímico – lugar da sabedoria e da coragem – é o princípio que rege a ideia de harmonização na busca de uma educação verdadeira, boa, justa e bela.

O ideal de beleza da educação aparece no diálogo entre Glauco e Sócrates, quando o último indaga retoricamente o seu interlocutor: “E agora, perguntei, não te parece que chegamos ao fim de nossa exposição sobre a Música? Pelo menos terminou onde deveria terminar, pois a Música deve acabar no amor ao belo” (PLATÃO, 1988, p. 162). Antes, afirmara, a respeito da finalidade de diversas atividades *poiéticas* da *polis*, assim como da constituição da própria natureza, que deveriam ser apreciadas tomando-se o belo, expressão da proporção e harmonia, como critério:

[...] cheia delas está a pintura e todos os trabalhos dessa natureza, a arte do tecelão, a do bordador e a do arquiteto, bem como a manufatura de objetos em geral, a estrutura dos corpos e o conjunto das plantas: em tudo se nota a proporção ou

desgraciosidade. A falta de graça, de ritmo ou de harmonia é parente próxima da linguagem viciosa e dos maus costumes, assim como os seus contrários o são das qualidades opostas: a ponderação e a retidão de conduta; irmãs e cópias fiéis. (PLATÃO, 1988, p. 159).

A *República* é, sem qualquer dúvida, uma obra essencialmente imbuída de preocupações políticas – reflete-se sobre o conceito de justiça, de *polis* justa – mas não se pode deixar de considerar que a educação política para constituir a cidade é o tema correlativo e igualmente importante. A *polis*, a sua educação, a arte, a poesia, todos esses elementos só podem ser compreendidos e integrados a partir da compreensão ontológica e gnosiológica do platonismo cuja base é a já conhecida teoria das ideias.

É no segundo livro da *República* que Platão, pela primeira vez, refere-se claramente ao lugar dos artistas e poetas, em uma *polis* não sadia. Eles agrupam-se por uma espécie de *semelhança de família* a uma série de outros personagens que compõem uma cidade cuja formação está danificada. Revela-se aqui, *a contrário*, a crítica do filósofo ao estado de coisas existente, pela desarmonia e desproporção dos componentes da cidade:

Neste caso, seremos forçados a aumentar consideravelmente a cidade; a primeira, a sadia, já se nos revelou insuficiente; teremos que sobrecarregá-la com o lastro de pessoas cuja presença não é exigida por nenhuma necessidade, como toda classe de caçadores e de imitadores, muitos dos quais se ocupam com figuras e cores, muitos, também, com música: são os poetas e seus servidores: rapsodos, atores, dançarinos, empresários e também os fabricantes de artigos de toda espécie, principalmente de uso feminino [...]. (PLATÃO, 1988, p. 116).

Recusa-se o estatuto do poeta existente, porque ele só seria adequado à cidade não sadia.

Contudo, não se pode concluir que ele seja dispensável, desde que se mantenha nos limites estabelecidos pela nova Paideia proposta por Platão na *República*. Os poetas têm o seu lugar enquanto uma parte do conjunto de outros artistas, artesãos e técnicos que ajudarão a compor o corpo político na sua totalidade orgânica.

Ao olhar contemporâneo, habituado a ver o artista, especialmente o poeta, como uma espécie de gênio, de ente extraordinário, a visão platônica causa um forte estranhamento. Talvez não deixasse de causar um abalo até mesmo nos contemporâneos, para quem a poesia era fonte de educação, sabedoria e mesmo de orientações gerais sobre o mundo e a conduta.

Como mostra Detienne (1988), o poeta é considerado, pela tradição arcaica grega, um mestre da verdade, próximo do adivinho e do rei. Já na visão de Platão (1980a), como se encontra no *Íon*, a divindade, expressa na inspiração e no entusiasmo, presta-se, na ironia de Sócrates, antes a minimizar a importância do poeta num cenário de racionalização filosófica do que a realçar uma posição superior.

Nem tampouco as proximidades entre rei e poeta fazem sentido na *polis* proposta por Platão. A verdade da *cidade* não se constitui em revelação divina, mas deverá antes ser buscada pelo homem enquanto filósofo, e este, por sua vez, é o único modelo admissível para um rei, como reconhece Platão no livro quinto da *República*.

Em um Estado dominado pela racionalidade filosófica platônica, a poesia e todos os seus significados tradicionais só continuariam a desempenhar uma função formativa se fossem redefinidos. Por isso, não é inteiramente verdadeiro que Platão expulsa, sem mais, os poetas da sua *República*, como habitualmente se fala. Importante ressaltar o reconhecimento platônico do lugar de destaque dos poetas, cujo estatuto é superior ao de todos aqueles que usam a palavra como matéria-prima; o poeta não se iguala a qualquer artesão ou técnico; diferencia-se dos demais em grau. Daí porque Platão trata todos como um conjunto que partilha uma

mesma natureza: poetas, dançarinos, atores, artífices e os comerciantes.

Parece claro que a filosofia se sente bem mais *ameaçada* no seu papel de dizer a verdade por uma arte da palavra, como é a poesia, que pode se armar de adornos sedutores que envolvem o *logos* e o desvia do seu compromisso com a verdade. Todas as outras formas de expressão, como figuras, cores e sons, são concorrentes da filosofia, mas com menor potencial de ameaçá-la.

É somente dentro desse contexto filosófico e educacional que se torna compreensível a crítica platônica à poesia. Trata-se, em menor grau, de uma recusa à poesia e mais precisamente da refutação de uma imagem cristalizada do fazer poético e do seu papel político e educativo. O poetar, com os seus recursos linguísticos, não deixa de ser uma perigosa distração para a razão lógica na busca da verdade.

É em nome da verdade filosófica como orientadora da formação humana que Platão censurará a poesia, o seu potencial fabulador. A palavra poética revela tanto a falsidade quanto a verdade. Cabe, pois, à filosofia escoimar a falsidade e impedir, especialmente na primeira educação, que, sob a forma de diversão e distração, as crianças se formem de acordo com valores prejudiciais aos tipos de caracteres de que precisa a *polis* que se quer justa.

Há, pois, uma correlação importante entre as almas dos cidadãos e a constituição da *polis*. Como não existe a *polis* que Platão intenta e *imagina*, ele a forma em *raciocínio*. Desse modo, será preciso planejar, também, as condições educativas que poderão construir os tipos de homens que a tornarão possível. Em tal contexto, a arte existente e o seu lugar na educação da *polis* igualmente existente são redimensionadas, a fim de evitar os vícios já conhecidos e criar uma situação nova, em consonância com a racionalidade filosófica e a ela subordinada.

A fabulação e a ficção representam um risco especial àqueles que ainda se mostram incapazes de um julgamento segundo o qual

se possa discernir entre verdade e falsidade, aparência e realidade, como é o caso das crianças que serão devidamente educadas para a nova *polis*.

Em última e decisiva instância, o filósofo é o único a discernir, rigorosamente, entre aparência sensível e essência inteligível. Daí porque está habilitado a censurar a falsidade poética e selecionar os elementos que sejam portadores de verdade, de acordo com o estágio educacional de cada membro da *polis*. Quanto aos demais cidadãos, por lhes faltar o discernimento filosófico, serão poupados do perigoso contato com a sedutora falsidade poética, sob pena de sucumbirem aos seus encantos e se deixarem invadir por ela e, uma vez assim formados, dificilmente terão o seu *ethos* alterado em direção ao bem.

Produções poéticas e artísticas já existentes, passadas, serão censuradas e selecionadas. As que vierem a se constituir, na cidade imaginada por Platão, já se enquadrarão nos princípios de verdade da nova política.

Certamente faltaria autonomia à atividade poética, liberdade de criação, na medida em que se defende a subordinação da poesia aos determinantes éticos, morais, políticos e educacionais. Isso soa estranho aos contemporâneos, para quem a arte é atividade livre, singular e insubordinada a quaisquer valores que não sejam estritamente *estéticos*.

No entanto, para Platão, na *República*, a arte é imitação na qual a realidade engendrada jamais pode se apresentar como inocente, indiferente ou simples exercício de imaginação que convidaria os receptores a experimentar formas de vida possíveis, tirando-os da rotina cotidiana e lhes ampliando os horizontes.

Com relação à poesia, a noção de imitação relaciona-se ao de narrativa. Quanto menos aparece o autor real, assumindo como próprias as representações, maior é o poder de *dissimulação* da aparência criada. A respeito da classificação das narrativas, Platão assim se expressa:

[...] a poesia e a mitologia podem constar inteiramente de imitação, tal como se dá na

tragédia e na comédia, conforme disseste, ou apenas da exposição do poeta. Os melhores exemplos desse tipo de composição encontrarás nos ditirambos; há uma terceira modalidade, em que se dá a combinação dos dois processos: é o que se verifica na epopéia e em muitas outras formas de poesia [...]. (PLATÃO, 1988, p. 148).

Observa-se, pois, a resistência maior do filósofo ao gênero dramático, no qual se produz personagens, falas, gestos, ambientes, sem sinais de que há uma voz fabuladora e ficcional. Portanto, o efeito de realidade é mais intenso e, conseqüentemente, o poder formativo nos espectadores.

Nos seus diálogos, Platão representa as personagens e reproduz diretamente as suas falas; descreve os espaços em que ocorrem as ações e, por vezes, narra indiretamente umas poucas ações dialógicas. A própria *República* enquadra-se no gênero narrativo, pois nela Platão conta, em dez livros, a história do encontro de Sócrates, Polemarco, Céfalo, Glauco, Adimanto e Trasímaco.

Platão estaria imitando a ação e os caracteres dos personagens, o aspecto dos espaços culturais e dos ambientes naturais? As suas obras filosóficas, ao se organizarem em diálogos, com personagens, poderiam legitimamente ser consideradas *poéticas*? É possível negar o talento criativo da escrita platônica, a beleza das imagens criadas em suas obras, a sedução das suas metáforas?

Ao que parece, o filósofo não considera o diálogo uma imitação ficcional, mas o relato de um acontecimento. O mais importante, no entanto, não é a descrição de uma narrativa particular como tal, mas os problemas postos ao pensamento na sua universalidade, os conceitos e as definições. Certamente, a experiência de pensar não pode ser reproduzida e plenamente compreendida pelo diálogo, que é apenas uma imagem, imitação. Daí porque a filosofia *escrita* se junta à *falada*, à *dita* e *vivenciada* nos encontros reais de Platão com os seus

interlocutores e que hoje vem sendo bastante valorizada na compreensão do pensamento platônico (REALE, 1997).

Poder-se-ia mesmo dizer que há uma insuficiência inerente a toda representação, a todo signo em relação à experiência imediata, à intuição noética. A palavra falada, e mais ainda, a escrita, é imprópria na descrição do ato de pensar. O filósofo tem consciência de que qualquer discurso é tão-somente uma *imitação*, uma *imagem*. Daí porque não pretende estabelecer qualquer verdade no plano estrito da linguagem, que, por si mesma, nada fundamenta.

Considerações finais

O que concede verdade à filosofia não é a linguagem, mas o pré-linguístico, a esfera ontológica que antecede até mesmo o pensamento enquanto forma de raciocínio, operação de combinação dos elementos do discurso. Isso pode ser constatado no diálogo de Adimanto e Sócrates a respeito do conhecimento do bem:

[Adimanto] Isso é muito divertido [...]
[Sócrates] Como não há de ser [...] Se começam por lançar-nos em rosto a nossa ignorância a respeito do bem e terminam pressupondo em nós esse conhecimento? Dizem que o bem é a inteligência do bem, admitindo como certo que compreendemos o que querem dizer, quando pronunciam a palavra *bem*. (PLATÃO, 1988, p. 307).

Precisa-se entender a crítica à imitação, à ficção, como a recusa de conceder à linguagem, por si, o poder e a legitimidade de criar *realidade* ou de fazer da aparência o fundamento de si mesma. É verdade que Platão não deixa de usar expressões alegóricas, figuradas, para se referir ao plano ontológico. A mais conhecida é a comparação entre o sol – sensível – e o bem – inteligível:

[Sócrates] Dirás por conseguinte, continuei, que este sol é o que eu denomino filho do

bem, gerado pelo bem como sua própria imagem, e que no mundo visível está nas mesmas relações para a vista e as coisas vistas como o bem no mundo inteligível para o entendimento e as coisas percebidas pelo entendimento. (PLATÃO, 1988, p. 312).

No entanto, o discurso filosófico também é apenas uma imagem, não porta uma verdade por si. Funciona como um recurso didático, uma espécie de dispositivo de transposição de um conteúdo extralinguístico que, para o filósofo, não funciona como signo de equivalência, mas pode apenas provocar o desejo na alma de contemplar o original.

Ao contrário do uso que faz a filosofia de imagens, metáforas e alegorias, a poesia tanto quanto a sofística ameaça a *polis* por uma mesma razão: pretende fazer da *imitação*, da aparência criada pelo discurso, uma realidade que responde por si, autônoma e suficientemente enquanto signo de si mesma.

Pode-se dizer, pois, que os poetas representam para a *República* um risco, se eles mantêm a pretensão de dominar uma arte universal, englobando todas as demais. Na medida em que cada indivíduo ou grupo precisa cumprir o seu próprio dever, não cabendo interferir no domínio dos demais, só se tolerará o poeta se ele se circunscrever à especificidade que lhe concerne no todo social. Nisso consiste o conceito de justiça: que cada um cuide do que lhe é próprio na *polis*, assim como cada parte da alma deve limitar-se ao seu âmbito.

O grande problema comum aos sofistas e aos poetas consiste na dificuldade de definirem a sua atividade como uma arte e a tendência, concomitante, de se verem como reveladores de um conhecimento universal, geral, o que seria uma reivindicação própria à filosofia. Nos diálogos aqui analisados, repete-se a estrutura habitual de refutação socrático-platônica dessas artes aludidas.

Nega-se, portanto, a competência da sofística como da poesia para falar com conhecimento de causa, de objetos e práticas

que pertencem aos diversos domínios de *profissionais* que comporão a *polis*. Igualmente, não podem se ocupar da totalidade e da unidade que só se mostram na intuição das essências, porque só lidam com intuições particulares e aparências sensíveis.

Platão fala a propósito das artes e das belas-artes – dos belos sensíveis –, como lugares da aparência, da diversidade e da multiplicidade, no plano ontológico, e da opinião, no gnosiológico. Contrapõe a eles o ser e a *episteme*, preocupação da filosofia, a única a ocupar-se com o belo em si (PLATÃO, 1988).

É em nome da filosofia e do espaço que a ela se reserva na vida política a instaurar – mediante uma forma de educação rigorosamente planejada – que a filosofia platônica se apresenta como uma crítica ao lugar concedido à arte e à poesia pela tradição grega vigente à época.

Ao final do livro VIII da *República*, concluindo a discussão das formas de governo em suas relações com alma e as virtudes, Platão, falando por meio de Sócrates, identifica a tragédia, ironicamente, com *escola de sabedoria* – citando Eurípides enquanto autor emblemático –, mas que, na verdade, contribuiria na elevação da tirania e, por via de consequência, da democracia como contíguo oposto e originário daquela.

Ainda falando de uma perspectiva da opinião comum com a qual não concordam nem Platão nem Sócrates, lê-se no diálogo do último com Adimanto:

Non é sem base dizer-se que na tragédia se contém toda a sabedoria, sobressaindo-se Eurípides como o maior dos trágicos. [...] Por haver enunciado um pensamento profundo na seguinte máxima: *a convivência com os sábios deixa sábios os tiranos*. É claro que considerava sábios os tipos de que os tiranos se cercam. Ele também, acrescentou, além de considerar a tirania algo divino, diz muito mais coisas desse mesmo teor; ele e os demais poetas. (PLATÃO, 1988, p. 395).

Esse é mais um argumento, de ordem factual, apresentado na justificativa da recusa da tradição poética e trágica na educação da *polis*. Daí porque se mostrava decorrência necessária, passível de consenso até mesmo com os poetas, a incompatibilidade da poesia com a *polis* imaginada por Platão.

Ele concluiu, pois, que essa cultura política da poesia e o seu agente, o poeta como tal existente, não educado, evidentemente, na *República*, não será recebido nesta. Referindo-se a tais poetas trágicos, dirá:

[...] o fato, segundo creio, é que vão de cidade em cidade, atraem o povo, alugam vozes fortes e insinuantes e de belo timbre, e, com isso arrastam as cidades para a tirania e a democracia. (PLATÃO, 1988, p. 395).

O livro X, o último da *República*, ocupa-se, em grande parte, da poesia em geral, poetas trágicos, cômicos, e destaca o ícone maior desse setor da cultura e da educação grega, Homero. O argumento sustenta-se na recusa à *mímeses* (à poesia imitativa), por sua ambiguidade, por ser um *pharmakon*: pode passar de remédio da alma a veneno, dependendo do grau de conhecimento global do apreciador e sua capacidade de discernir essência de aparência, paradigma e cópia.

Compara-se, aqui, o supremo artífice (demiurgo) que teria criado os paradigmas universais da coisa, com o filósofo que as intui como são, num primeiro nível de *reflexão*; em seguida, vem o artífice ordinário que fabrica as coisas particulares de acordo com os paradigmas universais, como uma cama ou mesa, num segundo nível de imitação e, por fim, o pintor que imita a cama ou mesa particular e sensível, num terceiro nível de reflexão (imitação da imitação). O trabalho do artista imitativo pode ser comparado ao *reflexo* passivo e inerte produzido por um espelho ao repetir, como ilusão, a imagem das coisas sensíveis.

Antes de qualquer qualidade formal inerente à obra poética, à sua estrutura

linguística, Platão submete, na *República*, a aferição de valor a tal produção ao ideal de verdade, da maior ou menor aproximação de um referencial que são as coisas em si mesmas, as formas universais.

O julgamento platônico não se concentra na aceitação da ideia de qualquer autonomia da arte, ou numa escala de valores estéticos inerentes à estrutura interna da obra. Não se considera como justificativa suficiente os seus efeitos de *beleza* criados pelas imagens e metáforas ou mediante a metrificação e harmonia dos sons.

Por razões idênticas às apresentadas até agora, Platão recrimina, com mais vigor ainda, as imagens que não são imitação em qualquer grau, como os sonhos e delírios ou as meras invenções *maravilhosas* da imaginação. Por meio delas, concebem-se seres monstruosos, invisíveis e híbridos – a antropomorfização dos deuses, dos animais ou qualquer outro tipo de composição de personagens, assim como a concepção de cenas, eventos ou tramas impossíveis, absurdos e contraditórios.

A poesia poderá servir como importante instrumento didático no convencimento dos cidadãos a respeito de certas verdades que, de outro modo, ficariam fora do alcance da maioria que não atingiu e não atingirá o rigor da contemplação ontológica, da expressão linguística e dos argumentos das demonstrações filosóficas.

Entretanto, se é admissível o uso pedagógico dos instrumentos alegóricos, figurativos e metafóricos da poesia na *tradução* das verdades ideais, a fim de atingir os não filósofos, o objetivo não será, absolutamente, produzir *agrado* ou prazer sensível.

As alegorias platônicas, presentes abundantemente nos diálogos, destacadamente na *República*, visam a educar na verdade das *coisas que são sempre iguais a si mesmas*, e estão a serviço, pois, em última e decisiva instância, da razão e não das paixões sensíveis da alma.

Em nome da razão, Platão condena tanto a tragédia quanto a comédia:

[...] Aquele desejo de fazer rir, que reprimias por meio da razão de medo de passares por palhaço, agora vai de rédeas soltas; mas, depois de fortalecido, muitas vezes, sem que o percebas, obriga-te, até mesmo em casa a fazeres o papel de truão. [...] Do mesmo modo atua a imitação poética no domínio do amor, da cólera e de todas as paixões da alma. (PLATÃO, 1988, p. 450).

Trata-se, pois, de conter e controlar as paixões da alma pela razão e a educação fundada na filosofia. A tragédia, a comédia e todas as demais artes prejudicam a educação à medida que despertam e desenvolvem o prazer e a dor, em detrimento do que transcende tais aspectos sensíveis e representa a verdadeira medida da essência do homem e da sua felicidade.

Poder-se-ia perguntar se não haveria outra saída à poesia e até que ponto ela é inadequada aos objetivos de aperfeiçoamento do homem. Platão parece admitir o uso pedagógico da poesia, subordinada à filosofia, por permitir uma aproximação mais fácil à alma popular.

Coerente com os pressupostos da *República*, argumenta-se contra a poesia por razões políticas. Ao poeta, enquanto tal, é permitida uma defesa do lugar da sua própria atividade, com os meios sensíveis – figurados e imagéticos – de que dispõe. Aos não poetas, caberia uma argumentação feita de uma linguagem comum, sem os recursos de medida e ritmo. Nos dois casos, os pressupostos da discussão já estão colocados na *República*, tanto para afirmar quanto para negar a justiça, a bondade, a beleza e a verdade.

Difícilmente a poesia – com os seus meios e do seu lugar – poderia mostrar aos filósofos uma *paideia* suficientemente formativa enquanto *techne* para prescindir da educação filosófica. Já os apreciadores das obras de arte, tomados de uma motivação não técnica, poderiam, como Platão já vinha fazendo na *República*, descobrir nelas potencialidades formadoras – não técnicas ou sensíveis.

Tudo isso conduz à convicção de que a única forma de superar as negatividades da poesia como um todo não consistiria, pois, em engendrar uma forma superior de poetar, pois esse fazer é essencialmente limitado à

sensibilidade e às paixões sensíveis. A verdade da poesia, enquanto sensibilidade, só pode ser atingida na filosofia. Não é só o rei que precisa se transformar em filósofo na *República*, mas também o poeta.

Referências

- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- BRISSON, Luc; PRADEAU, Jean-François. **Vocabulário de Platão**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DETENNE, Marcel. **Os mestres da verdade na Grécia Arcaica**. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MONDOLFO, Rodolfo. **Problemas de cultura y de educación**. Buenos Aires: Hachette, 1957.
- NOËL, Émile (Org.). **As ciências das formas hoje**. Tradução de Cid Knipel Moreira. Campinas: Papirus, 1996.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **A filosofia na crise da modernidade**. São Paulo: Loyola, 1989.
- PIEPER, Irene (Ed.). **Texte, littérature et "Bildung"**. Strasbourg: Language Policy Division: Council of Europe, 2007. Disponível em: <https://www.coe.int/t/dg4/.../Prague07_LS_EN.doc>. Acesso em: 20 out. 2014.
- PLATÃO. **Ião**. 2. ed. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Edufpa, 1980a.
- PLATÃO. **Hípias maior**. 2. ed. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Edufpa, 1980b.
- PLATÃO. **República**. 2. ed. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Edufpa, 1988.
- REALE, Giovanni. **Para uma nova interpretação de Platão**. Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 1997.
- ROSS, David. **Plato's theory of ideas**. Connecticut: Greenwood, 1976.

Submetido em: 15.11.2013

Aprovado em: 29.04.2014

Damião Bezerra Oliveira é bacharel e licenciado em Filosofia; especialista, mestre e doutor em Educação, professor de Filosofia da Educação e Epistemologia da pesquisa educacional na Universidade Federal do Pará.

Waldir Ferreira de Abreu é pós-doutor em Ciências da Educação pela UPE - Espanha, doutor em Ciências Humanas e Educação pela PUC-RIO, mestre em Educação e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Pará, e professor adjunto II da Universidade Federal do Pará.

Pensar arriscado: a relação entre filosofia e educação

Nadja Hermann¹

Resumo

Este trabalho foi produzido no âmbito de uma sessão especial da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPEd) a respeito das relações entre a filosofia, a história, a psicologia e a sociologia da educação. Discute, primeiramente, a relação de familiaridade da filosofia com a educação, apontando seu vínculo originário, iniciado no mundo grego, sob a rubrica de *fundamentos da educação*, para, então, explicitar um movimento de afastamento provocado pela cientificização da pedagogia. Com o avanço dos processos de modernização e o êxito do conhecimento científico, a área dos fundamentos sofreu os impactos da racionalidade científica, sendo os resultados cada vez mais incontestáveis e que destituem o saber metafísico. Tal impacto, contudo, não desautorizou a despedida da filosofia, mas provocou uma mudança conceitual e de seu papel na relação com a educação e a cultura. A área então assume uma posição mais humilde diante das ciências e de outras expressões simbólicas, dialogando e interpretando os paradoxos e as tensões geradas pelas nossas relações com o mundo. A partir dessa abordagem, o artigo encaminha duas sugestões para a relação entre filosofia e educação. A primeira, apoiada na hermenêutica de Hans-Georg Gadamer e na racionalidade transversal de Wolfgang Iser, retoma a perspectiva dos novos diálogos científicos, chamados de interdisciplinaridade, como um modo de superar os limites da especialização e de atender a complexidade das questões educacionais. Na segunda sugestão, indica-se a posição de Hans Ulrich Gumbrecht a respeito da relevância das humanidades para desenvolver um pensamento arriscado, capaz de produzir complexidades nas análises que iluminem as questões educacionais.

Palavras-chave

Filosofia da educação – Ciências humanas – Interdisciplinaridade – Humanidades.

¹- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
Contato: nadjamhermann@gmail.com

Risky thinking: the relation between philosophy and education

Nadja Hermann¹

Abstract

This article was produced for a special session of Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED – National Association of Graduate Studies and Research on Education) about the relationship between philosophy, history, psychology and sociology of education. It first discusses the familiarity between philosophy and education, pointing their original bond, initiated in the Greek world under the rubric of foundations of education, and then explains a movement of withdrawal caused by the scientification of pedagogy. As a result of the advancement of modernization processes and the success of scientific knowledge, the area of foundations suffers the impacts of scientific rationality, which produces increasingly indisputable results and deprives metaphysical knowledge. Although this impact has not disallowed the dismissal of philosophy, it has led to a conceptual change and altered its role in relation to education and culture. The area then takes a more humble position in the face of science and other symbolic expressions, dialoguing about and interpreting the paradoxes and tensions generated by our relations with the world. From this approach, the article offers two suggestions for the relation between philosophy and education. Based on the hermeneutics of Hans-Georg Gadamer and on the transversal rationality of Wolfgang Iser, the first suggestion resumes the perspective of the new scientific dialogues called interdisciplinarity as a way of overcoming the limits of specialization and meeting the complexity of educational issues. In the second suggestion, I indicate Hans Ulrich Gumbrecht's position on the relevance of the humanities to develop risky thinking that is able to produce complexities in the analyses that illuminate educational issues.

Keywords

Philosophy of education – Human sciences – Interdisciplinarity – Humanities.

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
Contact: nadjamhermann@gmail.com

Este artigo originou-se da proposta de análise das relações entre a filosofia, a história, a psicologia e a sociologia da educação para uma sessão especial da ANPED, ocorrida em outubro de 2013. Particularmente, discute a inserção da filosofia no campo da educação, a mudança conceitual ocorrida no seu próprio conceito e as perspectivas que se vislumbram na relação com as demais ciências humanas. A filosofia da educação é o saber mais antigo dessa interlocução e, contrariamente à sociologia, à psicologia e à história, não é uma ciência no sentido moderno do termo, mas uma disciplina nos currículos. Busca-se, neste trabalho, abordar a relação entre essas disciplinas situando, brevemente, em um primeiro momento, a trajetória das ciências e como a filosofia se insere nesse movimento.

A filosofia estabeleceu um vínculo originário com a educação desde que os gregos adquiriram consciência filosófica, no séc. IV a. C., aproximadamente. Trata-se do período em que a sofística deu início à problematização da prática e da teoria educacional, continuada por Sócrates e Platão, com uma “consciência profunda acerca da complexidade das questões humanas e sociais” (SCOLNICOV, 2006, p. 16). Esse movimento configurou uma tendência de familiaridade da filosofia com a educação, expressa na ideia de fundamentos para produzir, paulatinamente, um afastamento em função de novos contextos sociais, epistemológicos e culturais e, sobretudo, pelo surgimento das ciências, a partir do período moderno, quando só é considerado saber científico aquele que segue os limites impostos pela autocerteza e pela autofundamentação da razão.

A partir desse ponto, pretendo apresentar uma perspectiva que vem se firmando em torno da busca de “modelos novos de cooperação e diálogo científico” (FLICKINGER, 2010, p. 46), que são chamados de interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, valendo-me da hermenêutica de Gadamer e de uma racionalidade transversal, como Welsch defende. Não tenho pretensão nem tempo de

expor aqui as principais peças desse debate, nem de oferecer uma reconstrução da rica literatura a respeito das fronteiras entre epistemologia e hermenêutica que o problema suscita. Vou deter-me apenas em um ponto comum do debate contemporâneo “em torno da possível reconstrução de pontes entre as disciplinas” (FLICKINGER, 2010, p. 46).

Primeiramente, precisamos distinguir a trajetória da ciência e da filosofia no campo educacional. A ciência, a partir da modernidade, assume o caráter de descrição da realidade a partir de método próprio, primeiramente como desenvolvido por Galileu, que destacou o papel da experiência e da observação na produção do conhecimento, e depois como fundamentado por Descartes, que propõe a adoção do procedimento racional, que garante validade ao conhecimento. Em decorrência desses pressupostos, a vertente positivista da teoria do conhecimento aposta na objetividade do saber, trazendo a separação rígida entre sujeito e objeto, reafirmando o domínio dos procedimentos empíricos. Só mais tarde, com a discussão contemporânea da teoria do conhecimento (MATURANA, 2004) e da teoria dos sistemas (LUHMANN, 2009), tornou-se claro que não há separação radical entre a realidade e o observador.

De qualquer modo, a ciência, com seu procedimento metodológico, produziu conhecimentos verdadeiros, sintetizados no binômio explicar e prever, criando uma cultura técnico-científica estranha ao sentido originário de cultura, que incluía o saber filosófico. Se a filosofia significa, até a modernidade, o desejo de saber e uma espécie de suma conceitual dos conhecimentos, certamente ela perde o monopólio interpretativo da cultura e a especialização passa a dominar. Além disso, para as assim chamadas ciências humanas, qualquer previsão, procedimento comum às ciências, torna-se problemática, uma vez que o ser humano se defronta com a questão da liberdade, que traz sempre novas surpresas. Podemos lembrar aqui que nada nos assegura

os resultados de um processo educativo, pois estamos sempre sujeitos aos riscos de não obtermos a aprendizagem esperada.

A ciência, tal como foi concebida na Europa¹, segundo Gadamer, transformou-se na verdadeira base da cultura ocidental da época moderna, pois a revolução técnica e industrial, nas palavras dele:

[...] já cobre com intensidade crescente o mundo inteiro. A ciência e a investigação modernas, o sistema educativo e o sistema universitário se atêm em todas as partes ao modelo europeu ou sua forma americana: tudo isso é consequência da ciência europeia. (GADAMER, 2002, p. 144).

Deve-se também registrar que somente no século XVIII surgiu a discussão da pedagogia como disciplina científica, seu *status* como ciência e seu relacionamento com a filosofia². O emprego da pedagogia como uma nova ciência da educação apareceu na Alemanha, em torno de 1770. A criação da disciplina pedagogia, na Universidade Halle/Saale, sob a responsabilidade de Ernst Trapp, em 1779, é referida como o começo da separação institucional entre a pedagogia e a filosofia (FRISCHMANN; MOHR, 1997, p. 9). Essa separação não só marca o início de um processo de emancipação, mas também, nas próximas décadas, assinala a crescente retirada da filosofia da tematização de questões educativas. Com esse recuo, a educação tem cada vez mais seu campo definido pelas ciências e pela crescente penetração dos procedimentos considerados próprios da ciência. Isso acarretou o predomínio do cientificismo na pedagogia, a ponto de causar estranheza o fato de uma investigação que não fosse empírica.

Mesmo com a cientificização da pedagogia, o campo da educação albergou as ciências humanas, tais como a história, a

psicologia, a sociologia e a filosofia na ampla designação de *fundamentos da educação*. Apesar de estarem acolhidas sob uma denominação comum, elas mantiveram distâncias marcadas pela natureza do objeto e pela abordagem metodológica. Foi essa estrutura que passou a dominar a inserção institucional das disciplinas da área de fundamentos.

No Brasil, muitos departamentos nas faculdades de educação são assim chamados. Nesse espaço, coube à filosofia o tratamento teórico dos problemas pedagógicos e a interpretação das diferentes contribuições filosóficas para a educação, incluindo desde o amadurecimento da consciência pedagógica pelos antigos gregos, passando pela ideia pedagógica do cristianismo, pelas mudanças culturais do humanismo renascentista até o iluminismo e as articulações da educação com os conceitos de natureza, indivíduo e sociedade. Entre as muitas obras que demarcaram rumos interpretativos à educação como investigações teóricas exemplares acerca do que significa educar, destacam-se: *Ética a Nicômaco* (cerca de 334 a. C.) de Aristóteles; *Cartas a Lucílio* (65) de Sêneca; *De magistro* (389), de Agostinho; *Da afeição dos pais pelos filhos*, em *Ensaio* (1580 e 1588), de Montaigne; *Alguns pensamentos sobre educação* (1693), de Locke; *Emílio ou da educação* (1762), de Rousseau; *Cartas sobre a educação estética da humanidade* (1795), de Schiller e *Sobre a pedagogia* (1803), de Kant. Das discussões desses pensadores, surgiram os fundamentos filosóficos da educação moderna. Alguns se constituíram, inclusive, em elos importantes da fundamentação antropológica da educação, que havia começado com Platão, na Grécia, na perspectiva de que a imperfeição humana seria compensada pela educação.

Mesmo com o avanço das ciências e a especialização das disciplinas, foi sob os auspícios da tradição dos grandes sistemas que a filosofia se articulou como fundamento da educação, no sentido de dar-lhe as bases teóricas, indicar-lhe os fins. O pensamento pedagógico aparece, então, derivado do sistema filosófico, tributário

1- Gadamer destaca que essa afirmação não nega contribuições importantes advindas de outras culturas: "Basta recordar o que a incipiente ciência grega herdou do Oriente Próximo e do Egito" (GADAMER, 2002, p. 144).

2- Retomo aqui parte dos argumentos desenvolvidos em Hermann (2012).

de certos modelos ontológicos, epistemológicos, éticos e antropológicos. Sobretudo o modelo antropológico do século XVIII formula uma concepção de natureza humana decisiva para o pensamento pedagógico moderno, em que o indivíduo é entendido como uma particularidade do universal, dotado de uma essência, cujo destino é o aperfeiçoamento moral de si e da espécie. Esse tipo de modelo está presente nas filosofias metafísicas, em que o homem, o mundo e a sociedade são constituídos por estruturas racionais que podem ser explicitadas.

O fundamento confere à educação um solo seguro, sob o qual seria possível assentar a vida humana plena, integrada na totalidade cósmica e social: uma busca de antídoto para a falta, a transitoriedade, a particularidade. Filosofia é, então, um fundamento que indica os fins da educação, o que é a natureza humana, o que é o sujeito etc., e a pesquisa em filosofia se propõe a desdobrar esse vínculo.

Com o avanço dos processos de modernização, a área dos fundamentos sofreu os impactos da racionalidade científica, que produziu resultados cada vez mais incontestáveis, os quais acabaram por encurralar o saber metafísico ou forçaram a filosofia a uma autocrítica. Nessa perspectiva, a ideia de uma natureza humana essencialista e imutável, regida por ordem divina ou por lei natural (como era compreendida por uma tradição metafísica, anterior ao movimento moderno) é rechaçada pelas novas interpretações da biologia, psicologia, sociologia e antropologia, que têm em comum uma posição antifundamentos metafísicos.

Assim, entra em crise a ideia de um sujeito soberano e autônomo, que seria transparente a si mesmo, pois dados empíricos apontam motivos inconscientes para o agir, que esboroam a ideia de autodeterminação e controle da própria ação pela vontade racional. A razão autônoma e a autocerteza fundante da tradição cartesiana resultam na tendência de objetificação decorrente da separação entre sujeito e objeto. Como consequência, a razão perde sua função reguladora. Nem o

idealismo alemão conseguiu escapar à postura dominadora da razão e superar os impasses decorrentes da separação radical entre sujeito e objeto, que trouxe a racionalidade instrumental e a divisão cada vez mais crescente das ciências (FLICKINGER; NEUSER, 1994, p. 33). As ciências progridem numa multiplicidade de especializações, percebendo-se perda de compreensão do próprio objeto de investigação.

Assim, estabelece-se um deslocamento na relação entre filosofia e educação, que deixa de ser próxima e familiar para se tornar estranha e distante, sobretudo pela queda de um fundamento do qual todas as ações pedagógicas poderiam ser deduzidas. Novas interpretações indicam que não temos mais a necessidade de articular todas as cosmovisões numa unidade, como foi o caso do humanismo cristão. A isso se associa também a disciplinarização da filosofia, que passa a ser cada vez mais submetida à especialização, abandonando a ideia de totalidade.

Embora a filosofia tenha tido um papel de fundamentos, paradoxalmente, na medida em que ela também cedia à disciplinarização, perdia força para exercer o próprio papel de fundamentos, pois este está associado a uma ideia de totalidade, de cunho metafísico, não mais condizente com o modo de desenvolvimento do saber. No cenário da educação, por um lado, vemos ampliar um leque de diferenciação de disciplinas, acompanhadas de “uma mútua proteção hermética, expressa no linguajar próprio de cada área e acompanhada de um desprezo mútuo ou, na melhor das hipóteses, de indiferença” (FLICKINGER, 2010, p. 45), com poucos momentos de conversação entre si, predominando um hermetismo de linguagem.

No currículo dos cursos de formação de professores, proliferam as mais variadas disciplinas, numa crescente fragmentação do objeto pedagógico, a ponto de, em muitos casos, confundirmos educação com qualificação profissional determinada por um racionalismo utilitário. E, por outro lado, desde o início do século XX, com a intensificação da pesquisa

empírica no campo pedagógico, há um recuo do emprego da filosofia pela pedagogia. Quando a pedagogia se autonomiza, ela tende a mimetizar seu comportamento em relação às ciências naturais, conduzindo as decisões pedagógicas no âmbito da especialização, cortando os laços com a tradição e distanciando-se de pensar a educação. Isso, contudo, não cancela a pergunta pelo significado da filosofia para a educação em geral, e para a pedagogia em particular. A relação entre ambas é profunda tanto do ponto de vista histórico quanto sistemático, apesar da polêmica acerca da possível despedida da filosofia. Aliás, aqui cabe lembrar a advertência de Frischmann e Mohr (1997, p. 10):

Nisso está a astúcia da filosofia, que, na despedida de cada fundamento, mostra-se mais uma vez como reflexão filosófica. Uma ciência sem a reflexão crítica dos fundamentos não seria menos anacrônica que uma tutela filosófica.

A filosofia reconhece que não há instâncias fora da cultura e de nossas práticas que possam justificar o agir humano. A pergunta filosoficamente determinante passa a ser sobre as conclusões que podemos alcançar diante da queda dos fundamentos, da crise do sujeito etc. Especialmente, cabe à filosofia interrogar o sentido da educação, o que significa subjetividade e construção de um mundo comum a ser apresentado às novas gerações. A filosofia sempre pode contribuir para pensar a educação, pois, como colocado por Gadamer (1983, p. 25),

[...] a necessidade de justificação filosófica é um processo que não tem fim. Nele se realiza não só o diálogo no qual estamos todos compreendidos e que nunca cessará, ainda que se proclame que a filosofia está morta.

Diante do exposto, estabelece-se um processo cada vez mais amplo de diferenciação das disciplinas e não há mais como reuni-las

num conjunto de conhecimentos (FLICKINGER, 2010, p. 45). Além disso, cresce a consciência da complexidade dos problemas que não podem ser absorvidos por uma só abordagem. Gostaria de apresentar, então, duas sugestões a respeito das relações entre as disciplinas que constituem nosso tema de debate. A primeira é a interdisciplinaridade; a segunda refere-se à relevância das humanidades. Nenhuma delas é uma proposta nova, pois não vejo necessidade disso. Apenas busco explicitar para o campo da educação o impulso crítico dessas sugestões, o que facilitará a compreensão dos efeitos de uma educação quando submetida a um racionalismo restritivo, sem beneficiar-se da riqueza da conversação.

O diálogo entre as disciplinas recebe denominações diferentes como interdisciplinaridade, multidisciplinaridade ou transdisciplinaridade. Antes de definir cada termo, quero fazer uma defesa da abordagem hermenêutica a respeito da possível relação entre as disciplinas no campo da educação. O uso inflacionado de tais expressões não só indica a consciência dos “limites de validade dos conhecimentos disciplinares” como também dá “a impressão de revelar um certo desamparo” no manejo do conflito entre ser autônomo no seu campo disciplinar e, ao mesmo tempo, depender “da cooperação com outras áreas para resolver o próprio problema” (FLICKINGER, 2010, p. 46).

Segundo Flickinger (2010), o que está em jogo quando percebemos os limites de nosso próprio olhar remete-nos para os pressupostos hermenêuticos de qualquer relação interdisciplinar. A hermenêutica de Gadamer, como uma teoria da compreensão, nasce como um procedimento próprio das ciências humanas. Diferente do método causal-explicativo, a hermenêutica insere nossas questões no horizonte da linguagem e da historicidade, que não podem ser dominados pelo sujeito, como queria a tradição cartesiana, que deu base à disciplinarização.

Nessa perspectiva, o conhecimento é uma busca de sentido que requer esclarecimentos dos preconceitos do saber atual diante do

saber inesgotável da tradição. Isso depende das perguntas e do diálogo que força o interlocutor a expor suas próprias convicções. A questionabilidade do que se pergunta, inclusive, deve permanecer em aberto, sendo a abertura a capacidade de colocar em suspensão as ideias (GADAMER, 1990, p. 369). Nesse processo, o homem experimenta a si mesmo, buscando dar sentido às suas experiências. Assim, a hermenêutica suspeita da separação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido e suspeita, portanto, da pretensa objetividade científica. Em outras palavras, significa que cada disciplina científica encontra-se inserida numa “história própria de interesses, de questionamentos e de uma conceitualização, com base na qual ela desenvolve os critérios e os objetivos de sua pesquisa” (FLICKINGER, 2010, p. 49). Desse modo, nenhuma disciplina consegue escapar do horizonte no qual se insere.

Muitos elementos determinam o horizonte em que se situa a investigação, tais como o contexto sociopolítico, a gênese dos métodos científicos, a história das disciplinas, as políticas de financiamento da pesquisa e as prioridades de recursos. Na tentativa de compreender como se estabelece esse diálogo interdisciplinar, a partir do reconhecimento feito pela hermenêutica de que não há a pretensa objetividade científica, Flickinger, apoiado na hermenêutica, aponta as exigências necessárias para construir uma ponte entre elas e o construir “qualquer cooperação interdisciplinar”:

1ª) Nenhuma disciplina pode impor à outra, de modo unilateral, a sua própria perspectiva. Antes disso, ao invés de desafiar as outras disciplinas, “cada uma se vê obrigada a expor sua própria perspectiva ao risco de ser contestada à base de argumentos bem fundamentados” (FLICKINGER, 2010, p. 51). Acontecendo esse diálogo, nasce algo novo, até então não conhecido por nenhum dos parceiros, de modo a destacar aspectos desconsiderados até aquele momento. Sabe-se da resistência a essa abertura, pois, em geral, o cientista, preso às suas convicções teórico-metodológicas, não

está disponível a revisar suas certezas. Segundo Flickinger, isso é o que mais irrita:

[...] pois representa uma ameaça contínua dos pilares disciplinares que definem não apenas a identidade disciplinar, mas garantem no dia a dia, a legitimidade dos interesses a serem tematizados e cumpridos dentro do horizonte disciplinar do questionamento. (FLICKINGER, 2010, p. 52).

2ª) Essa proposta depende de cada participante abrir-se ao diálogo e entregar-se aos questionamentos para compreender e avaliar, quanto à autenticidade, aquilo que está sendo discutido. Cada vez que nos empenhamos em buscar a legitimidade do olhar de outra disciplina, forçamo-nos a revisar os pressupostos delimitadores de nossa própria disciplina. Desse modo, o diálogo interdisciplinar:

[...] não nos abre os olhos para enxergar melhor o que se passa em outras áreas, senão nos torna cada vez mais especialistas em nossa disciplina de origem. Somente assim se abre um leque mais amplo de conhecimentos, capaz de integrar os mais diversos acessos ao mundo. (FLICKINGER, 2010, p. 53).

Essa ideia de que, pelo diálogo com outras disciplinas, tornamo-nos cada vez mais especialistas aparece também naqueles que assumem a transdisciplinaridade, como Wolfgang Welsch (2007). Segundo ele, só a transdisciplinaridade “permite explorar legitimamente uma disciplina” (WELSCH, 2007, p. 244). O autor faz essa defesa a partir do reconhecimento da mudança de paradigmas ocorrida no âmbito das ciências humanas, que traz uma racionalidade em que a delimitação dos campos científicos não é mais rígida, ou seja, os objetos de conhecimento e os métodos de trabalho se interpenetram. A separação entre ciências da natureza e ciências humanas não é rígida, porque desde os anos sessenta do século

XX, sobretudo a partir da publicação da obra *A estrutura das revoluções científicas*, em 1962, Kuhn (2003) mostrou que a história das ciências naturais e humanas (*Geisteswissenschaften*) e das artes

[...] é caracterizada por uma sucessão de períodos revolucionários, nos quais é alterada a base, e de períodos cumulativos, nos quais se prossegue o trabalho sobre a base alcançada. (WELSCH, 2007, p. 239).

Contemporaneamente, temos uma pluralidade de paradigmas e transformações dos objetos de pesquisa. A natureza não é só objeto das ciências naturais. É também tematizada pela filosofia e pela história da cultura, como ocorre, por exemplo, na história cultural, em que se podem demonstrar as reais consequências da imagem que temos sobre a natureza (como é o caso dos efeitos dos projetos turísticos na natureza).

Welsch (2007) alerta também que não há uma clara delimitação do método. O pesquisador em história não se vale apenas de métodos sistemáticos, mas se utiliza também da hermenêutica, da desconstrução etc. Na educação, evidencia-se com clareza essa dificuldade em delimitar o campo das ciências, porque muitos de seus objetos se interpenetram, como é possível notar em temas como corporeidade, aprendizagem etc., que só podem ser adequadamente compreendidos pela contribuição das ciências cognitivas, da psicologia, da antropologia, da neurociência, da sociologia e da filosofia.

A história cultural e a filosofia podem mostrar, pela análise histórico-conceitual, como construímos determinadas interpretações a respeito de temas significativos para a pesquisa em educação. Assim, somos influenciados pelos efeitos que produzem em nós certas interpretações tanto das ciências da natureza como das ciências humanas e da filosofia. Basta verificarmos o reducionismo a que incorremos quando submetemos questões constitutivas do processo pedagógico, como

aprender, por exemplo, a uma interpretação meramente biológica, sem considerarmos seu caráter histórico-cultural. As soluções desviam-se do eixo pedagógico e se transpõem para o âmbito da medicalização³, num impressionante reducionismo do conceito de aprendizagem e sem a devida avaliação de suas consequências. Por outro lado, o especialista em ética não pode ficar alheio a algumas discussões da ciência⁴, assim como o estudioso de estética não pode ignorar “as mudanças tecnológicas da realidade se quiser julgar a situação estética da sociedade” (WELSCH, 2007, p. 240-241).

Welsch mostra que a interdependência dos objetos de estudo não se deve a “um elemento aparentemente unificador – como “espírito” –, mas a diversas sobreposições e parentesco entre as disciplinas” (WELSCH, 2007, p. 241). O filósofo baseia-se no conceito de *semelhanças de família*, de Wittgenstein, para indicar como essas ciências são articuladas, o que lhe permite defender a ideia de transdisciplinaridade, em oposição à usual separação em disciplinas. Não existe, diz Welsch, “de agora em diante, mais nenhuma pergunta que não seria respondida de forma diferente por diferentes paradigmas” (WELSCH, 2007, p. 247). As disciplinas como a sociologia, psicologia, a história e a filosofia não deveriam se esquivar dessa pluralização. Isso leva Welsch a defender o que denomina um *relativismo esclarecido*, termo que ainda provoca repugnância, mas que o autor argumenta ser um conceito sensato. Assim,

[...] a validade das constatações feitas no interior de uma versão de mundo é, então, relativa às premissas dessa versão: no contexto das premissas escolhidas, as afirmações fazem sentido; no contexto de outras premissas, não. Na ciência deve-se,

3- Em *Os equívocos da infância medicalizada* (2008), Diniz mostra como o discurso da ciência, em especial o da medicina, é autorizado a determinar parâmetros de normalidade e anormalidade, que estruturam a forma de encaminhamento de problemas de aprendizagem, ocasionando enormes prejuízos à vida escolar dos alunos.

4- Frans de Waal (2010) defende que descendemos de animais que são capazes de cooperar, ter empatia e que nossa moralidade, ou seja, nossa capacidade para agir corretamente e não com maldade, tem origem evolutiva, havendo um contínuo entre o comportamento dos animais e dos humanos.

portanto, sempre enunciar as condições em função das quais uma afirmação adquira sua validade. (WELSCH, 2007, p. 249).

Isso não significa que qualquer coisa vale. Podemos debater os diferentes sistemas de referências, mas não reduzi-los, o que significa estar de acordo com o diálogo, pelo qual nos abrimos para esclarecer nossos pressupostos ou sistemas de referências. Essa visão mantém o rigor no interior de cada campo, pois adotamos critérios de consistência e validade, dentro das rígidas exigências de cada disciplina e de cada racionalidade.

Essa também é a perspectiva de Richard Rorty, que defende a “ciência como solidariedade”, na qual a “ideia de concordância não-forçada” e “encontro livre e aberto” constituem um tipo de “encontro em que a verdade não pode deixar de vigorar” (RORTY, 1997, p. 61). Segundo ele, as disciplinas devem ser pensadas como comunidades, nas quais:

[...] as fronteiras são tão fluidas quanto aos interesses de seus membros. [...] Essa comunidade não serviria a nenhum fim mais elevado do que a sua própria preservação e auto-aperfeiçoamento. A preservação e a melhoria da civilização. (RORTY, 1997, p. 67).

Assim, entre as posições de Gadamer, Welsch e Rorty, há uma defesa comum da possibilidade de uma atitude aberta ao diálogo como uma forma de superar os limites da especialização. Desse modo, percebe-se que o diálogo entre as disciplinas depende, sobretudo, de uma postura ética. Flickinger (2010, p. 53) destaca essa exigência:

Aceitar o ser diferente das disciplinas sem querer assemelhá-las uma à outra pressupõe uma postura ética de reconhecimento e de responsabilidade mútua, tal como esses conceitos a expressam: reconhecer a si mesmo no outro e estar pronto para dar as respostas exigidas pela pergunta do outro.

Em uma segunda perspectiva, quero reafirmar a fecundidade dos estudos de filosofia, sociologia, história e psicologia para a educação em geral e a pedagogia, em particular, correndo o risco de isso parecer uma serena obviedade. Acompanho aqui a sugestão de Hans Ulrich Gumbrecht a respeito da relevância das humanidades. Ele sugere que as humanidades, no caso, as disciplinas em questão, devem ser a oportunidade de desenvolver um *pensamento arriscado*, que ele entende como uma capacidade de produzir complexidades.

Nessa visão, se, na estrutura institucional da universidade, onde desenvolvemos o trabalho de ensino e pesquisa dessas disciplinas, defrontamo-nos com a exigência de “transmissão de certa quantidade de conhecimento prático estandardizado (padronizado)”, pois afinal temos de formar profissionais, devemos, contudo, conciliar “a transmissão de certa quantidade de conhecimento prático” com “práticas encarregadas de produzir complexidade” (GUMBRECHT, 2010, p. 130). Seria justamente o fato de que as humanidades se dediquem à prática da complexidade o que determina “sua especificidade em relação às demais disciplinas” (GUMBRECHT, 2010, p. 130). Isso implica não simplificar as questões e não impor uma única forma de leitura dos problemas.

Pode-se mostrar que situações problemáticas da vida social e educacional se explicam com teorias e processos que não haviam sido descobertos até então. Conceitos como *sociedade disciplinar* ou *biopolítica*, de Michel Foucault, ou *colonização do mundo de vida*, de Jürgen Habermas, são exemplos disso, pois mostram como as humanidades auxiliam a compreender a educação de modo a tornar mais visível os conflitos da vida e a explorar os paradoxos da educação em seus extremos. Por isso, ela produz complexidades, na medida em que desarma nossas simplificações e nos direciona para outro horizonte interpretativo.

A filosofia assume, contemporaneamente, uma definição mais coerente com a posição antimetafísica e mais ajustada à ideia de um

pensamento arriscado, em decorrência da mudança conceitual a que foi submetida. Sabedor que outros contextos exigem revisões de nossos conceitos, Habermas definiu a filosofia “como guardadora de lugar e como intérprete”, conforme o título da conferência *Die philosophie als platzhalter und interpret*, proferida em junho de 1981, na cidade de Stuttgart. Após uma detalhada exposição de razões, Habermas defende que a filosofia poderia:

[...] ao menos ajudar a recolocar em movimento a cooperação paralisada, como um móbile teimosamente emperrado, do fator cognitivo-instrumental com o moral-prático e o estético-expressivo. É possível pelo menos indicar o problema com que a filosofia vai deparar, se ela abandonar o papel de juiz que fiscaliza a cultura em proveito do papel de um intérprete mediador. (HABERMAS, 1989, p. 33).

A filosofia não é mais a ciência primeira, como foi entendida a interpretação de fundamentos metafísicos, e lhe caberá uma posição mais humilde diante das ciências e de outras expressões simbólicas, dialogando, interpretando os paradoxos e as tensões geradas pelas nossas relações com o mundo. Se a “filosofia não tem a chave para a solução dos problemas do mundo na mão” (HABERMAS, 2008, p. 181) e a voz do filósofo não é a primeira nem a última, a filosofia se candidata a debater com outras áreas as questões que preocupam nosso tempo. Ela abre-se para uma prática comunicativa, “como única alternativa à atuação mais ou menos violenta de uns sobre os outros” (HABERMAS, 2008, p. 34).

O papel da filosofia nessa produção de complexidades se dá pela ativa inserção no debate das questões contemporâneas. No artigo “O caos da esfera pública”, publicado no Caderno Mais da *Folha de São Paulo*, em agosto de 2006, Habermas expõe o inequívoco papel do intelectual articulado com sua compreensão de filosofia. Indica que o filósofo deve ter

[...] o faro vanguardista para relevâncias. Isso exige algumas virtudes inteiramente não-heróicas: uma sensibilidade desconfiada diante das lesões da infra-estrutura normativa da sociedade; a antecipação medrosa de perigos que ameaçam a dotação mental da forma da vida política em comum; o senso do que falta e “poderia ser diferente”; um pouco de imaginação para projeção de alternativas; e um pouco de coragem para a polarização, a manifestação inconveniente, o panfleto. (HABERMAS, 2006, p. 5).

Considerando o exposto, a filosofia da educação pode contribuir para produzir o pensamento arriscado quando se dispõe a ouvir a pergunta e indicar como um conceito pode elucidar o referido problema, não para retê-lo ou eternizá-lo, mas para recriá-lo, transformá-lo à luz de novos contextos, especialmente confrontando-se com a singularidade contida na pergunta. A abordagem desses conceitos não pode ser anacrônica, erudita, cansativa, ideológica (ela não é uma militância), nem distante da vida. O desafio seria inverter o caminho trilhado pelos fundamentos, que opera com os fins de todo o agir, para ouvir as questões educativas que interpelam a filosofia, de modo a fazer uma espécie de “prestação de contas histórico-conceitual” (GADAMER, 2007, p.11), uma problematização daquelas categorias que estão presentes no agir educativo. Isso impedir-nos-ia de fazer um mero voltar-se para as respostas já dadas pela história da filosofia. O que mantém o caráter instigador e a atualidade de uma teoria filosófica ou de uma categoria conceitual é sua potência explicativa, reinterpretada à luz das novas condições da cultura. Trata-se do que revela a complexidade dos problemas.

Essa maturidade teórica evitaria os excessos de modismos, o dogmatismo e o reducionismo de deixar só para a ciência tal interpretação. Nenhum conceito está livre de um radical questionamento. Por isso, a

desconstrução é, muitas vezes, um procedimento necessário. Mas nem tudo perde sentido. Justamente por isso, o clássico se atualiza enquanto conserva seu ser histórico. O que é importante em *Emílio*, de Rousseau, é o que ele nos incita, ou seja, a continuar procurando o que significa infância. Cada tempo histórico tem de repensá-la. Por isso, é preciso que tenhamos uma mentalidade aberta capaz de acolher seu significado para reinterpretá-lo. Problematicar a educação, seus conceitos e seu agir é uma tarefa que se atualiza em cada tempo. É tarefa daqueles que se dedicam ao ensino das humanidades na área da educação interpretar seu tempo e seus ordenamentos simbólicos e expor a relevância desse tipo de pensar.

Os filósofos da educação devem introduzir o saber da filosofia e aqueles discutidos com a ciência na comunicação cotidiana para ampliar as discussões públicas a respeito de temas que nos interessam, como a violência, a ética, o conhecimento, a formação. Aprendi de Hegel⁵ e de George Steiner⁶ que a discussão de um tema deve terminar em poesia. E poucos trataram com tanta lucidez e sensibilidade o diálogo – em última instância, o que justifica a interdisciplinaridade e mantém vivas as humanidades – como Hölderlin, que diz: “Do momento em que somos um diálogo / E que podemos ouvir-nos uns aos outros”.

5 - Hegel conclui a *Fenomenologia do espírito* com um verso de Shiller.

6 - “A discussão de um tema deve terminar em poesia” é a forma como Steiner (2010, p. 223) conclui o postácio de seu livro *Lições dos mestres*.

Referências

DINIZ, Margareth. Os equívocos da infância medicalizada. In: COLÓQUIO LEPSI IP/FE/USP, 7., São Paulo, 2008. **Proceedings...** São Paulo: FE/USP, 2009. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100056&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 10 set. 2013.

FLICKINGER, Hans-Georg; NEUSER, Wolfgang. **Teorias de auto-organização**: as raízes da interpretação construtivista do conhecimento. Porto Alegre: Edipuc, 1994.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

FRISCHMANN, Bärbel; MOHR, Georg. Einleitung. In: FRISCHMANN, Bärbel (Hrsg.). **Erziehungswissenschaft, bildung, philosophie**. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997. p. 9-18.

GADAMER, Hans-Georg. **A razão na época da ciência**. Tradução Ângela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GADAMER, Hans-Georg. Hermeneutik I wahrheit und methode: grundzüge einer philosophischen hermenutik. In: GADAMER, Hans-Georg. **Gesammelte werke**. Tübingen: Mohr Siebeck, 1990. v. 1.

GADAMER, Hans-Georg. **Acotaciones hermenéuticas**. Tradução Ana Agud e Rafael de Agapito. Madrid: Trotta, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em perspectiva**: a virada hermenêutica. Tradução Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2007.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Lento presente**: sintomatología del nuevo tempo histórico. Tradução Lucía R. Briones. Madrid: Escolar y Mayo, 2010.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. O caos da esfera pública. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 ago. 2006. Caderno Mais.

HABERMAS, Jürgen. Ich bin alt, aber nicht fromm geworden. In: FUNKEN, Michael (Hrsg.). **Über Habermas**: gespräche mit zeitgenossen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2008. p. 181-190.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. 7. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: USF, 2002.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LUHMANN, Niklas. **Introdução à teoria dos sistemas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

HERMANN, Nadja. Pesquisa em filosofia da educação: desafios atuais. In: PULLIN, Elsa M.; BARBEL, Neusi A. **Pesquisa em educação**: inquietações e desafios. Londrina: Eduel, 2012. p. 307-325.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do conhecimento humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

RORTY, Richard. **Objetividade, relativismo e verdade**. Tradução Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

SCOLNICOV, Samuel. **Platão e o problema educacional**. São Paulo: Loyola, 2006.

STEINER, George. **Lições dos mestres**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

WAAL, Frans de. **A era da empatia**: lições da natureza para uma sociedade mais gentil. Tradução Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

WELSCH, Wolfgang. Mudança estrutural nas ciências humanas: diagnóstico e sugestões. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 237-258, maio/ago. 2007.

Submetido em: 30.11.2013.

Aprovado em: 18.03.2014.

Nadja Hermann é graduada em Filosofia, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com estudos complementares na Universidade de Heidelberg. Atualmente é professora adjunta da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e pesquisadora do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Das perguntas wittgensteinianas à pedagogia das competências: ou desmontando a caixa-preta de Perrenoud^I

Rafael Ferreira de Souza Mendes Pereira^{II}

Resumo

Este artigo faz parte de uma pesquisa de mestrado que se propõe a analisar conceitos educacionais e curriculares por meio da filosofia da linguagem elaborada por Ludwig Wittgenstein. Dessa perspectiva, examinamos alguns pressupostos teóricos da chamada pedagogia das competências e interrogamos se esse modelo pedagógico, em nome de pretensa renovação do ensino, não encorajaria a reificação de conceitos mentais concernentes ao processo de aprendizagem. Com este fim, abordamos a reformulação que essa pedagogia oferece a respeito de conceitos como *aprender, saber, compreender*, destacando as ambiguidades daí decorrentes. Argumenta-se que é possível obter uma leitura mais rigorosa das suas propostas de modernização pedagógica se investigarmos o *uso* dado a esses conceitos nos *jogos de linguagem* em que eles são mobilizados. Wittgenstein, na segunda fase de sua produção intelectual, mostrou como a negligência linguística à dinâmica que dá significado aos conceitos e metáforas referentes à nossa vida mental fez com que diversas filosofias assumissem um perfil metafísico. Este artigo não apenas examina como um fenômeno análogo pode ocorrer no campo pedagógico, como também defende que as ferramentas analíticas construídas por Wittgenstein podem ser usadas contra os diferentes dogmatismos pedagógicos. Desse modo, o artigo aponta vias alternativas de problematização acerca do significado das reformas dos sistemas escolares que têm buscado fundamentos naquela pedagogia.

Palavras-chave

Pedagogia – Filosofia – Análise conceitual – Dogmatismo.

I- Agradeço aos membros do grupo de pesquisa de Filosofia, Educação, Linguagem e Pragmática (FELP-FEUSP), coordenado pela Profa. Cristiane Gottschalk, cujas generosas críticas enriqueceram este artigo durante a fase de sua elaboração.

II- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
Contato: rfspereira@yahoo.com.br

Wittgensteinian questions to the pedagogy of competences¹

Rafael Ferreira de Souza Mendes Pereira^{II}

Abstract

This article is part of a Master's research that aims at analyzing educational and curricular concepts by means of the philosophy of language developed by Ludwig Wittgenstein. From this perspective, I examine some theoretical assumptions of the so-called pedagogy of competences and question whether this pedagogical model, in the name of the alleged renewal of teaching, encourages the reification of the mental concepts concerning learning processes. To this end, I examine the recast that this pedagogy offers of concepts such as learning, knowledge and understanding, highlighting the ambiguities that arise from them. It is argued that it is possible to obtain a more precise reading of its proposals of educational modernization if we investigate the use of those concepts in the language games in which they are deployed. In the second phase of Wittgenstein's intellectual production, he showed how linguistic neglect of the dynamics that gives meaning to the concepts and metaphors related to our mental life has made many philosophies assume a metaphysical profile. This article not only examines how a similar phenomenon may occur in the educational field but also argues that the analytical tools built by Wittgenstein can be used against different pedagogical dogmatisms. Thus, the article outlines alternative ways of questioning the meaning of the reforms of school systems that have sought grounds in the pedagogy of competences.

Keywords

Pedagogy – Philosophy – Conceptual analysis – Dogmatism.

I- I wish to thank the members of the research group Filosofia, Educação, Linguagem e Pragmática (FELP – Philosophy, Education, Language and Pragmatics), coordinated by Professor Cristiane Gottschalk. Her generous criticism has enriched this article.

II- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
Contact: rfspereira@yahoo.com.br

Pedagogia das competências: currículo e epistemologia

Nos dias que correm, da educação infantil ao ensino superior, no ensino público e privado, somos frequentemente interpelados, quando não pressionados, a planejar e justificar nossa ação educacional sob a referência do desenvolvimento de habilidades e competências. É cada vez mais raro encontrar um documento educacional em que o vocabulário das competências não figure. Nesse contexto, essa pedagogia se expõe (e nos expõe) a um grande perigo, que não se resume à possibilidade de assumir uma tendência dogmática sob a égide de suposta modernização escolar, mas se estende à perda da clareza de suas asserções inquestionáveis, pois “as proposições difíceis de rejeitar são também as mais fáceis de obscurecer” (PERELMAN, 1996, p. 150).

Uma parte desse obscurecimento decorre seguramente dos abusos a que o modismo e a vulgarização submetem essa pedagogia, mas isso não é tudo. O problema possui raízes teóricas mais profundas. Para sondá-las, seria de grande interesse a realização de uma genealogia das matrizes desse discurso, que nos faria recuar pelo menos até os anos setenta, trabalho em parte realizado por Ropé e Tanguy (1997). Outro caminho possível (e é este que escolhemos) é a análise direta dos argumentos e pressupostos de uma das vozes autorizadas dessa pedagogia. Com esse intento, são debatidas nas próximas linhas as ideias do sociólogo suíço Philippe Perrenoud. Veremos que a ambiguidade que se poderia atribuir criticamente à vulgarização do discurso da pedagogia das competências está também presente nos argumentos de um dos seus principais teóricos, principalmente quando este flerta com certo essencialismo cognitivo.

Perrenoud propõe a construção de uma nova identidade docente por meio da superação de certas tradições profissionais, dentre elas a sobrevalorização das aulas em estilo magistral, cujo brilho esconderia a ilusória pretensão de organizar a sequência do saber na cabeça do

aluno (PERRENOUD, 1999). O teórico propõe que se abandone este sonho de controle sobre a cognição do aluno em nome de uma concepção mais prática de saber e mais ativa de aluno. Embora a crítica do autor não seja desprovida de razão, ele parece reeditar sub-repticiamente aquele sonho num outro contexto, já que sua proposta pedagógica seria endossada pelo avanço vindouro das ciências cognitivas, aptas a abrir a “caixa-preta da cognição das operações mentais” (PERRENOUD, 1999, p. 20). Tal expectativa, quando extrapola o campo da investigação científica para nortear políticas educacionais, pode ter efeitos deletérios, principalmente porque as regras do jogo nesses dois campos não são idênticas. Mas só chegaremos a esse ponto no fim do artigo. Antes, esclareceremos algumas questões preliminares.

A pedagogia das competências defende uma nova concepção de cultura e de saber. Segundo Perrenoud, o privilégio dado à transmissão do patrimônio cultural como princípio organizador do ensino escolar tende a valorizar o enciclopedismo em detrimento dos aspectos pragmáticos do conhecimento. O autor exemplifica os males daí decorrentes por meio da seguinte situação (PERRENOUD, 1999, p. 21-22). Muitos alunos que, por anos a fio, estudaram listas de conjugação e regras gramaticais da língua inglesa na escola, quando são subitamente interpelados, durante um passeio, por um turista inglês em busca de informações, mal balbuciam um *Sorry, I don't understand*. Isso prova que eles não aprenderam? Esqueceram tudo? Nada disso. Segundo Perrenoud, o aluno em questão possui conhecimentos, mas não construiu competências, resultado que assinalaria a falência do ensino que apresenta o conhecimento como um fim em si mesmo, em vez de tratá-lo como um instrumento a ser mobilizado para enfrentar situações problemáticas. A aquisição de conhecimentos não seria o mesmo que o

desenvolvimento de competências. Essa parece uma asserção inofensiva, mas merece toda a nossa atenção.

Em entrevista à *Revue Vie Pédagogique*, questionado por Luce Brossard acerca da dificuldade de se definir as competências em domínio escolar, Perrenoud lhe replicou da seguinte maneira:

A competência é uma capacidade de agir eficazmente em face de uma família de situações, que se chega a dominar porque se dispõe simultaneamente de conhecimentos necessários e da capacidade de mobilizá-los ciosa e oportunamente para identificar e resolver verdadeiros problemas¹. (PERRENOUD, 1999a).

Portanto, as competências são irredutíveis a conhecimentos, embora se apoiem sobre eles. Em outras palavras, os conhecimentos disciplinares não se integram espontaneamente em competências. Razão pela qual os currículos deveriam ser reorganizados em função de situações-problema aptas a fomentar a construção de competências desde a escola. Eis a nova finalidade da formação escolar: não mais ensinar, mas fazer aprender (PERRENOUD, 1999).

Essa reformulação curricular proposta pela pedagogia das competências decorre de uma epistemologia de perfil pragmático e anti-intelectualista que, segundo Perrenoud, é uma das fontes da grande relutância enfrentada pelas suas propostas (PERRENOUD, 1999). Sem dúvida, podemos dizer que, no campo educacional, as representações intelectualistas do conhecimento, se não forem dominantes, são ao menos extremamente influentes. Grosso modo, podemos afirmar que, nessas representações, o fundamento que dá legitimidade e objetividade ao conhecimento do indivíduo é uma subjetividade universal, cuja interioridade se opõe à

exterioridade do mundo-objeto e se relaciona com este por meio de uma relação *calculadora, aplicacionista e instrumental*. As epistemologias de corte intelectualista hierarquizam a relação entre operações mentais e ação prática, entre teoria e comportamento, de modo que as primeiras sempre precedem e legislam sobre as segundas. Dito isso, não é difícil imaginar as delicadas relações entre epistemologia e pedagogia que estão em jogo nessa tradição. Com efeito, um modelo de ensino fundamentado numa epistemologia intelectualista provavelmente encontrará sérias dificuldades práticas e metodológicas. Senão, vejamos.

A maioria das atividades que realizamos com êxito e confiança, tal como usar a língua materna, por exemplo, não nos foram ensinadas por meio de lições teóricas, tampouco necessitamos consultar regras para executá-las. E, embora outras atividades, tais como elaborar uma hipótese, mediar conflitos ou declamar um poema, possam ser mais facilmente ensinadas por meio da formalização de suas regras, o êxito nessas atividades não estará de nenhum modo assegurado por causa disso.

Tais formalizações exigem uma extrema simplificação dos problemas, procedimento apropriado para a criação de situações ideais em que a *boa fórmula* se aplica confortavelmente. Todavia, simplificações didáticas como essas correm o risco de formar alunos qualificados para problemas abstratos que, não obstante, mostrem-se inaptos frente a problemas análogos transpostos para situações concretas complexas. Por essa razão, Perrenoud (1999, p. 60) advoga, em detrimento do ensino por meio de lista de exercícios abstratos e repetitivos, a introdução de situações-problema no currículo escolar.

Assim caracterizados os limites pedagógicos das epistemologias intelectualistas, cabe-nos discutir quais implicações podem deles ser extraídas. De um ponto de vista wittgensteiniano, a alternativa representada pela pedagogia das competências traz, em vários aspectos, mais impasses que soluções.

¹ - A tradução é do autor do artigo. E a íntegra da entrevista está disponível no site da Universidade de Genebra, onde se podem encontrar diversas entrevistas e artigos de Perrenoud inéditos no Brasil: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_14.html>. Acesso 10 set. 2014>.

O aprendizado entre a repetição e a resolução de problemas

É o cenário da sociedade em transição, composto por transformações tecnológicas e desregulamentação econômica, que Perrenoud evoca para defender a formação escolar de sujeitos capazes de *gerir a incerteza*, tais como um cientista (PERRENOUD, 1999, p. 63). Para o pensador suíço, a competência do cientista manifesta-se especialmente não quando ele obedece às regras preestabelecidas pelo método, mas quando as reformula ou mesmo as abandona para poder solucionar problemas não rotineiros de pesquisa. O novo currículo, inspirado nesse modelo, deve ser estruturado por situações-problema cuja resolução exija do aluno mais do que a capacidade de perceber analogias evidentes entre um exercício e outro (PERRENOUD, 1999). Tal transformação curricular deve ser radical, sem concessões:

Se tais atividades [práticas em resolução de problemas] se multiplicarem, contribuirão para implementar verdadeiros esquemas de mobilização de conhecimentos. Se forem mais ocasionais, permitirão ver um modo possível de mobilização, sem formar realmente competências, talvez induzindo uma outra relação com o saber, ao incitar alunos a adotarem uma postura ativa, a considerarem os conhecimentos como chaves para fechaduras desconhecidas, cuja descoberta pode ser esperada um dia ou outro. (PERRENOUD, 1999, p. 23).

Seja como expediente didático ocasional ou como disciplina específica do currículo, a admissão parcial do ensino por meio da resolução de problemas é considerada insuficiente para a construção de competências. Entre a escola da repetição de exercícios e a escola da resolução de problemas, o autor estabelece, portanto, uma oposição enfática. Devemos compreendê-la como um recurso estilístico apropriado ao gênero polêmico em questão? Ou será

essa oposição de fato inconciliável, efeito da distinção entre conhecimento e competência?²

A resposta afirmativa a esta última pergunta levar-nos-ia a uma interpretação forte e literal das palavras de Perrenoud. É nesse sentido que aponta Michel Tozzi, filósofo que aplicou o modelo do desenvolvimento das competências ao campo do ensino da filosofia: “É preciso distinguir uma competência (que implica um saber vivo) de um saber descontextualizado, separado das tarefas e situações” (TOZZI, 2012, p. 25).

Essa primeira interpretação é atraente, mas, ao vincular o saber/conhecimento sem competência ao saber descontextualizado, leva-nos ao encontro de um paradoxo. Afinal, quando alguém faz afirmações fora de contexto, não dizemos que ele possui conhecimentos desvinculados de competências, dizemos que suas afirmações são impertinentes, obscuras ou sem sentido. Do contrário, teríamos de admitir uma expressão como “sicrano tem muito conhecimento na área de física, mas não sabe como nem onde empregá-lo”, o que seria um uso muito inusitado da palavra conhecimento. Assim como não dizemos que aprendeu a jogar xadrez quem memorizou o nome das suas peças, não diremos que sabe o significado de um conceito alguém que não sabe o papel que ele desempenha na linguagem (WITTGENSTEIN³, 1999, # 30).

A generalização das situações-problema no currículo agora pode ser compreendida por outro ângulo. A pedagogia das competências, e muitas outras pedagogias renovadas, com razão, denunciaram os efeitos nocivos da memorização de informações descontextualizadas, da transmissão enciclopédica de conceitos etc., em nome de um aprendizado mais reflexivo e de um aluno mais autônomo. Todavia, cabe-nos perguntar se a radicalidade da reforma proposta não encontra um obstáculo justamente no fato de a resolução por problemas ter por

2- Estas alternativas não são excludentes. Com efeito, retomamos a linha interpretativa estilística ao fim do artigo.

3- Como Wittgenstein numerava seus parágrafos, convencionou-se citar sua obra por referência a eles. Por isso, não remetemos às páginas da edição.

pré-requisitos, em grande número de casos, se não em todos, a aceitação de instruções e a realização prévia de exercícios minimamente repetitivos. Tais pré-requisitos dizem respeito ao domínio das regras do jogo que se pretende ensinar⁴. Embora seja possível entrar em alguns jogos sem saber todas as regras e, não obstante, ir aprendendo-as ao longo da partida, isso nem sempre é possível e, quando o é, nem sempre é o jeito mais fácil ou fecundo. Por mais repetitivo que seja o aprendizado da tabuada, é difícil entender por que privaríamos os alunos dela. Pode ser fácil e divertido aprender a dançar sendo jogado no meio da roda, mas deduzir as regras de conjugação verbal de uma língua estrangeira a partir da leitura de textos sem o auxílio das tabelas de conjugação é certamente extenuante.

Se, por um lado, a execução de exercícios repetitivos pode levar o aluno a aplicar regras sem pensar, por outro, a resolução de problemas complexos e imprevistos que exigem reflexão e discernimento também pressupõem certo automatismo em nossas condutas. Pensemos, por exemplo, na aplicação das tabelas de conjugação verbal já internalizadas pelo tradutor de poesias. Aqui, o discernimento supõe e se alia ao automatismo. Por isso, não convém forjar um abismo entre o currículo das situações-problema e o currículo dos exercícios repetitivos, de tal modo que as relações de dependência mútua e as gradações entre automatismo e discernimento, entre tradição e criticismo, entre repetição e inovação, entre regularidade e improvisação terminem simplificadas e negligenciadas. Ao contrário, é preciso notar que a condição necessária (ainda que não suficiente) da relação ativa com o saber é, em um primeiro momento, certa passividade, e que, além disso, a passagem entre a autonomia e a heteronomia do aprendiz na aprendizagem de um conceito não pode ser demarcada pela exatidão de uma fronteira. Isso se observa desde o aprendizado de conceitos corriqueiros até processos de aquisição de conceitos mais complexos.

4- O próximo item explicará como deve ser entendido o conceito de jogo.

Wittgenstein (1999), em uma passagem das *Investigações filosóficas*, no interior de sua polêmica com a filosofia mentalista⁵, pede que imaginemos uma pessoa que não conheça o conceito de *mesmo*. Como lhe ensinariamos o conceito? Por meio de exemplos e pela prática, sem dúvida. Daríamos exemplos de coisas com a mesma forma, objetos com a mesma cor, mostrariamos um padrão ornamental com que enfeitamos a casa e pediríamos que ela nos ajudasse etc. Quando ela acertasse, a encorajariamos, quando se equivocasse, a reprovaríamos, até que, a partir de certo momento que não podemos prever, ela ultrapassasse os exemplos e, por fim, prosseguisse por si só, aplicando o conceito em contextos novos. Nesse processo, o limite entre a imitação do mestre e a utilização autônoma de um conceito existe, mas certamente não pode ser estabelecida com exatidão.

O conjunto de ações que conduziu o aprendizado no exemplo acima – ordenar, reprovar, encorajar, enfim, treinar – pode parecer-se em tudo avesso à formação dos alunos reflexivos, capazes de enfrentar situações problemáticas complexas, mas não se olharmos mais de perto. Tomemos o caso do aprendizado científico, lembrando que, para Perrenoud, o cientista é o exemplo paradigmático de mobilização de competências.

Tomas Kuhn, levando a sério a lição de Wittgenstein, mostrou que os pesquisadores identificam como cientificamente relevantes os mesmos problemas somente após passarem pela mesma educação profissional numa comunidade científica que, na medida em que os inicia a um paradigma normal, ensina-os a ver aspectos da natureza como problemáticos e, claro, certas soluções como exemplares⁶ (KUHN, 1998). O que torna possível a compreensão e

5- Cf. Wittgenstein, 1999, # 208. O mentalismo, grosso modo, designa as teorias que postulam a existência de entidades mentais extralinguísticas que guiarão a aplicação de nossos conceitos. Ali está em jogo todo o debate sobre o *seguir regras* que eu não posso aprofundar no momento.

6- As reflexões linguísticas de Wittgenstein foram centrais para a elaboração do conceito kuhniano de paradigma. A este respeito, ver Kuhn (1998, p. 68-ss).

aprendizado dessas explicações? A esse respeito, Wittgenstein é enfático: “Toda a explicação tem seu fundamento no treino (Os educadores deviam lembrar-se disto.)” (WITTGENSTEIN, 1981, # 419). Os problemas são vistos como tais por aqueles que estão treinados em determinadas técnicas de problematização, pois o que vale para a linguagem em geral vale para a linguagem científica, a saber, “compreender uma linguagem significa dominar uma técnica” (WITTGENSTEIN, 1999, # 199). Desse modo, embora a ideia possa deixar muitos educadores de cabelo em pé, é preciso dizer que uma pedagogia que promova o treinamento⁷ e, ao mesmo tempo, almeje formar um sujeito autônomo – seja ele o aluno crítico, reflexivo ou competente – não comete nenhuma contradição.

Se quisermos destacar na atividade científica sua dimensão criadora – ou a capacidade de “gerir a incerteza”, como prefere Perrenoud, devemos lembrar que a iniciação aos paradigmas consolidados na comunidade científica não lhe fornece só métodos e normas, mas também modelos de criatividade, de onde o sujeito colhe parâmetros para diferenciar uma inovação de um mero disparate. A racionalidade científica, como o espírito crítico de modo geral, são frutos de certa tradição e, por isso, abolir a dimensão instrutiva do ensino, reduzindo-o à resolução de situações-problemas, em nome da autonomia e da reflexividade dos aprendizes, parece-nos um contrassenso. Afinal, não poderia participar das tradições críticas quem não tivesse sido nelas iniciado – sem tal iniciação, formaríamos estudantes despreparados para fazer frente aos principais problemas construídos por essa tradição⁸. Se, inspirados em Wittgenstein, entendermos essa tradição como um conjunto de *jogos de linguagem*, podemos rever a imagem que fazemos do aluno crítico.

7- A melhor tradução do termo alemão *Arbrichtung*, usado por Wittgenstein, não é treinamento, pois a palavra se refere especialmente ao treinamento de animais, ou seja, o termo seria melhor traduzido por adestramento.

8- Esta conclusão é também apoiada pelas análises de Passmore (1969).

O ensino e os jogos de linguagem

Wittgenstein, na segunda fase de sua filosofia, considera o significado de uma palavra inseparável do seu *uso* no interior de certo *jogo de linguagem* (WITTGENSTEIN, 1989, # 43). Esta expressão analógica ressalta que as diferentes linguagens, assim como os jogos, são práticas reguladas por padrões públicos que definem quais lances (ou signos) são admitidos. Ao descrever as *regras do(s) jogo(s)* ou, como prefere Wittgenstein (1999, # 90 e 124), a gramática dos jogos, o filósofo não determina o que é verdadeiro, mas mostra o que pode ser dito com sentido, seja verdadeiro ou falso. Wittgenstein diz: “Chamarei de ‘*Jogos de linguagem*’ o conjunto da linguagem e das atividades com as quais está interligada” (WITTGENSTEIN, 1999, # 7).

Desse conjunto, o filósofo apresenta-nos uma lista não exaustiva que inclui atividades como relatar um acontecimento ou um sonho, inventar uma história, contar piadas, fazer um plano e executá-lo, resolver enigmas, levantar hipóteses e verificá-las etc.⁹ Se nos é apresentada tal lista em lugar de uma definição, é porque:

Para Wittgenstein não se compreende a linguagem em si, se compreende um jogo de linguagem determinado, situando-se a si mesmo no tal jogo, isto é, numa atitude particular, em um modelo de atividade, em uma forma de vida. (HADOT, 2005, p. 73).

Como o critério que indica a compreensão do papel de um conceito em certo jogo é a *atitude* que o sujeito mostra em determinado contexto, o aprendizado não pode se resumir a fenômenos intelectuais separados de uma *práxis*¹⁰.

Wittgenstein estende esse modelo dos jogos a atividades como a filosofia e a ciência.

9- Esta lista é uma pequena variação daquela apresentada pelo próprio Wittgenstein no # 23 das *Investigações Filosóficas*.

10- Como esclarece Moreno: “as diversas práticas ligadas à linguagem são o meio através do qual são estabelecidas as ligações entre signos e objetos e, além disso, são instrumentos *linguísticos*. É nesse sentido que tais práticas *fazem parte* da gramática dos usos” (MORENO, 1995, p. 25).

São linguagens que não possuem nenhuma natureza extraordinária que poderia lhes conferir privilégios sobre a linguagem cotidiana. São simplesmente jogos cujas regras estão fundamentadas em *formas de vida*, modos institucionalizados de agir e julgar. Radicalizada essa perspectiva, já não se busca fora dos reinos da linguagem – o ser, as ideias ou a experiência – um sítio onde a significação poderia habitar; livramo-nos do anseio que nos levaria a cortar o galho da linguagem onde estamos sentados (WITTGENSTEIN, 1999, # 57). As ciências naturais já não são a voz própria da natureza, pois “O único correlato da linguagem a uma necessidade natural é uma regra arbitrária” (WITTGENSTEIN, 1999, # 372). A própria interioridade não será poupada. Wittgenstein, a esse respeito, interroga:

O que se passa quando alguém fala consigo mesmo? O que se passa aí? – Como devo esclarecer isso? Ora, apenas do modo como você pode ensinar a alguém a significação da expressão “falar consigo mesmo”. E, quando criança, aprendemos essa significação. (WITTGENSTEIN, 1999, # 362).

Em outras palavras, o que sabemos e podemos ensinar a respeito da interioridade e seus *atos* (como a reflexão, por exemplo) resumem-se a critérios instituídos culturalmente por meio do uso de palavras em circunstâncias particulares. Enfim, não ouvimos a voz da natureza ou da nossa interioridade senão por meio de usos convencionados por nossa *forma de vida* em certo jogo de linguagem.

A abordagem do fenômeno educativo por meio do conceito de jogos de linguagem convida-nos a enfatizar as regras do jogo. Contudo, não implica nenhuma pedagogia do conformismo, ainda que nos leve a relativizar o significado da problematização realizada pelo aluno. Nesse sentido, a passividade do aluno não é mais a única conclusão que podemos extrair da sua ausência de questionamento que, em certos contextos, poderá ser interpretada

como sinal de domínio de um jogo e suas regras. Afinal, como afirma Wittgenstein em *Da certeza*: “Quem põe certas dúvidas joga mal ou não joga ainda” (WITTGENSTEIN, 1990, # 446).

Há perguntas, dúvidas ou críticas que, quando manifestas pelo aluno, possibilitam ao professor inferir a dificuldade em que ele se encontra diante do desafio de aprender um conceito ou construir um problema: “o aluno não aprendeu a fazer perguntas. Não aprendeu o jogo que queremos ensinar-lhe” (WITTGENSTEIN, 1990, #315). Ou ainda: “Esta dúvida não é uma das dúvidas do nosso jogo” (WITTGENSTEIN, 1990, #317). Quando dizemos que a escola precisa mostrar as regras do jogo e explicitar modelos de conduta ou métodos (algumas *jogadas*) para os alunos, ressaltamos que o sentido e o valor dos problemas construídos no interior desses jogos são frutos de convenções e que, portanto, não se revelarão espontaneamente à maioria dos alunos¹¹.

Os modelos oferecidos para os alunos na escola lá estão para serem seguidos, mas também para serem reconhecidos em seus limites, quando podem ser razoavelmente transpostos e eventualmente recusados, o que também faz parte do seu aprendizado. Isso pode ser feito de muitas formas. Por exemplo, mostrar as limitações e as razões que levaram homens e mulheres a questionarem uma definição estreita de direitos humanos (restrita à esfera dos direitos civis), ampliando-a para o campo dos direitos sociais. Ou, ainda, mostrar exemplos em que o conceito de *solidariedade* é recusado por não se confundir com gregarismo ou espírito de rebanho. O domínio dessa técnica de transposição do uso de regras (subsumir um caso a um conceito não usual ou criar um conceito) pode ser facilitada em grande medida se mostramos ao aluno que o agrupamento de dois ou mais casos sob um conceito é uma convenção, ou melhor,

11- A adesão do aluno a um modelo é uma questão complexa e seu desenvolvimento numa perspectiva wittgensteiniana envolveria um debate de conceitos como persuasão e crença, normalmente considerados secundários na tradição racionalista. A este respeito, ver Wittgenstein (1990, ## 160-ss e # 612).

uma instituição e, portanto, uma invenção conceitual. Promover essa atitude no âmbito da escola pode ser um modo de preservar e legar a racionalidade particular que representamos enquanto professores, ao mesmo tempo em que mostramos a maneira como ela foi construída, em lugar de outras possíveis.

Por trás desse esforço pedagógico, não se encontra nenhum arroubo racionalista que pretenderia legar aos alunos a regra que preside a invenção das regras. O importante aqui é evidenciar que os conceitos ou soluções que *vingam* respondem a critérios públicos (ou publicáveis) de uso, condição necessária para que eles não se percam em uma insondável linguagem privada. A esse respeito, o comentário de Moreno a respeito da invenção em estética é esclarecedor:

[...] objetos de categorias diferentes, como sons e cores, podem ser comparados uma vez que forem propostos padrões para sua comparação: os conceitos de “som colorido” ou de “cor sonora” correspondem a certas operações de comparação entre tais objetos, comparações que, para serem públicas, e não meramente privadas, devem passar pelo teste de perguntas e respostas, das indicações sobre procedimentos de comparação. (MORENO, 2005, p. 314).

Por fim, vale a pena esclarecer que afirmar que o significado do conceito X é o próprio *uso* regular do conceito X não congela a sua significação, uma vez que *uso* se refere a um consenso de ação que, no mais, antes abre do que fecha possibilidades, antes indica uma direção do que estabelece uma regulação exaustiva. Não é uma essência comum que unifica objetos diversos sob um mesmo conceito, mas um conjunto de aspectos (destacados pelo uso) que mantém entre si relações analógicas. Por essa razão, dirá Wittgenstein que as diferentes aplicações de um mesmo conceito se relacionam por *semelhanças de família*, vínculos cuja vagueza não é um defeito, mas

garantia tanto da unidade quanto da mobilidade do conceito¹². Sem esta vagueza, o aprendiz não conseguiria compreender os exemplos que se lhe fornecem de um conceito ao ponto de *ultrapassá-los* e aplicá-lo a casos novos, isto é, não exemplificados. Por outro lado, é essa vagueza que torna possível o surgimento da dúvida e da polêmica nas aplicações de um conceito, bem como a inovação em suas aplicações. Ou seja, essa vagueza permite tanto a manutenção da aplicação de uma regra sobre objetos mais ou menos aparentados quanto possibilita a transposição dessa regra para aplicá-la sobre objetos cujas analogias com os casos mais familiares não são óbvias.

Dito isso, antes de encerrarmos este item, cabe uma ressalva: a análise da vagueza ou da precisa imprecisão que unifica os usos de um conceito não advoga em favor de algum impressionismo pedagógico, tampouco borra as diferenças entre concepções pedagógicas concorrentes, nutrindo uma atitude indiferente em relação a elas. É evidente, por exemplo, que uma escola em que o criticismo não é um valor em si mesmo evitará expor seu aluno a problemas que põem em xeque regras infalíveis, habituando-o a esperar uma regra *prêt-à-porter* para todo tipo de situação. E, com efeito, esse é um ponto para o qual várias pedagogias renovadas, desde fins do século XIX, souberam chamar a atenção.

A caixa-preta da cognição ou o fascínio das metáforas educacionais

A adoção da pedagogia das competências como referência de avaliação pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) representou um impulso decisivo para sua ampla difusão nas escolas brasileiras. Segundo José Mário Pires Azanha, haveria um essencialismo cognitivo

12- Estendemos um conceito do mesmo modo que, para tecer um fio, torcemos fibra com fibra: “E a robustez de um fio não está no fato de que uma fibra o percorre em toda sua longitude, mas sim em que muitas fibras estão trançadas umas com as outras” (WITTGENSTEIN, 1999, # 67).

subjacente nesse *exame de competências* e a sua consequência mais problemática seria a coisificação de processos mentais:

Em textos oficiais recentes, a palavra “competência” corre sério risco de ser coisificada como novo habitante do bestário pedagógico que, querem nos fazer crer, são coisas que a educação deve desenvolver. Esse risco pode ter graves consequências pedagógicas, principalmente porque, em alguns textos, competências são contrapostas a conhecimentos, como se as escolas de formação geral [...] devessem se preocupar mais com a constituição daquelas do que com o ensino destes, como se fosse possível alguém tornar-se um matemático competente pelo desenvolvimento de uma “coisa” que se chama “competência matemática” distinta do estudo intensivo de tópicos da matemática. (AZANHA, 2006, p. 167).

Contudo, quem pretenda encontrar em Perrenoud a fonte desses equívocos há de se surpreender ao descobrir que ele assinaria embaixo boa parte das críticas que Azanha (2001) endereça aos fundamentos pedagógicos do ENEM. Todavia, gostaríamos de mostrar que os formuladores da primeira versão do ENEM (vigente entre 1998 e 2008), alvo da crítica de Azanha, não fizeram uma leitura totalmente descabida de Perrenoud. Por isso, a análise de algumas ambiguidades presentes na maneira como Perrenoud representa o processo cognitivo e mobiliza os seus referenciais teóricos talvez seja um caminho mais promissor na abordagem dessa questão.

Perrenoud escora o conceito de competência sobre o conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu. A apropriação que Perrenoud (1999, p. 24-25) realiza desse conceito sugere-nos uma pista, se não um sintoma, para investigar o essencialismo flagrado por Azanha na pedagogia das competências. *Habitus*: do que se trata? Para Bourdieu (1983, p. 65) esse conceito se refere a um:

[...] sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível a execução de tarefas infinitamente diversas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma.

Estudar a gênese social da racionalidade prática de agentes cujas condutas possuem uma dinâmica irreduzível à obediência intencional a regras ou à causalidade mecânica (seja ela social ou cerebral): eis o alvo do conceito de *habitus* (BOURDIEU, 1983). Perrenoud encontrou nesse conceito o caminho para elucidar a regularidade que possibilita os improvisos e as inovações dos indivíduos – valores caros à pedagogia das competências. Todavia, ele extrapola discretamente o escopo em que Bourdieu o emprega. O sociólogo francês deixa claro que pretende mostrar a dimensão criativa das nossas disposições adquiridas sem reduzi-las a entidades mentais¹³. Entretanto, Perrenoud levará sua teorização além desse limite.

A fundamentação das competências não encontrará no conceito de *habitus* uma explicação de ordem cognitiva que, por essa razão, é remetida ao campo das ciências cognitivas, ou melhor, ao seu desenvolvimento vindouro, pois, como Perrenoud reconhece em mais de uma ocasião¹⁴, não há consenso no campo das ciências cognitivas a respeito da pertinência da noção de competência. Por um lado, é preciso esperar as ciências cognitivas; por outro lado, o pedagogo das competências não pode esperar¹⁵. Esse impasse vem à tona

13- Bouveresse (1995, p. 591) enfatiza que a recusa de Bourdieu em subordinar a regularidade prática dos agentes a estruturas mentais formais se manifesta tanto na recusa do termo sujeito quanto na opção por substituí-lo pelo pleonismo “agente que age”.

14- Cf. a introdução e a conclusão de *Construir as competências desde a escola* (PERRENOUD, 1999).

15- É sintomático que, passados quinze anos, os defensores das competências continuem dizendo que é preciso esperar que as ciências cognitivas entrem em acordo e estabeleçam uma *teoria cognitiva da mobilização* dos recursos intelectuais. É o que lemos em texto recente de Michel Tozzi (2012, p. 32).

quando Perrenoud trata da avaliação escolar das competências:

É verdade que se poderia descrever um conjunto de ações que remetesse para a competência subjacente, sem perguntar como ela funciona. Talvez assim fosse possível nomear, classificar, elencar as competências ao acrescentar o verbo “saber” a um verbo que caracterize um conjunto de ações semelhantes. [...] Porém essa forma de tautologia não é suficiente quando se quer formar em competências. Precisa-se então de um inventário dos recursos mobilizados e de um modelo teórico da mobilização. É preciso formar uma ideia do que ocorre na caixa-preta das operações mentais, mesmo com o risco de que não passem de representações metafóricas no estágio das ciências da mente. (PERRENOUD, 1999, p. 20).

É o que Perrenoud fará no capítulo nomeado “Mobilizar os recursos: uma estranha alquimia”, em que descreve a tal *caixa-preta das operações mentais* em termos de *tramas*, *esquemas*, *encaixes* e até mesmo *encaixes de bonecas russas*, enfim, uma série de imagens e metáforas mecanicistas. Seria preciso então questionar: a que preço? Pois, embora a operação pareça resumir-se a uma questão estilística, vale a pena lembrar que “Toda uma nuvem de filosofia se condensa numa gota de gramática” (WITTGENSTEIN, 1999, pt. II, p. 214). Por isso, a análise filosófica deve investigar inclusive as mais discretas gotas do discurso pedagógico. Se Perrenoud desse a devida atenção a suas metáforas, explicitando o seu escopo e limites, poderíamos admiti-las ou recusá-las de modo mais judicioso, ponderando os caminhos pelos quais elas levariam nossos planos de investigação educacional.

O primeiro caminho possível a que somos conduzidos é a busca pelas competências básicas – quais são elas? Nossos saberes seriam organizados e mobilizados por competências, mas, por outro lado, uma competência

pode ser mobilizada por outras competências. Assim, por mais que abrissemos as bonecas russas, sempre encontraríamos uma ainda menor, sem nunca chegarmos à última, num esforço cujo risco seria a regressão ao infinito. Poderia ser dito, em defesa do pensador suíço, que pelo menos ele sabe que não passam de metáforas. Sim, mas, ao sugerir que o tempo permitirá às ciências cognitivas confirmá-las ou refiná-las, sugere que a *gramática* das competências virá a ser justificada pela descoberta de entidades mentais, isto é, que há uma referência objetiva para aquelas analogias¹⁶. A esse respeito, poder-se-ia dizer o que Wittgenstein, em um de seus cursos de Cambridge, afirma acerca da imagem mecânica na gramática do conceito de compreender:

[...] embora o conceito não se refira a uma maquinaria, sua gramática veicula a *imagem* de um mecanismo. Nós cremos que se vissemos apenas a maquinaria, nós entenderíamos o que é compreender (WITTGENSTEIN, 2001, p. 92, tradução minha).

A metáfora empregada em tal registro cria uma expectativa que obscurece o conceito em vez de esclarecê-lo: estamos prestes a coisificar conceitos referentes às operações mentais. Essa tentativa insinua-se em escritos de Perrenoud, nos quais os problemas do aprendizado parecem ser traduzíveis em termos de uma engrenagem cognitiva.

Pedagogia das competências: a força da ambiguidade¹⁷

A pedagogia das competências, ao transpor os conceitos das ciências cognitivas para o campo educacional, abstrai o jogo de linguagem no qual aqueles adquirem

16- Há uma reversibilidade entre metáforas e analogias. Toda metáfora é suportada por uma analogia básica. A este respeito, ver Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 423-466).

17- Segundo os sociólogos Ropé e Tanguy (1997, cf. Introdução), a compreensão da hegemonia dessa pedagogia sobre o campo educacional deve destacar a ambiguidade e polissemia de seus conceitos como parte de sua eficácia.

significado. Apesar de não haver uma definição consensual de competência no campo das pesquisas cognitivas, uma característica em comum merece destaque: trata-se de um modelo que direciona a investigação em laboratórios experimentais. Por isso, não se pode descuidar que proposições hipotéticas sobre competências ali produzidas, quando transferidas para o campo pedagógico, mudam de estatuto, uma vez que ganham um emprego normativo. Psicólogos cognitivos têm feito alertas para as dificuldades envolvidas nessas transposições.

Segundo Spinillo e Roazzi (1989), pesquisadores do departamento de psicologia experimental da universidade de Oxford,

[...] o pedagogo na tentativa de operacionalização dos resultados da pesquisa psicológica, em uma perspectiva instrumental e até reducionista, tende a abstrair os dados do contexto teórico onde estes estão inseridos, advogando para si o supremo papel de organizador e elaborador destes a nível prático, incorrendo por sua vez no problema de dar um enfoque simplista a questões complexas, generalizando conclusões e padronizando procedimentos. (SPINILLO; ROAZZI, 1989, p. 24).

O eventual avanço das pesquisas no campo da psicologia não implica *imediatamente* avanços pedagógicos: são campos de pesquisa institucionalizados com seus tempos e propósitos próprios. Transpor um modelo de um campo a outro é o mesmo que escolher uma jogada exitosa num determinado jogo e reproduzi-la em outro jogo com regras diferentes. Evidentemente, a transposição não está fadada ao fracasso de antemão, mas seu êxito dependerá das características específicas do novo campo.

A análise dos usos da linguagem promovidos por Perrenoud (1999a) deve ainda destacar que sua argumentação em *Construir as competências desde a escola* opera em dois níveis diferentes que, quando interagem entre

si, podem ocasionar os deslizes que estamos apontando neste artigo. A entonação analítica e sóbria que caracteriza seu texto quando ele trata de questões epistemológicas ou curriculares é abandonada quando ele passa aos aspectos político-pedagógicos da reforma proposta. Nesses momentos, a argumentação ganha um acento interpelador dirigido ao professor, ao legislador, ao aluno.

Descobrimos que a reforma deve ser global e sistêmica, reorganizando (se não refundando) por inteiro a vida escolar: reconstruir as transposições didáticas, revisar a divisão disciplinar do tempo, promover ciclos, alterar os modelos avaliativos, reformular a formação docente (PERRENOUD, 1999, p. 74). Para escrever um programa orientado por competências, é preciso “coragem” (p. 50.), para que ele chegue a bom termo, é preciso que todos os atores envolvidos concedam total “adesão” (p. 84-85) para a realização dessa “utopia sociológica” (p. 84). Em suma, trata-se não apenas de uma proposta, mas de um *apelo*. Visando a conquistar a adesão, Perrenoud não está simplesmente explicando sua proposta, mas está tratando de nos *persuadir* à ação¹⁸.

Nesse registro, o que está em jogo é a *adesão* prática aos princípios da pedagogia das competências, antes do que uma eventual verificação científica do modelo proposto. As proposições sobre competências não são recebidas – não são usadas – no campo pedagógico como confiáveis porque fundamentadas (ou quase) nas ciências cognitivas. Elas atuam antes como normas, fundamentos em relação aos quais as questões do universo escolar devem prestar contas e *eventualmente* ganhar sentido. A adesão demandada por essa pedagogia visa, desse modo, a redesenhar nossa imagem de mundo escolar.

Que o autor interpele nossa vontade e tente nos persuadir não são problemas *a priori*. O que resulta problemático é o embaralhamento entre os registros normativo e descritivo. Ele

18- Um bom resumo da distinção e polêmica entre persuasão e convencimento, tão antiga quanto o embate entre sofistas e filósofos na Grécia antiga, pode ser encontrado em Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 29-34)

sugere ao leitor que aquilo que depende de sua adesão precisaria se fundamentar por meio de verificação científica, apresenta como um déficit dos saberes pedagógicos aquilo que, na verdade, diz respeito aos projetos de ação dos educadores. Isso, inclusive, produz um efeito colateral imprevisto na argumentação de Perrenoud, pois faz parecer que a adesão a sua proposta nesse contexto possui algo de irracional.

Evidentemente, não é essa a conclusão a que esse artigo pretende levar. Diante de uma sentença como a seguinte: “A principal dificuldade *teórica* [sic] na redação de um bloco [de competências] é a descoberta do *encaixe* tipo bonecas russas” (PERRENOUD, 1999, p. 50), não deveríamos concluir que se trata de um enunciado pré-científico, mas interpretá-lo inteiramente como metáfora educacional que pode eventualmente orientar a ação docente e cujos limites devem ser explicitados.

Tanguy e Ropé, já no início dos anos noventa, mostraram que o discurso das competências “modela a realidade ao mesmo tempo em que a justifica” (ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 18). Diagnóstico preciso que, em outros termos, pode ser expresso assim: pretendem expor o que o ensino *é*, enquanto afirmam como ele *deve ser*. Tratar os modelos não como critérios, mas como pré-juízos, aos quais a realidade *deva* corresponder, é justamente a característica do uso dogmático dos modelos segundo Wittgenstein:

Só podemos evitar a injustiça ou o vazio de nossas afirmações na medida em que apresentamos o modelo como aquilo que ele é, ou seja, como objeto de comparação – por assim dizer, como critério –; e não como prejuízo, ao qual a realidade deva corresponder. (O dogmatismo no

qual tão facilmente caímos ao filosofar). (WITTGENSTEIN, 1999, # 131).

Por fim e em suma, Perrenoud não estaria certo em protestar contra *descrições tautológicas das competências*, encorajando a reflexão pedagógica a abrir a caixa preta das cognições por meio de uma investigação mais profunda? É possível responder negativamente de uma perspectiva wittgensteiniana. A inovação proposta por Perrenoud oferece-nos menos respostas que dificuldades. Podemos enxergar o inusitado uso que a expressão *conhecimento* adquire na pedagogia das competências não por um reflexo do atual estágio das ciências cognitivas, mas por sinal do uso reificado da linguagem, veiculado por um anseio de profundidade (adentrar a *caixa-preta da cognição*), que debelaríamos se considerássemos que:

Os problemas que nascem de uma má interpretação de nossas formas linguísticas têm o caráter de profundidade. São inquietações profundas; estão tão profundamente enraizadas em nós quanto nossas formas linguísticas, e sua importância é tão grande quanto a de nossa linguagem. (WITTGENSTEIN, 1999, # 111).

A profundidade da investigação filosófica foi muitas vezes considerada como razão de seu brilho. Todavia, a partir de Wittgenstein, vemos como essa busca nunca satisfeita termina por colocar a própria filosofia em crise. Trabalhem para que a pedagogia não padeça sob o mesmo impulso. Se é contra o risco do dogmatismo que a filosofia da educação deve lutar, combater a força de imagens que direcionam unilateralmente o pensamento será o seu propósito e abandonar esse anseio de profundidade talvez seja o seu preço.

Referências

- AZANHA, José Mário Pires. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Senac, 2006.
- AZANHA, José Mário Pires. ENEM: afinal do que se trata? **Jornal da USP**, São Paulo, n. 20-26, ago. 2001.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- BOUVERESSE, Jacques. Règles, dispositions et habitus. **Critique: Revue Générale de Publications Françaises et Étrangères en General**, Paris, v. 48, 1995.
- HADOT, Pierre. **Wittgenstein et les limites du langage**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 2005.
- KUHN, Thomas. **A estrutura as revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- MORENO, Arley. **Wittgenstein através das imagens**. Campinas: Edunicamp, 1995.
- MORENO, Arley. **Introdução a uma pragmática filosófica**: de uma concepção de filosofia como atividade terapêutica a uma filosofia da linguagem. Campinas: Edunicamp, 2005.
- PASSMORE, John. La enseñanza del criticismo. In: PETERS, Richard (Org.). **El concepto de educación**. Buenos Aires: Paidós, 1969.
- PERELMAN, Chan; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. Construire des compétences, tout un programme! **Vie pédagogique**, n.112, sept./oct. 1999a. (Dossier Faire acquérir des compétences à l'école). Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_14.html>. Acesso em: 14 set. 2014.
- ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.
- SPINILLO, Alina Galvão; ROAZZI, Antônio. A atuação do psicólogo na área cognitiva: reflexões e questionamentos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 9, n. 3, 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000300008>. Acesso em: 14 set. 2014.
- TOZZI, Michel. Une approche par competences in philosophie? **Revue Rue Descartes**, n. 74. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2012-1-page-22.htm>>. Acesso em: 14 set. 2014.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Fichas (Zettel)**. Lisboa: Edições 70, 1981.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Da certeza**. Lisboa: Edições 70, 1990.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Wittgenstein's lecture**. New York: Cambridge University Press, 2001.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

Recebido em: 05.07.2013

Aprovado em: 15.04.2014

Rafael Ferreira de Souza Mendes Pereira é mestrando da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Educação, educação matemática e teoria cultural da objetivação: uma conversa com Luis Radford

Vanessa Dias Moretti^I

Maria Lúcia Panossian^{II}

Manoel Oriosvaldo de Moura^{III}

Resumo

Luis Radford é professor titular da Laurentian University em Sudbury, Ontário, no Canadá. Desde 1992, leciona no programa de formação de professores da École des Sciences de l'Éducation, onde é atualmente diretor e coordenador do Laboratório de Pesquisa em Semiótica Cultural e Pensamento Matemático. Professor de Educação da Universidade de Manchester, no Reino Unido, é presidente do Grupo Internacional de Estudos sobre as relações entre a História e a Pedagogia da Matemática, afiliado à International Commission on Mathematical Instruction (ICMI). Autor de diversos artigos científicos nos quais relaciona temas complexos como história, cultura, ensino e aprendizagem, Luis Radford é internacionalmente reconhecido como pesquisador da área da educação matemática, tendo recebido em 2011 a Medalha Hans Freudenthal do ICMI. Na entrevista concedida durante sua estadia no Brasil, em março de 2014, Luis Radford revela alguns de seus caminhos de formação e sintetiza alguns dos elementos e princípios que orientam a Teoria Cultural da Objetivação sobre os processos de ensino e aprendizagem e, em particular, de que forma essa concepção teórica se relaciona com o campo de pesquisa da educação matemática. Na entrevista, são abordadas ainda algumas estratégias e técnicas metodológicas de pesquisa com professores e alunos, em projetos longitudinais que permitem traçar o desenvolvimento cultural da criança. Por fim, o professor Luis Radford aborda questões gerais relacionadas às orientações curriculares no Brasil, compreendido como um país com importante diversidade cultural e social. A leitura dessa entrevista remete à atualidade das pesquisas sobre os processos de ensino e aprendizagem, de forma específica daqueles relacionados ao conhecimento matemático, bem como oferece elementos para a discussão sobre os processos de formação de professores que visem à formação do sujeito em suas máximas potencialidades, ainda que condicionado por determinantes sociais e culturais.

Palavras-chave

Educação – Educação matemática – Teoria da objetivação – Prática social – Consciência.

I- Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

E-mail: vanessa.moretti@unifesp.br.

II- Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

E-mail: mlpanossian@utfpr.edu.br

III- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

E-mail: modmoura@usp.br

Education, mathematics education and the cultural theory of objectification: a conversation with Luis Radford

Vanessa Dias Moretti^I

Maria Lúcia Panossian^{II}

Manoel Oriosvaldo de Moura^{III}

Abstract

Luis Radford is a professor at Laurentian University in Sudbury, Ontario, Canada. He has taught in the Education program at The École des Sciences de l'Éducation since 1992, where he is currently director and coordinates the Research Laboratory of Cultural Semiotics and Mathematical Thinking. Education Professor of the University of Manchester in the United Kingdom, he is president of the International Study Group on Relations between the History and Pedagogy of Mathematics, affiliated to International Commission on Mathematical Instruction (ICMI). Author of several scientific articles in which he relates complex topics such as history, culture, teaching and learning, Luis Radford is an internationally recognized researcher in the field of mathematics education, having received the Hans Freudenthal Medal of ICMI in 2011. In an interview during his stay in Brazil, in March 2014, Luis Radford revealed some paths of his education and summarized some of the elements and principles that guide the cultural theory of objectification on the processes of teaching and learning and, in particular, how this theoretical concept relates to the research on mathematics education. He also discussed some strategies and methodological research techniques with teachers and students, in longitudinal projects that allow tracing the cultural development of children. Finally, Professor Luis Radford discussed general questions related to curriculum guidelines in Brazil, understood as a country with important cultural and social diversity. The reading of this interview points to the relevance of research on the processes of teaching and learning, specifically those related to mathematical knowledge, and provides elements for discussion about the processes of teacher education that are aimed at educating subjects to their maximum potential, in spite of social and cultural determinants.

Keywords

I- Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

E-mail: vanessa.moretti@unifesp.br.

II- Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

E-mail: mlpanossian@utfpr.edu.br

III- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

E-mail: modmoura@usp.br

Education – Mathematics education – Theory of objectification – Social practice – Consciousness

Apresentação



Fonte: arquivos do entrevistado.

O Prof. Luis Radford é professor titular da Laurentian University em Sudbury, em Ontário, Canadá. Desde 1992, leciona no programa de formação de professores da École des Sciences de l'Éducation, instituição na qual é atualmente diretor e onde coordena o Laboratório de Pesquisa em Semiótica Cultural e Pensamento Matemático. Também é professor de educação da Universidade de Manchester, no Reino Unido, e presidente do Grupo Internacional de Estudos sobre as Relações entre a História e Pedagogia da Matemática um grupo afiliado à International Commission on Mathematical Instruction (ICMI). Suas inúmeras publicações entre artigos, capítulos e livros se encontram disponibilizadas na íntegra em sua página pessoal (www.luisradford.ca), garantindo o acesso público às suas produções, que podem ser encontradas em inglês, espanhol, francês e italiano. Autor de diversos livros, Luis Radford foi coeditor de três edições especiais do periódico *Estudos e Pesquisas Educacionais em Matemática* e também coeditou um número especial da *Revista Latinoamericana de Matemática Educativa* sobre Semiótica, Cultura e Pensamento matemático (2006). É

membro do conselho editorial de várias revistas internacionais, como *Mathematical Thinking and Learning*, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, *Revista Latinoamericana de Matemática Educativa*, *Avances de Investigación en Educación Matemática*.

Em português, encontramos o livro *Cognição matemática: história, antropologia e epistemologia*, traduzido por Iran Abreu Mendes e Bernadete Morey, pela Livraria da Física (RADFORD, 2012), que é uma coletânea de dez artigos por meio dos quais podemos reconhecer indícios do movimento do pesquisador no sentido da elaboração da Teoria Cultural da Objetivação. Esses artigos tratam da educação matemática, recorrendo à particularidade da álgebra, fundamentando-se em princípios históricos, bem como nas dimensões da antropologia e epistemologia. A importância do elemento sociocultural é destacada, assim como a relevância da linguagem e das práticas sociais para a produção do conhecimento. Pelo conjunto de suas pesquisas, o professor Luis Radford é internacionalmente reconhecido como pesquisador da área da educação matemática, tendo recebido em 2011 a Medalha Hans Freudenthal da International Commission on Mathematical Instruction (ICMI).

Entre seus temas de estudos e pesquisas, estão os processos de pensamento algébrico, profundamente contemplados em seu desenvolvimento histórico, assim como a relação entre a cultura e o pensamento, a epistemologia da matemática e a semiótica. Aborda em seus trabalhos a semiótica cultural e a cognição humana a partir de uma dimensão antropológica, e considera o papel fundamental da cultura na formação do sujeito, assumindo a práxis social como a base da formação dos processos de conhecimento. Muitos dos seus textos, que são referências para educadores matemáticos brasileiros, tratam da formação do pensamento algébrico em uma perspectiva que supera a abordagem das representações simbólicas. Por meio de uma análise epistemológica, o pesquisador busca

detectar o que seria o núcleo do saber algébrico, constituído por maneiras analíticas de pensar as quantidades desconhecidas.

Com uma formação inicial de base piagetiana, o professor Luis Radford nos conta nesta entrevista como foi se constituindo seu interesse pelos aspectos culturais e históricos relacionadas às questões do ensino e da aprendizagem da matemática. Nesse percurso, tem encontrado inspiração nos trabalhos de Hegel (2003; 2004) e Marx (2004; 2007), bem como no trabalho desenvolvido por todos os intelectuais russos do princípio do século XX, em particular Vygotsky (2001; 2002), Leontiev (1983), Ilyenkov (2008) e Bakhtin (1986). Mais especificamente, suas pesquisas mais recentes têm se apoiado nos referenciais da abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky e na epistemologia cultural de Evald Ilyenkov. Seu trabalho de pesquisa atual concentra-se no desenvolvimento da Teoria Cultural da Objetivação, na qual o problema de ensino-aprendizagem é formulado em torno do conceito de alteridade de Emmanuel Levinas (1976) e Mikhail Bakhtin (1986).

Em março de 2014, Radford esteve no Brasil a convite do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica (GEPAPe), que é coordenado pelo Professor Manoel Oriosvaldo de Moura. A visita contou com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Nessa ocasião, o pesquisador desenvolveu um ciclo de atividades de quinze dias, envolvendo pesquisadores de diferentes regiões do Brasil, ciclo esse que foi intitulado “O Processo de Ensino e Aprendizagem a partir da Teoria Cultural da Objetivação”. Durante tal ciclo, apresentou e discutiu a Teoria Cultural da Objetivação, bem como suas relações com conceitos complexos como história e cultura, ensino e aprendizagem, em particular do conhecimento matemático.

Foi nessa oportunidade que Luis Radford nos concedeu esta entrevista, na qual revela alguns dos caminhos de formação responsáveis por sua compreensão acerca das influências culturais sobre o processo de pensamento. Nesta conversa, também sintetiza alguns dos elementos e princípios que orientam a Teoria Cultural da Objetivação sobre os processos de ensino e aprendizagem e, em particular, de que forma essa concepção teórica se relaciona com o campo de pesquisa da educação matemática.

Como revela ao longo da entrevista, a Teoria Cultural da Objetivação é proposta como uma teoria geral sobre ensino e aprendizagem que visa a superar uma compreensão individualista dos processos educativos e, para isso, o pesquisador ressignifica os conceitos de saber, conhecimento e aprendizagem (RADFORD, 2013). Assim, o saber aparece como uma síntese de generalização codificada da ação humana – o trabalho humano –, de modo que, para o aluno, o saber aparece como pura potencialidade. Já o conhecimento é considerado nessa teoria como a atualização do saber e a aprendizagem é compreendida como a tomada de consciência de objetos e sistemas de pensamento que são sintetizados a partir da prática social. Nesse sentido, a aprendizagem está associada ao processo de objetivação, uma vez que objetivar o conhecimento relaciona-se ao encontro entre o subjetivo e o cultural. Tomando como particularidade a relação entre a Teoria Cultural da Objetivação e o ensino de matemática, são focadas as questões relativas ao trabalho conjunto de professores e alunos nas dimensões do saber e do ser, reforçando a aprendizagem como um processo coletivo de aquisição de modos de refletir sobre o mundo, guiados pelas condições epistêmicas, sociais e culturais elaboradas na experiência humana. Para o pesquisador, aprender matemática não é simplesmente aprender a fazer matemática no sentido de resolver problemas, mas aprender a ser em matemática (RADFORD, 2006).

Na entrevista, são abordadas ainda algumas estratégias e técnicas metodológicas

de pesquisa com professores e alunos, privilegiando as interações em pequenos grupos e garantindo a coleta de dados por meio de áudio e videogravações, em projetos longitudinais que permitem traçar o desenvolvimento cultural da criança. Por fim, o professor Luis Radford aborda questões gerais relacionadas às orientações curriculares no Brasil, compreendido como um país com importante diversidade cultural e social.

Esperamos que a publicação desta entrevista ofereça novos elementos para a discussão inerente à pesquisa sobre os processos de ensino e aprendizagem e, de forma específica aqueles relacionados ao conhecimento matemático, bem como sobre os processos de formação de professores que visem à formação do sujeito em suas máximas potencialidades, ainda que condicionado por determinantes sociais e culturais.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Speech genres and other late essays**. Austin: University of Texas Press, 1986.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Logica**. Madrid: Folio Espanha, 2003. Trabalho original publicado em 1830.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **The philosophy of history**. New York: Courier Dover Publications, 2004. Trabalho original publicado em 1837.
- ILYENKOV, Evald Vasilyevich. **The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's Capital**. Delhi: Aakar Books, 2008.
- LEONTIEV, Alexis N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Ciudad de La Habana: Pueblo Y Educación, 1983.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Noms propres**. Paris: Fata Morgana, 1976.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- RADFORD, Luis. Elementos de una teoría cultural de la objetivación. **Revista Latinoamericana de Investigación En Matemática Educativa**, p. 103-129, número especial, 2006.
- RADFORD, Luis; SCHUBRING, G.; SEEGER, F. **Semiotics in mathematics education: epistemology, history, classroom, and culture**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.
- ROTH, Wolff-Michael; RADFORD, Luis. **A cultural historical perspective on teaching and learning**. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.
- RADFORD, Luis. **Cognição matemática: história, antropologia e epistemologia**. São Paulo: Livraria da Física, 2012.
- RADFORD, Luis. Three key concepts of the theory of objectification: knowledge, knowing, and learning. **Journal of Research in Mathematics Education**, v. 2, n. 1, p. 7-44, 2013.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Vanessa Dias Moretti é professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica (GEPAPe) na USP e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Processos Educativos e Perspectiva Histórico Cultural (GEPPEDH) na Unifesp.

Maria Lúcia Panossian é mestre e doutora em educação pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Curitiba. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica (GEPAPe) na USP, de História e Epistemologia da Educação Matemática (HEEMa) na PUC-SP e Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (GEForPro) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Manoel Oriosvaldo de Moura é professor titular da Faculdade de Educação da USP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica (GEPAPe) na USP.

Entrevista

Professor Luis Radford, queremos agradecer a sua vinda ao Brasil para participar do evento de apresentação da Teoria Cultural da Objetivação aos pesquisadores e estudantes brasileiros e agradecer, em especial, a sua disponibilidade para estar conosco neste momento. Inicialmente, gostaria que nos contasse um pouco sobre seu percurso acadêmico e profissional, destacando o que considera as principais contribuições que influenciaram a sua formação e como foram se constituindo seus interesses de pesquisa.

Meu interesse por educação matemática começou na Guatemala. Eu me graduei em uma faculdade de engenharia e tive oportunidade de trabalhar no departamento de matemática, dando cursos de matemática, e de aprofundar um interesse em entender o ensino e aprendizagem. Esse interesse veio de longe, pois, há muitos anos, tive oportunidade de ir estudar na França e fazer o doutorado, que foi uma experiência muito gratificante, muito grande. Estudei no noroeste da França, numa cidade chamada Estrasburgo, que tinha um instituto de investigação sobre o ensino de matemática, com uma grande influência de Piaget. Assim, minhas primeiras incursões, já como estudante formal de educação matemática, foram nos trabalhos de Piaget, nas investigações que estavam acontecendo então sobre o ensino e a aprendizagem de matemática na França. Eu creio que sempre tive um interesse particular pelas questões relacionadas ao pensamento, e ao pensamento matemático em particular. E minha tese de doutorado trata de questões de pensamento matemático vistas um pouco dessa perspectiva piagetiana. Interessavam-me particularmente as questões de pensamento lógico. Logo tive a oportunidade de regressar à Guatemala e atuei na Universidade Nacional, na Universidade de São Carlos, onde pude trabalhar com um grupo muito forte de companheiros interessados em educação matemática. Trabalhamos na escola de formação de professores do ensino médio. Meus

interesses seguiram em torno do pensamento, do pensamento matemático e, já na França, eu sentia necessidade de estudar o pensamento matemático de uma perspectiva um pouco mais geral do que a de estruturas lógicas. Recordo-me que, antes desse tempo, eu tinha uma intuição de que o problema de pensamento não podia se reduzir a um problema de estrutura lógica. Lembro que havia feito um curso de lógica na Universidade de Estrasburgo e tinha perguntado ao meu professor sobre lógica de outras culturas e não pudemos sequer chegar a um acordo em relação à pergunta. Ele não pôde sequer entender o que eu queria dizer quanto à lógica em outras culturas.

Quando regressei à Guatemala, a questão cultural foi me impulsionando com mais força e um dia no México descobri em uma livraria o livro *Pensamento e linguagem*, de Vygotsky. Li-o e fiz anotações em uma folha, mas não cheguei a me conectar completamente com o livro. Pareceu-me uma obra extraordinária, mas eu não estava suficientemente próximo desse tipo de reflexão para entender a profundidade do livro. Depois, tive a oportunidade de ir ao Canadá e estar de novo exposto a outra cultura – a franco-canadense – e foi muito interessante também implicar-me na cultura e voltar a viver, mas com muito menos intensidade, claro, o choque cultural que significa viver em outro lugar, entre pessoas que pensam completamente diferente. Na França, foi bastante forte, foi um choque incrível. No Canadá, foi menos, em parte por que eu já havia aprendido francês e a língua não era problema. No Canadá, sem dúvida, era uma forma de viver, de ver o mundo muito diferente. Logo, um ano depois, fui trabalhar em Ontário, que é uma província majoritariamente anglofônica e que, como consequência, tem outra visão de mundo, outra forma de pensar. E, de novo, houve aí um encontro com outra formação cultural e que pôde acentuar a importância das culturas em relação à maneira como vemos no mundo. Penso que essas coisas me levaram a pensar de maneira mais detida a questão da relação

entre o sujeito e a cultura, e o pensamento e a cultura. Em Montreal, tive acesso à difusão do saber, a livros, revistas, artigos etc., o que foi também muito importante, e me dei conta de que a pergunta que eu tinha feito ao meu professor de lógica em Estrasburgo era uma pergunta que os psicólogos estavam fazendo na chamada psicologia intercultural, que havia proposto uma série de reflexões e perguntas de investigação claramente formuladas, como, por exemplo, sobre universais e a existência de universais nas culturas, ou o problema da relativismo e suas diferentes formulações.

Tudo isso, penso eu, levou-me a ir refletindo sobre o pensamento e o pensamento matemático como algo intimamente ligado à cultura. O que quero dizer é que, durante a minha estada em Montreal, tive uma grande oportunidade de trabalhar com uma equipe muito forte de ensino de matemática, que incluía dois historiadores, com os quais passei muito tempo trabalhando, e foi muito importante ver o que os historiadores nos mostravam sobre matemáticas em outras culturas e que eram coisas que se podiam interpretar como não necessariamente redutíveis umas às outras, expressões matemáticas e formas de pensar matemática que eram completamente diferentes umas das outras. Por exemplo, emergiu durante todo esse tempo, durante os anos 1990, uma sensibilidade para pensar o problema de cognição, o problema do ser, de um ponto de vista cultural.

O senhor indica que o eixo das suas pesquisas recentes tem se organizado com foco no trabalho em sala de aula, numa visão não utilitarista e não instrumental da educação, com vistas a superar discursos pedagógicos entendidos como burgueses, centrados no aluno. Por que o senhor compreende essa centralidade como algo a ser superado e quais são suas fundamentações teóricas para propor tal superação?

A educação nos países ditos avançados, o que quer dizer nos países que têm o controle

econômico, segue modelos que lhe são ditados pelo mercado e aparece uma perversão da escola, que passa de uma instituição social e cultural de formação de indivíduos a um centro de capacitação de mão de obra. Parece-me que esse é um grande problema, porque estamos de entrada concebendo o aluno como proprietário privado, como um diretor de empresa potencial, e buscando desenvolver capacidades, habilidades e formas de pensar que são muito reduzidas e que, além disso, despojam o aluno e o professor de toda a subjetividade. Neste afã de querer e de pensar, muitas vezes de maneira inadvertida, o aluno e a escola como um centro de capacitações para os negócios e para o mercado, perdemos de vista toda a dimensão humana. Um dos meus interesses é não somente assinalar isso mas também oferecer pistas de reflexão e pontos de apoio relativamente concretos que permitam repensar a escola, a educação em geral e a educação matemática em particular de outra maneira.

Agora, quais são os fundamentos teóricos que podem embasar tal proposta? Eu tenho encontrado uma grande fonte de inspiração no trabalho de Hegel, Marx e naquele desenvolvido por todos os intelectuais russos do princípio do século XX, em particular Vygotsky, Leontiev, Ilyenkov e também Bakhtin. Afortunadamente, houve uma série de intelectuais que se questionaram sobre o indivíduo, a natureza humana, e muitas dessas perguntas foram formuladas em termos filosóficos, éticos, as quais é muito importante que retomemos do ponto de vista da educação. Todas essas são as bases em que tive que me apoiar para repensar minha tarefa como educador.

Nesse sentido, nós poderíamos compreender que a Teoria Cultural da Objetivação surge como alternativa a essas teorias individualistas neoliberais? Como essa teoria em particular foi se constituindo?

Sim, e talvez tivéssemos de situar o problema dentro do campo da educação matemática, porque

é nesse campo que eu me movo principalmente, e é o que me serviu de referência para tratar de propor outras coisas. As teorias em educação matemática, as teorias fundamentais sobre as quais essa disciplina se erigiu como uma disciplina científica, o que ocorreu nos anos 1970 e 1980, são teorias que partiram do que a psicologia europeia e a americana podiam oferecer naquele momento, que era essencialmente Piaget. Dessa forma, aparece uma série de reflexões, de ensaios e de tentativas de criação de teorias, das primeiras teorias da educação matemática, que vão adotar as posições psicológicas dominantes na época, das concepções de mente e da epistemologia que Piaget propõe, que, por sua vez, inspira-se na filosofia de Kant – que articula de uma maneira espetacularmente clara a ideia dominante do indivíduo do século das luzes, que é de um sujeito autônomo, autossuficiente, autorregulado, que não vai necessitar mais do que seu entorno para crescer intelectualmente. Há companheiros que começaram nos anos 1990 a introduzir na educação matemática os trabalhos de Vigotsky, e logo de Leontiev, que começaram a assinalar outras opções, outras formas de poder pensar o indivíduo não como alguém isolado, mas como um indivíduo intersubjetivo constituído através de linguagem, das práticas sociais e da sua relação com o outro e com o mundo. Penso em particular nos trabalhos de Stephen Lerman, na Inglaterra, de Mariolina Bartolini Bussi e Alessandra Mariotti, na Itália, e de Paolo Boero, também na Itália. Assim, começa-se a criar um novo espaço para pensar os problemas da educação. Desde então, emerge muito lentamente progressivamente a ideia de uma formulação teórica inspirada pela teoria da atividade.

Na Teoria Cultural da Objetivação, os conceitos de conhecimento e aprendizagem são entendidos como conceitos chaves? Como o senhor entende o conceito de objetivação e de que forma saber, conhecimento e aprendizagem se relacionam nessa posição teórica?

Talvez um ponto a levar em conta nessa discussão é que, quando se trata de propor uma

teoria, ou seja, uma organização sistemática e coerente na medida do possível de aproximação, ao ensino e à aprendizagem, há que se repensar os conceitos fundamentais da educação. Do que disse anteriormente, depreende-se que um dos conceitos problemáticos do ponto de vista histórico-cultural e nas teorias de recorte individualista é precisamente essa concepção insuficiente do indivíduo e da cultura, e do indivíduo em sua relação com a cultura. Aparece todo um esforço para repensar o professor e o aluno, mas ele não é suficiente. Na educação, há mobilizações de saberes, temos que esclarecer também o que entendemos por saber. Em suma, há que repensar os conceitos fundamentais da educação: saber, conhecimento e aprendizagem. Para o construtivismo, que se inspira em Piaget e que adota a posição da produção de saber enquanto produção privada, o saber é aquilo que o sujeito produz. Da mesma maneira que o que o sujeito produz pertence a ele, o que o aluno produz pertence a ele, e isso que pertence a ele é seu conhecimento, é sua aprendizagem. É claro que, se nós consideramos problemática essa posição, temos que ser claros em relação às alternativas que propomos e aos conceitos em que estão baseadas essas alternativas. E foi isso que nos levou a buscar definir o saber de outra maneira. Se não é isso que emana da ação do indivíduo, então o que é o saber? O que é conhecer? E como a aprendizagem entra aí? Há um esforço para articular os conceitos que são cruciais quando se quer propor uma teoria de ensino e aprendizagem. Nós partimos de uma ideia hegeliana relacionada ao saber na qual o saber aparece como uma síntese de generalização codificada da ação humana, do trabalho humano. O saber, portanto, não é algo inato. O saber aparece para o aluno como pura potencialidade, potencialidade cultural. Partimos de uma posição em que adotamos as categorias fundamentais de potencialidade e atualidade e pensamos que o saber que a criança encontra na escola ao entrar nela é simplesmente uma potencialidade. A potencialidade de pensar o mundo de certas maneiras, potencialidades que

serão atualizadas através da prática social. A primeira distinção entre saber e conhecimento é que o saber é a potencialidade e conhecimento é sua atualização. Evidentemente, a criança não necessariamente pode atualizar esse saber porque não o reconhece. E é aí que entra a ideia de aprendizagem, que é a tomada de consciência das maneiras como se atualiza o saber. E temos tematizado isso, porque era necessário fazê-lo teórica e praticamente dentro da teoria. A aprendizagem é o que temos tematizado como objetivação, ou seja, aqueles processos sociais que fazemos com outras pessoas, cultural e historicamente situados, de reconhecimento de potencialidades culturais que preexistiam no aluno antes de entrar na escola. Em poucas palavras, esses (saber, conhecimento e aprendizagem) seriam os três conceitos ontológicos e epistemológicos importantes da teoria.

Esse processo de tomada de consciência é entendido como essencial para a aprendizagem? Seria possível apresentar o que, nessa perspectiva, o senhor entende por consciência?

Sim. Como disse antes, era preciso operacionalizar as ideias, porque nós não fazemos filosofia. Nós somos educadores e estamos interessados precisamente em entender as práticas de ensino e aprendizagem. Como se dá a aprendizagem? A maneira através da qual colocamos o problema é a seguinte: assim como há objetos concretos no mundo, há formas ideais que estão constituídas em sistemas de pensamento; da mesma maneira que há cadeiras e mesas quando chegamos ao mundo, esse mundo também está repleto de sistemas de pensamento, de pensamento matemático, de pensamentos artísticos etc., de maneiras de ver o mundo. Tais sistemas de pensamento não são platônicos, mas sim derivados da prática social. São sintetizados a partir da prática social. Então, a maneira de tematizar a aprendizagem é com essa progressiva tomada de consciência dessas idealidades, desses sistemas de

pensamentos. Quando falamos de consciência, de tomada de consciência, devemos levar em conta que a consciência não é algo que alguém possui, ou que temos, mas, sim, algo que se forma e que se forma na prática. É consciência de algo. Não há consciência em absoluto. Não há consciência sem objeto. No caso da educação matemática ou para outras disciplinas, esses objetos da consciência são precisamente formas de pensamento que vão ser objeto de consciência através da prática de ensino e aprendizagem. Não é a ideia de consciência no sentido metafísico, da tradição ocidental idealista, mas, sim, uma consciência no sentido dialético-materialista, o que significa consciência com relação ao mundo.

O senhor faz referência à importância da prática social nesse processo de constituição da consciência e tomada de consciência e a suas bases teóricas, como Marx e Leontiev. Quais as influências do conceito de trabalho de Marx e do conceito de atividade conforme apresentado por Leontiev na elaboração da Teoria da Objetivação? E como podemos compreender o conceito de alteridade nessa relação?

Como disse há pouco, a consciência não é algo que se possui; é algo que se forma em nossa relação com os outros, em nossas atividades. Isso põe em evidência o caráter fundamental, como suporte ontológico para a consciência, da natureza da atividade. E uma das ideias fundamentais de Marx é que a consciência é consubstanciada na atividade; ela não antecede a atividade e tampouco deriva da atividade de maneira mecânica. Há de fato uma dialética entre as duas e isso é uma ideia que temos buscado implementar em nossas análises de sala de aula, em nossas reflexões sobre o trabalho do professor, e em nossas reflexões conceituais em termos das formulações e interpretações que propomos na teoria. Aparece-nos de entrada a ideia de consubstancialidade entre consciência e trabalho. Mas o trabalho no sentido marxista, quer dizer, não

simplesmente aquilo que fazemos para satisfazer nossas necessidades, mas como uma forma de vida que é, por sua vez, expressão do sujeito e constituição do sujeito. Não só expressão no sentido de que é através do trabalho que encontro o meio para expressar o que tenho. Ao expressar-me em atividade, estou procedendo à minha constituição como pessoa e, ao constituir-me como pessoa, estou modificando a atividade de que estou participando. Há toda uma dialética entre esses dois que se tem que entender e que abre possibilidades para compreender, de uma maneira muito diferente e mais profunda, o sentido histórico e cultural do que são os alunos e os professores. Não o aluno como proprietário privado que está negociando significados, nem o professor como assessor financeiro que está dando conselhos para que acumule uma fortuna maior. Como eu disse há pouco, uma das ideias fundamentais da teoria é de que os objetos da consciência nos precedem, os objetos histórica e culturalmente constituídos que encontramos no mundo. Quando dizemos que encontramos, estamos encontrando duas entidades muito diferentes. Por um lado, estamos encontrando as conceitualizações, mas também encontramos o outro. Portanto, a questão da consciência e constituição do sujeito está intimamente ligada à **ideia de alteridade, ao reconhecimento** desse que não sou eu e que toma dois caminhos: um é o encontro de “aquilo”, em inglês, *it*, e o encontro de “aquele”, que em inglês seria *you*, é o que eu não sou como sujeito, como pessoa, é a outra pessoa que não sou eu. De uma forma muito sensível e definindo numa única linha, a Teoria da Objetivação baseia-se na premissa de alteridade.

Nós gostaríamos de conversar mais especificamente sobre as questões relacionadas com a educação matemática. Tomando a Teoria Cultural da Objetivação como uma teoria geral sobre ensino e aprendizagem, é possível destacar as contribuições específicas dessa teoria para a educação matemática? Em particular, quais seriam suas implicações

didáticas e metodológicas para se planejar o ensino da matemática? É possível tentar estabelecer essa relação?

Talvez haja contribuições de diferentes naturezas para a educação matemática. Uma é oferecer concepções diferentes do aluno e professor. E, sem dúvida, se eu tivesse que resumir a pergunta da contribuição específica para educação matemática, diria que é uma teoria que sustenta que a educação matemática não deve ser centrada unicamente nos saberes, mas sim também nos seres, e, como tal, coloca uma ênfase muito forte em toda a problemática ao redor da constituição das subjetividades na sala de aula. A teoria permite uma abordagem do problema da subjetivação através de uma ética. E creio que é uma das primeiras teorias em educação matemática a tomar a ética como uma das categorias fundamentais, no mesmo nível daquelas categorias de saber matemático. Nós pensamos profundamente que uma pessoa não pode ser um bom estudante de matemática se se mantém somente como um bom resolvedor de problemas. Eu penso que a questão não é a de transformar o aluno em um resolvedor de problemas, mas, sim, em um sujeito humano. E isso não pode ocorrer sem uma sensibilidade ao outro, sem uma sensibilidade cultural e política. Por isso, dentre as contribuições metodológicas mais importantes que temos feito, não é que tenhamos simplesmente conseguido desenvolver metodologias para analisar o discurso, o gesto, ou a atividade corporal das crianças com minúcia, em análises que às vezes nos levam a estudar vídeos quadro por quadro, foto por foto. Talvez tenhamos feito também contribuições nesse sentido, mas essas, a meu ver, não são as fundamentais.

As contribuições fundamentais são levar a sério a ética e a ideia de que o estudante está ali não somente para aprender mas para ser, transformar-se, converter-se em alguém. Há toda uma metodologia, todo um desenho de sala de aula que a transforma e objetiva torná-la um espaço de debate e de encontros intelectuais e

afetivos com outras pessoas. Acredito que essa é a contribuição fundamental da teoria, ainda que tenhamos feito contribuições em nível de gestos, significações semióticas, não pelos gestos em si, não pela semiótica em si, mas sim porque, através dos gestos, dos símbolos, das palavras, mobilizamos a criança, que está voltada a um problema e está se relacionando com outras crianças. Através desses meios semióticos, está se expressando a consciência que está formando precisamente nesse momento. Penso que essa é a contribuição mais importante para a educação matemática. Isso é um convite para ver a educação não somente como uma educação de saberes mas também como formação do sujeito como sujeito humano.

Considerando, no contexto da Teoria Cultural da Objetivação, o saber como um conjunto de processos de reflexão e ação encarnados cultural e historicamente, como o estudo da história do conceito pode contribuir para a organização do ensino da matemática?

O saber como um conjunto de processos de reflexão e ação cultural e historicamente constituídos – como disse antes, esse saber não é uma entidade que aparece *sui generis*, não é uma entidade que aparece na interação frente a frente com o outro – é algo que sempre tem um antecedente, isto é, para pensar algo, sempre há uma possibilidade já constituída para pensá-lo. Isso não quer dizer que nós continuemos a repeti-lo; isso significa que esse saber tem uma trajetória, uma história e o estudo dessa história, o estudo de suas condições de possibilidades, de transformação, de generalização, de refinamento, dá-nos **uma ideia da densidade** epistemológica do saber, que pode ser muito importante no momento de desenhar atividades didáticas e interpretar o que se passa na sala aula. Nós utilizamos uma análise epistemológica que nos permite ter uma ideia e conhecer acerca da densidade epistemológica do saber, que possui significações e significados que têm sido sedimentados e refinados no decorrer dos

séculos. Pensamos que, sem essa perspectiva histórica epistemológica do saber, arriscamos-nos a não entender as dificuldades que muitos estudantes podem atravessar em seu encontro com essas formas condensadas de refletir e atuar e também perdemos possibilidades para a geração de desenhos sofisticados das atividades que queremos trazer para a sala de aula.

Muitos dos seus textos, que são referências para educadores matemáticos brasileiros, tratam da formação do pensamento algébrico. De que forma seus estudos e investigações históricas e epistemológicas sobre o conhecimento algébrico contribuíram para a compreensão de questões sobre o ensino da álgebra? Podemos considerar já nessas pesquisas uma preocupação com a tomada de consciência que aparece mais recentemente na sua produção acerca dos processos de reflexão e ação historicamente produzidos?

Há alguns anos estou trabalhando na escola primária, em particular nas questões de ensino e aprendizagem da álgebra com crianças muito jovens, de 7 a 8 anos. E, para poder ter alguma possibilidade de levar essas crianças a encontrar formas de pensamento algébrico, era necessário ter uma ideia clara do pensamento algébrico como saber que contém sedimentações conceituais de diferentes níveis de generalidade. E, para mim, foi muito importante a reflexão histórica e psicológica, porque não era possível começar a ensinar alunos de segundo ano de sete a oito anos, a pensar ou encontrar-se com formas de pensamento algébrico simbólico (quer dizer, um pensamento algébrico baseado em representações alfanuméricas), porque os alunos estavam apenas aprendendo a escrever. Tínhamos que pensar para encontrarmos outras possibilidades e, de certa forma, adotamos uma perspectiva muito diferente. Nossa análise epistemológica nos levou a dar-nos conta de que as principais representações no pensamento algébrico não são realmente as simbólicas, mas sim as formas de pensar analiticamente as

quantidades desconhecidas, o que poderíamos chamar o centro, o núcleo do saber algébrico. O que quero dizer com maneiras analíticas são as maneiras de conseguir deduzir coisas sobre quantidades a partir de uma certa situação que envolve quantidades conhecidas e outras desconhecidas; analítico quer dizer deduzir e foi nesse sentido que os gregos compreenderam. Foi nesse sentido que Pappus¹ em particular entendeu, e que Viète e os outros algebristas do Renascimento, Cardano e outros, inclusive Descartes retomaram. Essa perspectiva epistemológica nos permitiu criar situações nas quais a escrita não foi central. Quando nós começamos a trabalhar com as classes de segundo ano, com alunos de sete e oito anos, propusemos uma espécie de álgebra oral. Ao invés de pedir que escrevessem ou explicassem o seu raciocínio, demos-lhes máquinas como estas para gravar a voz. Cada equipe tinha uma e falava suas soluções. A questão da representação chegou mais tarde. Esse é um exemplo muito claro de como foi possível tomar consciência do que pensamos ser o núcleo do pensamento algébrico. Através de uma análise histórica e epistemológica, pudemos desenhar atividades de sala de aula nas quais inicialmente a escrita não tinha papel primordial, mas sim a palavra. O primeiro ano de investigação com uma turma de segundo ano foi um ano de álgebra oral; no ano seguinte, os alunos já haviam desenvolvido certa motricidade e já podiam escrever mais rápido. Então, aproveitamos isso para usar certas representações simbólicas. Mas as primeiras representações são puramente linguísticas, orais. E os alunos chegam a um nível do pensamento algébrico bastante interessante, o que chamamos de pensamentos incorporados através das dimensões sensoriais mistas combinadas. É desse modo que o aluno consegue tomar consciência da forma historicamente constituída de pensar as quantidades desconhecidas e atuar em situações particulares.

1- Papo de Alexandria.

Gostaria de inserir uma pergunta específica ainda sobre álgebra. O senhor destaca o papel das quantidades desconhecidas como o núcleo do conhecimento algébrico, mas parece também dizer respeito especificamente a como os alunos tratam a relação que existe entre as grandezas. Nesse caso, como está sendo entendido o papel da variável, da variação, da grandeza variável no estudo histórico e no trabalho com os estudantes?

Evidentemente, o problema da variação é fundamental na matemática e não é por acaso que, quando os matemáticos mais importantes do princípio do século XX começaram a se interessar pelas questões de educação, o conceito fundamental que eles puseram sobre a mesa foi precisamente o de função. O conceito de função está baseado na ideia de variável, mas não só no conceito de variável. Baseia-se também na covariação dessas variáveis. O problema das variáveis e sua variação é muito importante. Agora, isso não necessariamente quer dizer que toda variação ou covariação é algébrica. Pode haver variações e covariações pensadas no campo da aritmética. Então, coloca-se a questão de quais são as diferenças entre as duas formas de pensamento e onde estão as fronteiras entre as duas e qual a relação entre elas. O resultado que me parece bastante significativo que conseguimos obter no campo da didática da matemática e, mais especificamente, no campo da álgebra com as crianças é de haver mostrado que podem emergir formas de pensamento algébrico sofisticadas onde as formas aritméticas são bastante simples. Quero dizer que, ao contrário dos currículos tradicionais em que é álgebra começava na escola secundária, uma vez que o pensamento aritmético havia sido desenvolvido com bastante profundidade, agora pensamos que a aritmética não é necessariamente um pré-requisito, pelo menos não no mesmo sentido que tinha há alguns anos.

Focando agora particularmente os professores, o senhor poderia destacar as principais contribuições ou implicações da Teoria Cultural da Objetivação para o processo de formação docente, em particular de professores de matemática?

Sim, claro. Eu trabalho com a formação de professores e, para ser coerente com os princípios da Teoria da Objetivação, tenho que trabalhar muito com eles não só a dimensão matemática em si, relativa ao saber, mas também a relativa ao ser. Isso implica uma reconceitualização do papel do professor. Digamos que, no construtivismo, o problema é que o professor ficou praticamente sem ofício, dado que era o aluno que tinha que construir seu próprio saber. Dentro da Teoria da Objetivação, visto que partimos de um conceito diferente de saber, como algo que passa de uma pura potencialidade a uma atualização, é dessa atualização que o professor tem que participar juntamente com o aluno para que certas tomadas de consciência sejam possíveis na sala de aula. Nesse sentido, o professor não é um simples acompanhante, *coach*, ajudador ou assessor. É alguém que está implicadíssimo com o aluno e que sofre ou goza ao lado do aluno. Na formação dos professores, busco fazer meus alunos, que serão futuros professores, compreender que eles não estão ali para inculcar capacidades e habilidades abstratas apreciadas no mercado de trabalho. Eles têm uma missão histórica e cultural a cumprir e, mais do que outra coisa, têm que atender a dimensão do ser. Há uma mudança da orientação e isso não quer dizer que esvaziamos todas as discussões sobre a densidade do saber matemático, as condições que as atividades deveriam atender para ter a maior probabilidade possível de provocar formas de consciência profundas de saberes matemáticos. Evidentemente, tudo isso é importantíssimo, mas a isso está ligada a dimensão ética do sujeito. Penso que essas são as contribuições ou implicações da teoria no processo de formação de professores.

Sobre os procedimentos metodológicos de pesquisa, muitas de suas publicações apresentam exemplos que provêm de sala de aula diretamente. Poderia destacar esses procedimentos metodológicos de suas pesquisas empíricas?

Nossa equipe é constituída de estudantes, de colegas que estão interessados nesse tema, colegas não necessariamente da mesma universidade. Essa equipe também é formada pelos professores que participam de nosso projeto e cujas aulas vamos filmar. Os projetos em que estamos implicados são longitudinais, duram de três a seis anos, o que nos dá a pauta para desenvolver uma metodologia de estudo longitudinal na qual podemos traçar o desenvolvimento cultural da criança. Participam desse projeto diferentes pessoas e nosso ponto de partida é o professor e sua necessidade. O professor tem uma obrigação profissional perante a escola, os pais, a família etc. e perante o currículo, o governo. Partimos do currículo de matemática de Ontário e acompanhamos e apoiamos esses professores através de um projeto conjunto de atividades baseadas nos objetivos do referido currículo. E o que fazemos é propor atividades que são muito mais ricas conceitualmente e não alienantes do ponto de vista do professor e do aluno. Há, antes de ir à sala de aula, discussões periódicas com os professores, que podem ocorrer na escola ou na universidade. Algumas delas são filmadas e outras, gravadas. E aí pensamos juntos as tarefas que vamos dar, depois de ter visto o que crianças fizeram no ano anterior. Analisamos com eles os vídeos, geramos interpretações conjuntamente e novas atividades para levar o aluno a tomadas de consciência mais profundas, quer dizer, a aprendizagens mais profundas do que as que tiveram até o momento anterior. Depois, levamos para a sala de aula quatro ou cinco câmeras e filmamos diferentes grupos. Uma vez que adotamos a natureza social dos saberes e dos seres, propomos espaços de debates de complexidade crescente, que começam com grupos de dois ou três alunos, que trabalham visando a

resolver certos problemas. Depois, provocamos intercâmbio entre os grupos para que os alunos aprendam a defender suas ideias, a ouvir as dos outros, a tentar entendê-las etc. Depois que filmamos, regressamos ao laboratório e aí passamos a outra etapa, que é de transcrição de vídeos, seleção de passagens importantes relacionadas aos elementos orientadores que temos e que estão apontando os momentos de objetivação e de subjetivação que se deram na sala.

Ainda em relação à Teoria Cultural da Objetivação, quais são suas perspectivas de encaminhamentos de estudos e pesquisas decorrentes?

O que esperamos fazer nos próximos anos é compreender melhor uma ideia que estamos trabalhando, mas que requer muito mais desenvolvimento, que é a de ensino e aprendizagem vistos não como dois processos diferentes, mas, sim, como um processo conjunto, um mesmo processo, e entender da melhor maneira a questão da dimensão ética, inter-relacional, o que faz ou pode fazer o aluno ir mais adiante do que está indo nesse momento. Há todo um interesse em compreender melhor o que estamos chamando de labor conjunto do professor e do aluno, labor no sentido do materialismo dialético, em entender melhor as formas de produção do saber e as formas de colaboração humana que medeiam o labor conjunto, a fim de distinguir aquelas que se tornam alienação daquelas que oferecem espaço de realização própria e coletiva.

Nós gostaríamos de conversar com o senhor sobre algumas questões particulares do contexto educacional brasileiro. No Brasil, embora a legislação educacional faça referência a uma base nacional comum para o currículo da educação básica, a validade e a pertinência de tal base comum é objeto constante de discussão entre pesquisadores da área. Considerando suas formulações sobre o conceito de aprendizagem, entendido como a transformação de modos culturais de reflexão e ação objetivados em

objetos da consciência, como o senhor analisa a possibilidade de definição de uma base comum de currículo em um país como o Brasil, com a diversidade que possui?

Creio que o Brasil tem uma dimensão cultural muito particular, no sentido de que é muito diversa, muito rica, muito forte. Todos os países que possuem uma grande cultura estão sendo afetados por uma visão educativa empresarial e creio que isso é um grande risco, ao qual temos que ser muito sensíveis, porque, embora façamos parte de um contexto global, de intercâmbios econômicos gerais, é certo também que cada país tem sua própria especificidade e, à medida que esses pontos básicos podem ser dominados por um imperialismo econômico, corremos o risco muito grande de esquecer precisamente a outra forma de riqueza: a espiritual, a cultural, o que precisamente nos distingue uns dos outros. Nesse sentido, cabe uma importante reflexão de resistência aos mandos de uma educação globalizada e globalizante, em que os seres deixam de ser seres e se convertem em peças de um corpo econômico, que são descartáveis como peças de máquinas. Seria interessante partir de uma perspectiva que justamente reconheça a dimensão histórica e cultural do Brasil, que a avalie e não se deixe levar pelas exigências de uma economia mundial. Não estou dizendo que não se deve participar dessa economia mundial, mas não podemos reduzir isso que se passou nos países avançados, que são avançados sim economicamente, mas não muito avançados em outros aspectos, em aspectos humanos em particular. Há um grande risco de perder uma riqueza que temos na América Latina, por seguir uma tendência cega de avanço pessoal e material unicamente. Eu gostaria muito, por exemplo, que fosse levada em conta uma dimensão ética, de valorização da cultura e da história, da sensibilidade ao outro, uma sensibilidade à injustiça social, não do ponto de vista tolerante geral, mas precisamente de reflexão sobre os mecanismos de sua produção.

Na sua avaliação, um currículo de Matemática que considere esses últimos elementos, inclusive a diversidade cultural brasileira, seria pertinente com a existência de conhecimentos ou conceitos acordados dentro de um currículo nacional de base comum?

O problema por trás disso, creio eu, é a maneira como o currículo opera. O currículo não deve ser prescritivo no sentido de normalidade opressiva. O currículo deve ser um ponto de referência. Mais do que um documento a seguir, um currículo deveria ser um ponto de partida para que os indivíduos em certas localidades, em certas comunidades, reflitam a respeito deles e do mundo. Um currículo é um artefato impulsionado por duas forças opostas. Por um lado, uma força centrípeta, que busca identificar elementos comuns (ideias, conceitos, maneiras de fazer, maneiras de ser); por outro lado, uma força centrífuga, que aponta a diferença. Nesse sentido, um currículo é um artefato dinâmico, portador de tensões. Essas tensões fazem parte da natureza do currículo e, sem elas, ele não poderia ser um artefato cultural genuíno, crítico, aberto e suscetível de ser transformado continuamente. O problema é que, em geral, o currículo tem sido visto como uma entidade fechada, estática e tem se transformado em um instrumento de controle, constituindo-se em receita, em uma série de passos a ser seguidos.

O problema não é tanto que haja ou não haja um currículo. Pode haver ou não haver essa definição de elementos comuns no currículo. O que importa é o sentido crítico que daremos a esses elementos. Deveria haver, por exemplo, no caso da matemática, toda uma reflexão sobre a riqueza matemática que existe no Brasil, a qual é evidenciada, por exemplo, pela etnomatemática. São formas de pensar diferentes, são formas de pensar o mundo de outra maneira. Em nosso imperialismo ocidental, temos nos deixado levar pela ideia de uma matemática que, desgraçadamente, tornou-se utilitarista e simplesmente um cálculo. Não há espaço para o prazer estético e o crescimento subjetivo. Já não há espaço para a comunicação das ideias através de certos

símbolos, de certos procedimentos. No Canadá, não existe um currículo de base comum; o currículo é provincial. É a província que é responsável por seu currículo. Ainda assim, o currículo é visto como um documento oficial que contém uma série de ordens que é necessário executar; não é um elemento de reflexão para nada. O problema com a matemática é que se tornou meramente utilitarista e que tudo aquilo que não é suscetível de ser traduzido em termos econômicos não entra. Há um currículo, mas com uma discriminação entre o que é digno de ser aprendido ou não. É um currículo necessariamente excludente. Mas poderia se pensar em um currículo aberto, um currículo reflexivo, um currículo que ofereça uma possibilidade de reflexão que permita ouvir outras coisas também.

Ainda sobre a educação brasileira, em particular sobre a educação matemática no Brasil, o senhor poderia destacar alguma particularidade que considera relevante e de que forma essa particularidade poderia ser interpretada por meio da Teoria Cultural da Objetivação?

Creio que está relacionada ao que dizíamos. Eu penso que o Brasil é um dos poucos países do mundo que tem a possibilidade de oferecer uma diversidade incrível de formas de pensar matematicamente o mundo. Isso é uma contribuição inestimável da educação matemática brasileira, que tem a ver com a própria estrutura do país, sua própria história etc. e isso é algo muito valioso do ponto de vista da compreensão do que somos como seres humanos e a partir do que poderíamos aprender muito. Existem formas matemáticas de pensar o mundo que não estão guiadas simplesmente para fazer cálculos. Filósofos importantes como um Heidegger, como Hegel, lamentaram em seu momento a mudança tecnológica utilitarista e calculista que estava tomando a matemática que eles conheceram. Na matemática contemporânea, talvez o mais dramático seja o esvaziamento do sujeito e a crítica que Hegel faz precisamente à matemática é que não há sujeito.

Para finalizar, o senhor gostaria de abordar ou comentar algum tema que não foi contemplado nessa nossa conversa?

Não, creio que cobrimos muito bem os temas mais importantes, e que a entrevista foi muito bem estruturada.

Professor, gostaríamos de agradecer a sua disponibilidade e tenho certeza de que a sua fala e as suas reflexões poderão contribuir e servir de referência de forma bastante significativa para a pesquisa em educação, e para a pesquisa em educação matemática, em particular no Brasil. Muito obrigado!

Bibliografia do entrevistado

Livros

RADFORD, Luis. **Cognição matemática**: história, antropologia e epistemologia. São Paulo: Livraria da Física, 2012.

Livros em parceria

RADFORD, Luis; DEMERS, Serg. **Communication et apprentissage**: repères conceptuels et pratiques pour la salle de classe de mathématiques. Ottawa: Centre Franco-Ontarien des Ressources Pédagogiques, 2004.

RADFORD, Luis; DEMERS, Serg; MIRANDA, Isaias. **Processus d'abstraction en mathématiques**. Ottawa: Centre Franco-Ontarien de Ressources Pédagogiques, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2009.

RADFORD, Luis; SCHUBRING, Gert; SEEGER, Falk. **Semiotics in mathematics education**: epistemology, history, classroom, and culture. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

ROTH, Wolff-Michael; RADFORD, Luis. **A cultural historical perspective on teaching and learning**. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

Capítulos

RADFORD, Luis. Cultura e historia: dos conceptops dificles y controversiales en aproximaciones contemporaneas en la educación matemática. In: MENDES, Iran; FARIAS, Carlos Aldemir (Orgs.). **Práticas socioculturais e educação matemática**. São Paulo: Livraria da Física, 2014. p. 49-68.

RADFORD, Luis. On teachers and students: An ethical cultural-historical perspective. In: LILJEDAHN, Peter; et al. (Orgs.). **Proceedings of the joint meeting of PME 38 and PME-NA 36** (Plenary Conference), Vancouver: PME, 2014. p. 1-20.

RADFORD, Luis. Bakhtin, alterity, and ideology. Commentary on the chapter by richard barwell, "heteroglossia in multilingual mathematics classrooms." In: FORGASZ, Helen; RIVERA, Ferdian. (Orgs.). **Towards equity in mathematics education**: advances in mathematics education. Berlin: Springer-Verlag, 2012. p. 339-342.

RADFORD, Luis. The cultural-epistemological conditions of the emergence of algebraic symbolism. In: FURRINGHETTI, Fulvia; KAIJSER, Sten; TZANAKIS, Constantinos. **Proceedings of the 2004 history and pedagogy of mathematics conference & ESU4**, Uppsala, Sweden, (Plenary Lecture), 2006, p. 509-524.

RADFORD, Luis. How to look at the general through the particular: Berkeley and Kant on symbolizing mathematical generality. In:

SBARAGLI, Silvia. **La matematica e la sua didattica**: vent'anni di impegno. Roma, 2006. p. 245-248.

RADFORD, Luis. En torno a tres problemas de la generalización. In: RICO, Luis; et al. (Orgs.). **Investigación en didáctica de las matemáticas**: homenaje a Encarnación Castro. Granada: Editorial Comares, 2013. p. 3-12.

RADFORD, Luis. Signifying relative motion: time, space and the semiotics of Cartesian graphs. In: ROTH, Wolff-Michael (Org.). **Mathematical representations at the interface of the body and culture**. Charlotte: Information Age Publishers, 2009. p. 45-69.

Artigos em periódicos

RADFORD, Luis. Algebraic thinking from a cultural semiotic perspective. **Research in Mathematics Education**, v. 12, n. 1, p.1-19, 2010.

RADFORD, Luis. De la teoría de la objetivación. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 7, n. 2, p.132-150, 2014.

RADFORD, Luis. Education and the illusions of emancipation. **Educational Studies in Mathematics**, v. 80, n. 1, p. 101-118, 2012.

RADFORD, Luis. Elementos de una teoría cultural de la objetivación. **Revista Latinoamericana de Investigación em Matemática Educativa**, número especial, p. 103-129, 2006.

RADFORD, Luis. La transformación de una teoría matemática: el caso de los números poligonales, **Mathesis**, v. 11, n. 3, p. 217-250, 1995.

RADFORD, Luis; D'AMORE, Bruno; BAGNI, Giorgio. Obstáculos epistemológicos y perspectiva socio-cultural de la matemática. **Colección Cuadernos del Seminario en Educación**. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C., v. 10, p. 5-25, 2007.

RADFORD, Luis. On the development of algebraic thinking. **PNA**, v. 64, n.1, p. 117-133, 2012.

RADFORD, Luis. The anthropological turn in mathematics education and its implication on the meaning of mathematical activity and classroom practice. **Acta Didactica Universitatis Comenianae. Mathematics**, n. 10, p.103-120, 2010.

RADFORD, Luis. Three key concepts of the theory of objectification: knowledge, knowing, and learning. **Journal of Research in Mathematics Education**, v. 2, n. 1, p. 7-44, 2013.

ROTH, Wolff-Michael; RADFORD, Luis; LACROIX, Lionel. Working with cultural-historical activity theory. **Qualitative Social Research**, v. 13, n. 2, 2012.

ROTH, Wolff-Michael; RADFORD, Luis. Re/thinking the Zone of Proximal Development (Symmetrically). **Mind, Culture, and Activity**, v. 17, n. 4, p. 299-307, 2010.

Tradução / *Translation*



Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação?¹

António Nóvoa¹

Resumo

O texto, que corresponde à transcrição da palestra proferida no Porto, no Congresso Europeu de Pesquisa Educacional (4 de setembro de 2014), inicia-se com quatro histórias que são sintomas da corrosão atual das universidades e da pesquisa. Depois, na parte central, a partir de três palavras começadas por E e mais uma, criticam-se as ideologias de “modernização” que estão a dominar as universidades: excelência, empreendedorismo, empregabilidade, mais europeização. Na parte final, tiram-se conclusões para a pesquisa educacional, defendendo-se a necessidade de reforçar: a) práticas de debate e culturas de colegialidade; b) lógicas de diversidade e de convergência; c) processos de desenvolvimento de uma educação plena num quadro de abertura e de compromisso social. A primeira e a última palavra deste texto é *liberdade*, pois, sem ela, não há pensamento, nem ciência, nem educação, isto é, não há universidade.

Palavras-chave

Excelência – Empreendedorismo – Empregabilidade – Europeização – Liberdade – Universidades.

I- O texto, originalmente publicado no *European Educational Research Journal*, é traduzido do inglês e corresponde à transcrição da palestra proferida no Porto, no Congresso Europeu de Pesquisa Educacional (4 de Setembro de 2014). Por essa razão, mantém os traços da oralidade.

II- Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
Contato: anovoa@reitoria.ulisboa.pt

What is educational research for?

António Nóvoa^{II}

Abstract

This text is a transcript of the keynote address delivered in Porto, at the European Conference on Educational Research (4 September 2014). It begins with four stories that are symptoms of the current corrosion of universities and research, which we cannot ignore. Then, in the second section, three words, plus one, are presented to criticize the ideologies of “modernization” that are dominating the university world: excellence, entrepreneurship, employability, and Europeanization. At the end, some conclusions are drawn for educational research, advocating the need to strengthen: (i) dialogical practices and cultures of collegiality; (ii) methods of diversity and convergence; (iii) educational development in a framework of openness and social commitment. The first and the last word of this text is freedom, because without it there is no thought, no knowledge, no education, that is, there is no university.

Keywords

Excellence – Entrepreneurship – Employability – Europeanization – Freedom – Universities.

I- The text is a transcript of a keynote address. Thus, it has some characteristics of orality (Congresso Europeu de Pesquisa Educacional (Porto, Portugal, 4 de Setembro de 2014).

II- Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
Contact anovoa@reitoria.ulisboa.pt

Depois de sete anos, de grande intensidade, como Reitor da Universidade de Lisboa, passei o último ano no Brasil. Foi uma experiência extraordinária. Pude viver, *in loco*, a realidade de outro país, de outro continente, e tomar consciência de como são semelhantes as questões que nos afetam, de um e do outro lado do Atlântico, em todos os lugares do mundo.

Ao longo de 2014, durante a preparação desta palestra, apercebi-me melhor da insanidade que está a tomar conta da vida acadêmica. Os sinais não são novos, mas têm vindo a agravar-se ano após ano. O nosso mal-estar é grande, mas parecemos resignados e apáticos, como se tudo isto fosse inevitável, como se não houvesse alternativa. Chegou o tempo de dizer “não”.

Este ano, celebra-se o centenário da Primeira Grande Guerra (1914-1918). Vale a pena recordar que ela aconteceu, como todas as guerras, não tanto por causa das atitudes bélicas e agressivas de alguns, mas sobretudo por uma espécie de consentimento generalizado de muitos, que acabariam por ser as suas principais vítimas¹.

“Vemos, ouvimos e lemos. Não podemos ignorar”. Esses versos de Sophia de Mello Breyner, cantados durante as lutas pela liberdade em Portugal, explicam a decisão de usar o meu tempo não para uma “palestra convencional”², mas para juntar a minha voz a grupos e movimentos que estão a combater as tendências dominantes no espaço universitário, a combater por novas formas de organização da vida académica.

Vemos, ouvimos e lemos. Não podemos ignorar!

O que vi, ouvi e li, e não posso ignorar? A lista é longa, mas deixo-vos apenas quatro exemplos, simples, mas esclarecedores.

1- Ver o discurso de Roger Martin du Gard no banquete oficial do Prémio Nobel, em Estocolmo, no dia 10 de dezembro de 1937.

2- A palestra teve início com a imagem do famoso cachimbo de Magritte, acompanhada pela seguinte frase: “This is not a keynote address”.

Primeiro. Vi as notícias sobre o embuste preparado por John Bohannon, que conseguiu publicar diferentes versões de um falso artigo científico em 157 periódicos de livre acesso, alguns da responsabilidade de importantes editoras internacionais como a Wolters Kluwer, a Sage e a Elsevier.

A questão é: Por que é que aceitamos pagar quantias consideráveis para publicar o nosso trabalho num sistema editorial tão medíocre? Por que é que nos resignamos perante essa insanidade? O que é que nos está a acontecer?

Segundo. Ouvi o prêmio Nobel Randy Schekman apelar a um boicote a revistas internacionais de referência, como a *Nature* e a *Science*, porque, na sua opinião, estão a distorcer o processo científico e a impor uma tirania que deve ser rejeitada.

A questão é: Por que é que não fazemos nada contra esta indústria editorial que está a causar tantos danos à ciência? Por que é que permitimos que as prioridades do nosso trabalho sejam definidas por interesses comerciais e orientações nocivas?

Terceiro. Li a história de Haruko Obokata, a jovem cientista japonesa acusada de falsear imagens numa pesquisa sobre as células-tronco, uma história semelhante a tantas outras dos últimos anos.

A questão é: Por que é que aceitamos as pressões dessa cultura de “publicar ou perecer”³? Por que é que aceitamos o controle das nossas vidas por “fatores de impacto” e um produtivismo cego? Por que é que consentimos? Por que é que nos resignamos?

3- Em inglês, “publish or perish culture”.

Quarto. Recentemente, vi, ouvi e li as notícias sobre a avaliação do sistema científico português, conduzido através de um acordo entre a Fundação para a Ciência e Tecnologia (Portugal) e a European Science Foundation. O acordo previa que apenas metade dos centros de pesquisa deveria ter financiamento⁴. No caso da pesquisa em educação, mais de 70% dos centros foram eliminados logo na primeira fase. A avaliação foi conduzida da pior maneira possível, por avaliadores estrangeiros, através de métricas absurdas, sem um conhecimento mínimo da realidade do país, sem uma visita aos centros, sem qualquer discussão com os pesquisadores...

A questão é: Por que é que aceitamos participar nesses painéis, usando métodos e cumprindo orientações políticas desse tipo? Por que é que aceitamos colaborar na erosão do nosso próprio campo científico? Por que é que aceitamos o inaceitável? Por quê?

Deixo-vos quatro histórias que tiveram lugar nos últimos meses. Poderia partilhar convosco muitas outras, como, por exemplo, o programa de computador criado por pesquisadores do Massachusetts Institute of Technology que “fabrica” falsos artigos académicos na área da ciência da computação. O programa está disponível numa página da internet e, por muito inconcebível que isso nos possa parecer, vários artigos forjados por esse processo foram aceitos para publicação em importantes editoras internacionais, como a Springer, o Institute of Electrical and Electronic Engineers, e muitas outras.

Essas histórias interessam-me não em si mesmas, mas como sinais, como sintomas de um mal-estar mais profundo que afeta a vida académica e universitária. São sinais que têm vindo a multiplicar-se a um ritmo alarmante nos últimos anos, sintomas de uma corrosão

das universidades e da pesquisa, que não podemos ignorar. Por isso, decidi redigir este apelo a favor de uma vida académica diferente, um apelo à nossa responsabilidade individual e coletiva. Chegou o tempo de dizer “não”.

Contei-vos quatro histórias – sobre John Bohannon, Randy Schekman, Haruko Obokata e a avaliação da pesquisa em Portugal – e coloquei quatro perguntas que, na verdade, são apenas uma: por que é que aceitamos? Por que é que consentimos? Por que é que colaboramos? Por quê?

Claro que as perguntas são retóricas. Todos sabemos a resposta: trata-se de uma luta pela sobrevivência na selva académica. Mas precisamos problematizá-la, refletir sobre ela no contexto das tendências dominantes no espaço universitário, em todo o mundo, mas sobretudo na Europa depois do Processo de Bolonha.

Talvez essas tendências possam ser resumidas através da comparação entre duas ideias bem conhecidas. A primeira pertence a Eliot Freidson (1986, p. 436): “As universidades são invenções sociais notáveis para apoiar o trabalho que não tem valor comercial imediato”. A segunda é de Nicholas Barr, economista que desempenhou um papel importante nas reformas do ensino superior no Reino Unido: há 50 anos, o ensino superior não tinha grande relevância em termos económicos; nos dias de hoje, é necessário compreender o valor económico das universidades (2012)⁵.

Essas ideias estão separadas por cerca de três décadas, mas entre uma e outra vai uma distância de grande significado naquilo que se espera das universidades. Já não se trata de sublinhar a importância do conhecimento para o desenvolvimento económico e social. O que conta, agora, é o próprio valor económico das universidades.

Num raciocínio excessivamente breve, e até simplista, talvez seja possível ilustrar essa ideologia com três *E* e mais um. Esses *E* são conceitos tóxicos, porque a nossa

4- A esse propósito, ver o texto da astrofísica Amaya Moro-Martin (2014).

5- Ver também a página de Nicholas Barr na internet: <http://econ.lse.ac.uk/staff/nb>.

sobrevivência imediata depende da capacidade para respirarmos nesse ambiente nocivo, ainda que tal nos condene a uma morte lenta.

As palavras não são culpadas. O problema não está nas palavras, mas sim nas ideologias de “modernização” que olham sobretudo para o “valor econômico das universidades”.

Ideologias de “modernização”? Três E e mais um

E de excelência

Excelência é um dos conceitos mais recorrentes no mundo universitário, sobretudo quando se trata de definir os planos estratégicos das instituições e, em particular, de alimentar a esperança de ser uma “universidade de pesquisa de nível mundial”⁶. Como é óbvio, ninguém pode ser contra a excelência. Mas, por trás desse conceito, está a tendência para um produtivismo que enfraquece as bases da profissão acadêmica.

Publicar ou perecer? Essa cultura está diretamente relacionada com modalidades de avaliação dos professores e de produção de *rankings* que dominam as universidades, dando um enorme poder às grandes companhias editoras internacionais.

“Quem são os capitalistas mais implacáveis no mundo ocidental?” – pergunta George Monbiot, escritor e jornalista inglês:

Quem é responsável por práticas monopolistas que fazem Walmart parecer uma pequena loja de esquina e Rupert Murdoch um socialista? Há muitos candidatos, mas o meu voto não vai nem para os bancos, nem para as petrolíferas, nem para as companhias de seguros, mas – vejam bem – para as editoras acadêmicas (MONBIOT, 2011).

Trabalhamos todos, gratuitamente, para as revistas e editoras acadêmicas, como autores ou como revisores de artigos científicos, e, no entanto, somos obrigados a pagar verbas escandalosas para ter acesso a essas publicações, que foram financiadas, principalmente, por fundos públicos (NORA, 2014). Alguma coisa está errada.

Mesmo uma das universidades mais ricas do mundo, a Universidade de Harvard, aprovou uma declaração, há dois anos, informando que não tinha dinheiro para pagar os preços elevados pedidos pelas revistas científicas (HARVARD UNIVERSITY, 2012). E, nesse mesmo ano, 2012, o matemático Tim Gowers, galardoado com a medalha Fields, lançou um movimento contra o exorbitante “custo do conhecimento”, apelando a um boicote às revistas da responsabilidade da Elsevier e à adoção de formas alternativas de publicação acadêmica (THE COST OF KNOWLEDGE, 2012).

Estamos perante a indução de um produtivismo que conduz à banalização de práticas inaceitáveis, como o autoplágio, a autocitação ou o “fatiamento” de artigos. Há mesmo quem se orgulhe de ter publicado centenas e centenas de artigos ao longo da sua vida acadêmica. Será isso uma coroa de glória ou de demência?

Cada dia se publica mais. Cada dia se lê menos. Há pressões cada vez maiores para impor uma cultura de produtivismo. Não podemos ser cúmplices dessa corrupção da ciência e das universidades que está a destruir a vida acadêmica. É tempo de dizer “não”.

E de empreendedorismo

O que quero criticar nessa palavra?

Por um lado, quero criticar a “universidade empreendedora”, a emergência de práticas de gestão que olham para as universidades como se fossem empresas. Permitam-me que mencione o *Manifesto for universities that live up to their missions*, lançado em 2012, no qual se denunciam as tendências dominantes

6- Em inglês, *world-class research university*. Ver, a esse propósito, Robertson (2012).

de governo das universidades, construídas em torno de ideias como eficiência, rentabilidade e competitividade, ideias que estão a arruinar a liberdade acadêmica.

Um dos nossos maiores problemas é a separação, cada vez mais profunda, entre a gestão e a vida acadêmica. Dentro das universidades, o poder tem vindo a passar dos académicos para os gestores e burocratas.

Por outro lado, quero falar do empreendedorismo enquanto atitude caracterizada pela inovação e pelo risco. Ninguém pode ser contra. Infelizmente, essa tendência está a conduzir a ritmos de trabalho cada vez mais acelerados e à adoção de dispositivos de avaliação que deixam na sombra muitos outros aspectos do trabalho académico.

Essa situação é denunciada pelos subscritores do *Slow Science Manifesto*, documento de 2010 em que se pode ler: “A ciência necessita de tempo para pensar, de tempo para ler e de tempo para falhar. A ciência nem sempre sabe o que está certo num determinado momento”. O manifesto conclui com um último pedido, dirigido ao público: “Fiquem conosco, apoiem-nos, enquanto pensamos”⁷.

Talvez a melhor maneira de contrariar essas concepções, erradas, de empreendedorismo seja através do recurso à palavra francesa *désintéressement*, tão difícil de traduzir para outras línguas. Não significa desinteresse, mas sim um interesse maior, mais elevado, bem definido por Jacques Derrida (2011), na sua obra *L’université sans condition*, isto é, a universidade *sem condição*, de uma liberdade incondicional⁸.

O movimento a favor de uma “ciência lenta” é parte de uma ação mais vasta contra as tendências empreendedoras, no sentido negativo do termo, que estão a destruir o tecido universitário. É tempo de dizer “não”.

E de empregabilidade

O conceito de empregabilidade é o mais recorrente e tóxico nos debates europeus, sempre seguido por um outro conceito, ainda mais tóxico: “educação e formação ao longo da vida”⁹. Durante o século XX, o direito à educação fez parte de grandes lutas e movimentos sociais. Agora, com a repetição sistemática do princípio da “educação e formação ao longo da vida”, a educação deixou de ser um direito e transformou-se num dever: cada um tem a obrigação de se educar ao longo da vida no sentido de melhorar os seus níveis de empregabilidade.

As universidades foram incorporando a ideia de empregabilidade, abdicando de grande parte das suas missões educacionais e culturais, para se focarem, primordialmente, na preparação para os empregos ou, melhor dizendo, para futuros empregos.

A aceitação acritica dessas tendências torna-nos responsáveis pela nossa própria destruição, como se explica num importante documento, *Charte de la désexcellence* (2014), recentemente publicado por um grupo de académicos europeus. As nossas atitudes, muitas vezes por omissão ou consentimento, abrem caminho à adoção e desenvolvimento de ideologias que estão a condicionar seriamente as universidades, a criar importantes constrangimentos à vida académica e a redefinir erradamente as prioridades da investigação. É tempo de dizer “não”.

Intencionalmente, decidi descrever os três *E* confrontando-os sempre com movimentos e formas de resistência que têm vindo a ganhar cada vez mais importância no interior do mundo universitário: a declaração da Universidade de Harvard, o boicote proposto por Tim Gowers, o *Manifesto for universities that live up to their missions*, o *Slow Science Manifesto*, a *Charte de la désexcellence*...¹⁰ É a

⁷- The *Slow Science Manifesto* pode ser consultado na página da internet <http://slow-science.org/>

⁸- Ver também Holmwood (2011).

⁹- Em inglês, lifelong learning.

¹⁰- Ver também uma petição recente de pesquisadores europeus, *They have chosen ignorance!*.

minha maneira de chamar a atenção para a nossa própria responsabilidade, como professores, como pesquisadores, como educadores e como membros de sociedades científicas na área da educação.

No princípio, disse-vos que apresentaria três *E* e mais um.

O meu último *E* refere-se à europeização

Estamos perante mais um conceito tóxico. Depois de décadas de europeização, a Europa está como está. Não falarei sobre isso. Mas quero expor as divisões entre norte e sul, entre centro e periferia, que as políticas da União Europeia no campo da ciência e inovação estão a agravar.

Habitualmente, sublinha-se a importância do conhecimento para a organização e progresso das sociedades contemporâneas. É esse o argumento principal para aumentar as verbas europeias para a ciência. O programa Horizonte 2020 está, hoje, dotado com um orçamento de 79 mil milhões de euros.

Curiosamente, ninguém põe em causa a estratégia de “fundos competitivos” que regula as políticas europeias de distribuição de recursos na área da ciência. É o melhor exemplo da ideologia dos três *E*. O resultado é óbvio: os fortes ficam mais fortes; os frágeis, mais frágeis.

Depois de quase três décadas na União Europeia, Portugal continua a ser um contribuinte líquido¹¹ para os fundos europeus de ciência. Ironicamente, poder-se-ia argumentar que os cidadãos dos países menos desenvolvidos estão a pagar a ciência que se faz nos países mais desenvolvidos. Que estranha europeização.

E depois somos confrontados com histórias, como aquela que vos contei anteriormente, sobre a avaliação dos centros de pesquisa em Portugal. O trabalho é realizado sob os auspícios da European Science Foundation, com a cumplicidade de

alguns dos nossos colegas. É desnecessário dizer que tudo é feito de acordo com os melhores “padrões internacionais”, legitimados com linguagens e métricas de excelência, inovação e competitividade, empreendedorismo, transferência de conhecimento e mérito tecnológico, *outputs*, produtividade e impacto. Mas o problema está precisamente aqui. Em nome da europeização, reproduzem-se as mesmas fraturas de sempre. É tempo de dizer “não”.

Quatro vezes “não”. À excelência. Ao empreendedorismo. À empregabilidade. A “esta” europeização. Não por causa das palavras, mas por causa das ideologias que elas carregam.

Deixem-me ser totalmente claro. Não alimento nenhuma nostalgia académica. Mas isso não me obriga a aderir a ideologias de “modernização” que estão a destruir a nossa vida académica e a nossa liberdade intelectual. Essas ideologias estão a empobrecer o trabalho científico, em particular no campo da pesquisa em educação. É o que tentarei explicar na última parte desta palestra.

E a propósito da pesquisa em educação?

Deixar-vos-ei, de novo, três ideias, e mais uma.

Em vez de “excelência”, precisamos de debate e cultura

Em vez da ideologia da “excelência”, devemos basear a pesquisa em educação no debate e na cultura. Um entendimento errado do conceito de excelência conduz a separar os melhores dos outros, esquecendo que, nas sociedades do século XXI, é central que todos tenham acesso ao conhecimento e que haja uma valorização não apenas da ciência mas também da cultura científica.

O debate, o seminário e as comunidades de diálogo são elementos fundamentais da universidade. Essa tradição tem sido posta em

11- Contribuinte líquido significa que Portugal contribui com mais verbas para o orçamento europeu nesse setor do que aquelas que recebe da União Europeia.

causa por um sistema de revisão pelos pares¹² cada vez mais desacreditado, por avaliações puramente quantitativas ou bibliométricas e por tendências que medem fatores de impacto duvidosamente definidos.

É necessário reconstruir uma cultura de debate e de crítica, marcada pela interação, pelo diálogo, pela leitura conjunta dos nossos trabalhos, pela capacidade de nos envolvermos numa conversa intelectual com os outros. Não podemos nos resignar perante a tirania dos números, perante dispositivos quantitativos de avaliação que estão a pôr em causa a criatividade e a liberdade. Precisamos reinventar a pesquisa como uma práxis coletiva aberta e colaborativa.

Para transformar as universidades, é necessário haver confiança em nós e nos outros, “dentro” (nas instituições) e “fora” (na sociedade). Sem confiança, a tendência dominante será sempre reproduzir lógicas burocráticas e métricas quantitativas, empurrando a vida académica para um produtivismo tantas vezes sem sentido. Tudo precisa de tempo, colaboração e compromisso, colegialidade e liberdade.

Em vez de “empreendedorismo”, precisamos de diversidade e convergência

A ideologia do empreendedorismo tende a reduzir a pesquisa a desenvolvimentos tecnológicos ou a exercícios aplicados. Um certo estreitamento tem, por vezes, o efeito de voltar o trabalho científico para dentro do próprio campo educativo. Ora, a história educacional mais inspiradora baseia-se no contrário, numa diversidade de abordagens, de metodologias e de maneiras de pensar.

É estranho que, neste início do século XXI, quando as correntes científicas mais inovadoras procuram dinâmicas de convergência e de fertilização mútua, alguns pesquisadores estejam preocupados sobretudo com as questões da

identidade e da “disciplinarização” das ciências da educação.

Pessoalmente, acredito que precisamos alargar o espectro do nosso trabalho, numa perspectiva muito próxima da que é defendida por Michel Serres:

Dedicados à procura da verdade, nem sempre a atingimos quando a buscamos por análises e equações, por experiências ou evidências formais; por vezes, é preciso recorrer ao ensaio; e quando o ensaio não chega, sigamos pelo conto, se for possível; se a meditação fracassa por que não tentar a narrativa? (1991, p. 249).

A questão central é como enriquecer, aprofundar e diversificar a nossa compreensão dos temas educacionais. Não há um caminho único e, certamente, não podemos esperar que se obtenha um consenso na forma de organizar e de orientar o campo científico em educação. Mas podemos trabalhar para que a pesquisa acolha a diversidade e procure a convergência. Não nos podemos fechar no interior de uma “disciplina” única. Precisamos trabalhar nas fronteiras de vários conhecimentos, juntar perspectivas diferentes na compreensão dos fenómenos educativos.

Em vez de “empregabilidade”, precisamos de plenitude e abertura

Vale a pena recordar a ironia de David Labaree, numa palestra dirigida a jovens pesquisadores em educação: “Errem, sejam preguiçosos e irrelevantes; e pensem no vosso trabalho como um esforço para equilibrar os valores da verdade, da justiça e da beleza” (2012, p. 74). Esses conselhos não podem ser interpretados literalmente, mas sim como uma crítica às tendências utilitaristas que dominam as universidades.

A pesquisa deve ser capaz de reforçar uma educação superior ampla, que não se esgota na “empregabilidade”. Para isso, importa

12- Em inglês, peer-review system.

consolidar os laços entre a educação e a ciência, entre a formação e a pesquisa, enriquecendo a vida universitária num duplo sentido: por um lado, construindo uma educação de base, que dê a cada um os instrumentos de conhecimento e de autoconhecimento, de desenvolvimento de uma vida plena também na relação com o trabalho; por outro lado, realizando um esforço para levar a pesquisa até um público mais alargado, de modo a ligar a reflexão científica aos debates públicos sobre educação.

Todos sabemos que a educação está saturada de opiniões e de certezas e, por isso, é tão difícil instaurar e legitimar um conhecimento especializado nesse campo. Mas essa dificuldade é, ao mesmo tempo, uma das nossas principais vantagens, pois torna mais fácil uma relação próxima entre a ciência e a sociedade, uma abertura decisiva para as sociedades do século XXI.

Aqui ficam as minhas três respostas à questão *Para que serve a pesquisa em educação?* Mas prometi-vos três respostas, e mais uma. A minha última resposta diz respeito à Europa. Se acreditamos, como gostamos de dizer, que a educação e o conhecimento são elementos centrais para o desenvolvimento dos países, então temos de repensar a forma como os fundos europeus de ciência estão a ser distribuídos. Não podemos aceitar acriticamente o argumento de que os fundos estão a ser concedidos apenas de acordo com a qualidade e o mérito das equipas de investigação, das infraestruturas e das projetos apresentados. Na verdade, essa política reproduz, cinicamente, as desigualdades de partida. Por essa via, nunca nos tornaremos mais iguais no espaço europeu.

A retórica da europeização tem estado ao serviço de divisões e fraturas cada vez mais

profundas. Nenhum de nós pode continuar a jogar esse jogo, ingenuamente, como se nele não tivéssemos qualquer responsabilidade. Chegou o tempo de agir, dentro de cada uma das nossas universidades, mas também em associações como a European Educational Research Association.

Está na altura de concluir esta viagem – recordem-se que isto não é uma “palestra convencional” – por temas universitários, pela vida académica e pela pesquisa educacional. Espero ter sido capaz de juntar pontos de vista muito distintos, no esforço para revelar dilemas e problemas que nos afetam a todos.

Comecei com uma poeta do Porto, Sophia de Mello Breyner. Permitam-me que termine com um escritor de Lisboa, Vergílio Ferreira: “Não se pode pensar fora das possibilidades da língua em que se pensa” (1992, p. 9). Do mesmo modo, também não se pode conhecer fora das possibilidades da ciência em que se conhece. É por isso que precisamos alargar o repertório da nossa ciência, dos pontos de vista teórico e metodológico. Alargar o espectro das nossas maneiras de pensar e de falar sobre educação. Aprofundar o nosso compromisso com a inclusão, a educação e a cultura. É para isso que serve a pesquisa educacional.

Todas as minhas palavras podem ser resumidas numa só – *liberdade*. As formas dominantes de organização do trabalho académico e de avaliação dos professores estão a afetar gravemente a ideia de universidade e as nossas vidas profissionais e pessoais. Chegou o tempo de repensar a pesquisa educacional numa perspectiva mais ampla, com uma liberdade *sem condição*. Porque a liberdade é tudo, e todo o resto é nada.

Referências

BARR, Nicholas. The higher education white paper: the good, the bad, the unspeakable – and the next white paper. **Social Policy and Administration**, v. 46, n. 5, p. 438-508, 2012.

CHARTÉ DE LA DÉSEXCELLENCE. Versão de Janeiro de 2014. Disponível em: <http://lac.ulb.ac.be/LAC/charte_files/Charte_Desexcellence_1-1.pdf>.

DERRIDA, Jacques. **L'université sans condition**. Paris: Galilée, 2001.

DU GARD, Roger Martin. Banquet speech. **Nobelprize.org**. Nobel Media AB 2014. Disponível em: <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1937/gard-speech.html>.

FERREIRA, Vergílio, **Pensar**. Lisboa: Bertrand, 1992. p. 9.

FREIDSON, Eliot. Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique. **Revue Française de Sociologie**, v. 27, n. 3, p. 436, 1986.

HARVARD UNIVERSITY, **Faculty Advisory Council Memorandum on Journal Pricing**, 17 de Abril de 2012. Disponível em: <<http://isites.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=k77982&tabgroupid=icb.tabgroup14344>>.

HOLMWOOD, John (Ed.). **A manifesto for the public university**. London: Bloomsbury, 2011.

LABAREE, David. A sermon on educational research. **International Journal for the Historiography of Education**, v. 2, n.1, p. 74, 2012.

MANIFESTO FOR UNIVERSITIES THAT LIVE UP TO THEIR MISSIONS. Disponível em: <<http://www.univendebat.eu/manifeste/manifesto-for-universities-to-stand-up-for-their-missions>>.

MONBITO, George. Academic publishers make Murdoch look like a socialist. **The Guardian**, 29 ago. 2011.

MORO-MARTIN, Amaya. A call to those who care about Europe's science. **Nature**, v. 514, n. 7521, 8 out. 2014.

NORA, Dominique. Recherche publique, profits privés. **Le Nouvel Observateur**, n. 2583, p. 52-53, 8 maio 2014.

ROBERTSON, Susan L. World-class higher education (for whom?). **Prospects**, v. 42, p. 237-245, 2012.

SERRES, Michel. **Le tiers-instruit**. Paris: Éditions François Bourin, 1991. p. 249.

THE COST OF KNOWLEDGE. Disponível em: <<http://gowers.files.wordpress.com/2012/02/elsevierstatementfinal.pdf>>.

THEY HAVE CHOSEN IGNORANCE! Disponível em: <<http://openletter.euroscience.org/open-letter/>>.

António Nóvoa é reitor da Universidade de Lisboa (2006-2013).

Instruções aos colaboradores

Educação e Pesquisa publica somente artigos inéditos na área de Educação e não aceita trabalhos encaminhados simultaneamente para livros ou outros periódicos do país ou do exterior. Os trabalhos deverão ser enviados por meio da página da revista no Sistema SciELO de Publicação (<http://www.scielo.org/php/index.php>).

O prazo para resposta (aceitação ou recusa) varia conforme a complexidade das avaliações e de eventuais modificações sugeridas e realizadas. As datas de recebimento e aprovação de cada colaboração serão informadas no texto publicado. Cabe à Comissão Editorial definir, a cada número da revista, os critérios para reunir os artigos já aprovados.

Diretrizes para a submissão de artigos

No ato da submissão de um artigo, a identificação do(s) autor(es) e a filiação institucional serão preenchidas em espaços próprios do Sistema SciELO e não devem constar do corpo do texto, o qual será enviado para avaliação cega dos pares. Tampouco se aceitam quaisquer outras referências que permitam ao avaliador inferir indiretamente a autoria do trabalho. As informações autorais serão registradas à parte, como metadados, e acessadas apenas pelos editores.

Na redação do artigo, devem ser observadas as seguintes orientações:

- O texto pode ser apresentado em português, espanhol ou inglês, devendo ser digitado em processador de texto *Word for Windows*, fonte *Times New Roman*, tamanho 12 e espaçamento 1,5. Todas as páginas do original devem estar numeradas sequencialmente. O texto deve contar, ainda, com o mínimo de 35.000 e o máximo de 50.000 caracteres, considerados os espaços e excluído o resumo.
- O título do artigo deve ter no máximo 15 palavras.
- O resumo deve conter entre 200 e 250 palavras e explicitar, em caráter informativo e sem enumeração de tópicos, os seguintes itens: tema geral e problema da pesquisa; objetivos e/ou hipóteses; metodologia utilizada; principais resultados e conclusões. Recomenda-se o uso de parágrafo único, voz ativa e na terceira pessoa do singular, frases concisas e afirmativas. Devem-se evitar: neologismos, citações bibliográficas, símbolos e contrações que não sejam de uso corrente, bem como fórmulas, equações, diagramas etc. que não sejam absolutamente necessários. A revista não solicita versão do resumo em inglês na entrega dos originais, sendo o *abstract* por ela encomendado a um tradutor após a aprovação do artigo.
- As palavras-chave devem ser de 3 a 5.
- Os agradecimentos (opcionais) devem ser citados junto ao título, mas em nota de rodapé e sem quaisquer referências, diretas ou indiretas, à autoria.
- Tabelas, quadros, gráficos e figuras (fotos, desenhos e mapas) devem estar numerados em algarismos arábicos conforme a sequência em que aparecem, sempre referidos no corpo do texto e encabeçados por seu respectivo título. Imediatamente abaixo das figuras devem

constar suas respectivas legendas textuais. Os mapas devem conter escalas e legendas gráficas.

- As imagens devem figurar em preto e branco, estar digitalizadas eletronicamente em formato JPG com resolução a partir de 300 dpi e ser apresentadas em dimensões que permitam sua ampliação ou redução sem que a legibilidade seja prejudicada. Todas as imagens devem ser enviadas separadamente, em seus arquivos originais. O nome de cada arquivo deve corresponder ao nome da imagem (por exemplo: *Gráfico 1*).
- Notas de rodapé de caráter explicativo devem ser evitadas, sendo utilizadas apenas quando estritamente necessárias para a compreensão do texto e tendo a extensão máxima de três linhas. As notas devem estar numeradas em algarismos arábicos conforme a sequência em que aparecem no texto.
- Citações no corpo do texto devem obedecer aos seguintes critérios:
 - a) citações textuais de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo, transcritas entre aspas e acompanhadas pelas seguintes informações entre parênteses: sobrenome do autor da citação, ano da publicação e número de páginas;
 - b) citações textuais de mais de três linhas devem estar em parágrafo isolado, com recuo de 4 cm na margem esquerda, tamanho 11 e sem aspas;
 - c) caso não haja citação textual, mas apenas referência ao autor, o sobrenome deste deve ser indicado entre parênteses, em caixa alta, junto com o ano da publicação referida.
- As referências devem obedecer à norma técnica NBR6023, de 30/08/2002, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Apenas as obras citadas ao longo do texto devem figurar na bibliografia, a qual deve constar, sob o título de *Referências*, ao final do artigo e em página separada.

Métodos de estatísticas

Quando utilizados, os métodos estatísticos precisam ser descritos com o pormenor necessário para permitir o acesso aos dados originais e a verificação dos resultados apresentados por um leitor versado no assunto; ao mesmo tempo, deve-se evitar linguagem excessivamente técnica e apresentá-los com suficiente clareza de modo a favorecer a compreensão de um leitor não especializado. Tal solicitação aos autores requer providências como: procurar, sempre que possível, quantificar os resultados e apresentá-los com os correspondentes indicadores de erro de medição ou de incerteza (por exemplo, intervalos de confiança); evitar basear-se apenas em testes de inferência estatística, que não veiculam informação quantitativa relevante; discutir a elegibilidade das unidades de experimentação; fornecer informação pormenorizada sobre a aleatorização e sobre as observações; discutir a razoabilidade dos resultados e relatar possíveis limitações do método utilizado; especificar os programas informáticos utilizados; restringir quadros e figuras à quantidade necessária para explicitar a fundamentação do artigo e sua solidez; evitar quadros com muitos tópicos e duplicação de dados; definir termos estatísticos, abreviaturas e símbolos utilizados no artigo.

Processo de avaliação pelos pares

Os artigos recebidos para eventual publicação em *Educação e Pesquisa* serão previamente avaliados pela Comissão Editorial. Aqueles que estiverem fora dos critérios editoriais da revista serão devolvidos e os demais encaminhados para a análise de pareceristas, sendo no máximo um deles membro da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, à qual esta publicação está subordinada. Os avaliadores consultados terão, no mínimo, o título de doutor e pertencerão a instituições científicas diversas. Os nomes dos autores, dos pareceristas e das instituições a que pertencem permanecerão em sigilo durante todo o processo. A revista publica anualmente os nomes de seu corpo de pareceristas *ad hoc*.

Os aspectos que orientam a avaliação dos originais encaminhados aos pares para análise são: conteúdo teórico e empírico, domínio da literatura científica, atualidade do tema, contribuição para a área de conhecimento específica, originalidade da abordagem, estrutura do texto e qualidade da redação. Os avaliadores poderão recomendar a aceitação integral do texto, indicar recusa ou, ainda, sugerir modificações para nova avaliação. A Comissão Editorial poderá submeter as sugestões de reformulações ao autor e o artigo, já reformulado, retornará aos mesmos avaliadores para um parecer final.

Autoria

Entende-se como autor todo aquele que tenha efetivamente participado da concepção do estudo, do desenvolvimento da parte experimental, da análise e interpretação dos dados e da redação final. Recomenda-se não ultrapassar o número total de quatro autores. Caso a quantidade de autores seja maior do que essa, deve-se informar ao editor responsável o grau de participação de cada um. Em caso de dúvida sobre a compatibilidade entre o número de autores e os resultados apresentados, a Comissão Editorial reserva-se o direito de questionar as participações e de recusar a submissão se assim julgar pertinente.

Ao submeter um artigo para publicação em *Educação e Pesquisa*, o autor concorda com os seguintes termos:

1. O autor mantém os direitos sobre o artigo, mas sua publicação na revista implica, automaticamente, a cessão integral e exclusiva dos direitos autorais para a primeira edição, sem pagamento.
2. As ideias e opiniões expressas no artigo são de exclusiva responsabilidade do autor, não refletindo, necessariamente, as opiniões da revista.
3. Após a primeira publicação, o autor tem autorização para assumir contratos adicionais, independentes da revista, para a divulgação do trabalho por outros meios (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), desde que feita a citação completa da mesma autoria e da publicação original.
4. O autor de um artigo já publicado tem permissão e é estimulado a distribuir seu trabalho *on-line*, sempre com as devidas citações da primeira edição.

Conflitos de interesse e ética de pesquisa

Caso a pesquisa desenvolvida ou a publicação do artigo possam gerar dúvidas quanto a potenciais conflitos de interesse, o autor deve declarar em nota final que não foram omitidas quaisquer ligações a órgãos de financiamento, bem como a instituições comerciais ou políticas. Do mesmo modo, deve-se mencionar a instituição à qual o autor eventualmente esteja vinculado, ou que tenha colaborado na execução do estudo, evidenciando não haver quaisquer conflitos de interesse com o resultado ora apresentado. É também necessário informar que as entrevistas e experimentações envolvendo seres humanos obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica.

Os nomes e endereços informados à revista serão utilizados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

Correspondência:

Faculdade de Educação - USP

Educação e Pesquisa

Av. da Universidade, 308 - 2º andar - Biblioteca

05508-040 - São Paulo/SP

Tel./Fax: (11) 3091-3520

E-mail: revedu@usp.br

Instructions to authors

Educação e Pesquisa publishes only previously unpublished articles in the field of education and does not consider manuscripts concurrently submitted for publication in books or other periodicals in Brazil or abroad. Manuscripts must be submitted via the journal's page in SciELO publishing system (<http://www.scielo.org/php/index.php>).

The time frame necessary for submissions to complete the review process – and be selected or rejected – varies according to the complexity of the reviews and possible changes suggested and implemented. The dates of receipt and approval of each article are stated in the published text. For each of the journal's issues, the Editorial Board establishes the criteria of organization of the articles approved.

Guidelines for manuscript submission

Upon submission of an article, authorship and the author's institutional affiliations must be filled out in proper spaces in SciELO System and should not be mentioned in the text, which will be submitted to blind peer review. Any references that enable reviewers to infer indirectly the authorship of the work are not accepted either. Authorship information is recorded separately, as metadata, and it is accessed only by the editors.

When preparing the manuscript, the following guidelines should be followed:

- The manuscript can be submitted in Portuguese, Spanish or English. It should be typed in *Word for Windows*, *Times New Roman* font, 12-point font size, 1.5 line spacing. All the manuscript pages should be numbered sequentially. The body of the manuscript should have a minimum length of 35,000 and a maximum length of 50,000 characters, including spaces and not including the abstract.
- The title of the manuscript should have 15 words or fewer.
- The abstract should contain between 200 and 250 words and describe, in an informative manner and without listing topics, the following items: general theme and research problem; objectives and/or hypotheses; methodology; main results and conclusions. It is recommended that the abstract should be written as a single paragraph, in the active voice, in the third person of the singular, in concise and affirmative sentences. The following items should be avoided: neologisms, bibliographical citations, symbols and abbreviations except those in common use, as well as formulae, equations, diagrams etc., unless absolutely necessary. The journal does not require an English version of the abstract along with the original text; if an article is accepted for publication the journal will provide an English version of its abstract.
- The article should have 3 to 5 keywords.
- Possible acknowledgements should be cited with the title, but in a footnote, and without any direct or indirect reference to the authorship.
- Tables, charts, graphs, and figures (photos, drawings and maps) should be numbered with Arabic numerals in the order in which they appear in the text and should include appropriate headers. Legends should appear right below each figure. Maps should contain graph scales and legends.

- Images must be grayscale, be scanned electronically in JPG format with 300 dpi or higher resolution and have dimensions that allow reducing or enlarging them without impairing their readability. All images must be submitted as separate files and named according to their references in the text (e.g., *Graph 1*).
- Explanatory footnotes should be avoided and used only when strictly necessary for understanding the text. Their maximum length should be three lines. Notes should be numbered in Arabic numerals according to the order in which they appear in the text.
- Citations in the text should meet the following criteria:
 - a) quotations of up to three lines should be run in – integrated into the text in the same font size as the text – enclosed in quotation marks and be followed by the following information in parentheses: last name of the author of the quote, the year of publication and page numbers;
 - b) quotations longer than three lines should be set off as block quotations – that is, in a new paragraph with a hanging indent of 4 cm on the left, 11 point font, without quotation marks;
 - c) if there is no quotation, but just a reference to some work, the author's last name should be cited in parentheses in capital letters along with the year of publication.
- References must conform strictly with the technical standard NBR6023 of August 30, 2002 of the Brazilian Association of Technical Standards (ABNT). Only works cited in the text should be included in the reference list, under the heading *References*, at the end of the article and on a separate page.

Statistical methods

When employed, statistical methods must be described in sufficient detail to allow a competent reader access to the original data and verification of the results presented, whilst avoiding excessively technical language and presenting results with enough clarity so as to facilitate their understanding by a non-specialized reader. This guidance to authors requires steps such as: seeking, as much as possible, to quantify the results and present them with corresponding indicators of measurement error or uncertainty (for example, confidence intervals); avoiding relying solely on statistical inference tests that convey no relevant quantitative information; discussing the eligibility of the experimentation units; supplying detailed information about randomization and about the observations; discussing the reasonableness of the results, as well as the possible limitations of the method used; specifying the software employed; restricting tables and graphics to the amount necessary to explain the foundations of the article and their robustness; avoiding tables with too many topics and duplication of data; defining statistical terms, abbreviations and symbols used in the article.

Peer review process

The articles received for their eventual publication in *Educação e Pesquisa* will be previously read by the Editorial Board. The articles that do not meet the editorial requirements shall be returned, and the rest of them will be forwarded to three evaluators for their analysis. At the most, one of the evaluators will be a member of the School of Education of the Universidade de São Paulo, to which the journal is subordinated. All evaluators have at least a doctor's degree and belong to various scientific institutions. The names of the authors, the evaluators and the institutions they belong to will remain undisclosed throughout the entire process. The journal publishes annually the names of its body of evaluators *ad hoc*.

The aspects that guide the evaluation of the articles are: theoretical and empirical content, author's knowledge of scientific literature, current relevance of the topic, contribution to the specific area of knowledge, originality of the approach, text structure and writing style. The evaluators may recommend the integral acceptance of the text or its rejection, or they may suggest modifications for a new evaluation. The Editorial Board may submit such suggestions to the author of the article, and after the changes have been included, the Board will send the article again to the evaluators for a final evaluation

Authorship

Author is understood here as anyone who has effectively taken part in the conception of the study, in the development of the experimental sections, in the analysis and interpretation of data and in the final writing. It is recommended that the total number of authors should not be greater than four. If the number of authors is larger than that, the editor in charge must be informed of the degree of participation of each author. In the case of doubt about the compatibility between the number of authors and the results presented, the Editorial Board has the right to question the participation of authors and to refuse submission at its discretion.

By submitting an article for publication in *Educação e Pesquisa* the author agrees to the following terms:

1. The author holds the article copyrights, but its publication in the journal automatically implies the author's agreement to release its complete copyright to the journal's first issue, without financial compensation.
2. The ideas and opinions expressed in the article are the author's exclusive responsibility and they do not necessarily reflect the opinions of the journal.
3. After the article's first publication, the author is authorized to assume additional contracts, independent from the journal, to publish or present the work through other means (e.g. in an institutional repository or as a book chapter), as long as a complete quote of the authorship and of the original publication are provided.
4. The author of an article published in the journal has the right to, and is encouraged to, distribute the work on-line, always quoting its first publication in the journal.

Conflicts of interest and research ethics

When the research developed or the publication of the article may raise doubts about potential conflicts of interest, the author should declare in an endnote that no links to funding agencies or to commercial or political institutions have been omitted. Similarly, the institution to which the author is associated, or that has collaborated in the conducting of the study, should also be mentioned to guarantee that there are no conflicts of interest with the results being presented. It is also necessary to inform that the interviews and experiments involving human beings have followed the ethical procedures established for scientific research.

The names and email addresses entered in this journal site will be used exclusively for the stated purposes of this journal and will not be made available for any other purpose or to any other party.

Contact:

Faculdade de Educação - USP

Educação e Pesquisa

Av. da Universidade, 308 - 2º andar - Biblioteca

05508-040 - São Paulo/SP

Tel./Fax: (11) 3091-3520

E-mail: revedu@usp.br

Instrucciones a los autores

Educação e Pesquisa publica solamente artículos inéditos en el área de Educación y no acepta trabajos que hayan sido enviados simultáneamente a libros u otros periódicos nacionales o extranjeros. Los trabajos se deben enviar a través de la página de la revista en el Sistema SciELO de Publicação (<http://www.scielo.org/php/index.php>).

El plazo para respuesta (aceptación o rechazo) varía según la complejidad de las evaluaciones y posibles alteraciones sugeridas y realizadas. Las fechas de recibimiento y aprobación de cada colaboración se informarán en el texto publicado. Le corresponde al Comité Editorial definir, en cada número de la revista, los criterios para reunir los artículos ya aprobados.

Directrices para la presentación de trabajos

Al proponer un artículo, la identificación del (de los) autor(es) y la pertenencia institucional se deben rellenar en los espacios propios del Sistema SciELO y no deben figurar en el cuerpo del texto, que se enviará para evaluación. No se aceptará ninguna referencia que le permita al lector crítico inferir indirectamente la autoría del trabajo. Las informaciones autorales se registran a parte y solamente los editores tienen acceso a ellas. De esa forma, el Comité Editorial garantiza el anonimato de autores y evaluadores.

Al redactar el artículo, se deben considerar las siguientes orientaciones:

- El texto se puede presentar en portugués, español o inglés, se debe digitar en procesador de texto *Word for Windows*, en *Times New Roman* 12 pto, espacio 1,5. Todas las páginas del original se deben numerar secuencialmente. El texto debe tener como mínimo 35.000 caracteres y como máximo 50.000, considerando espacios y excluyendo el resumen.
- El título del artículo debe tener como máximo 15 palabras.
- El resumen debe contener entre 200 y 250 palabras y explicitar, con carácter informativo y sin enumeración de tópicos, los siguientes ítems: tema general y problema de la investigación; objetivos y/o hipótesis; metodología empleada; principales resultados y conclusiones. Se recomienda el uso de un único párrafo, voz activa y tercera persona del singular, frases concisas y afirmativas. Se deben evitar: neologismos, citas bibliográficas, símbolos y contracciones que no sean de uso corriente, así como fórmulas, ecuaciones, diagramas, etc. que no sean absolutamente necesarios. La revista no solicita la versión en inglés en la entrega de los originales, sino que le encarga el abstract a un traductor una vez aprobado el artículo.
- Se deben incluir de 3 a 5 palabras clave.
- Los agradecimientos (opcionales) se deben mencionar junto al título, pero en nota de pie de página y sin ninguna referencia, directa o indirecta, a la autoría.
- Tablas, cuadros, gráficos y figuras (fotos, dibujos y mapas) deben estar numerados con números arábigos según la secuencia en que aparezcan, siempre referidos en el cuerpo del

texto y encabezados por su respectivo título. Inmediatamente debajo de las figuras deben constar sus respectivos subtítulos. Los mapas deben presentar escalas y subtítulos gráficos.

- Las imágenes deben figurar en blanco y negro y deben estar digitalizadas electrónicamente en formato JPG con resolución a partir de 300 ppp. Deben presentarse en dimensiones que permitan ampliarlas o reducirlas sin perjudicar su legibilidad. Todas las imágenes deben enviarse separadamente, en sus archivos originales. El nombre de cada archivo debe corresponder al nombre de la imagen (por ejemplo: *Gráfico 1*).

- Notas de pie de página de carácter explicativo se deben evitar. Pueden utilizarse únicamente cuando sean imprescindibles para la comprensión del texto y deben tener la extensión máxima de tres líneas. Las notas deben estar numeradas con números arábigos según la secuencia en que aparezcan en el texto.

- Las citas en el cuerpo del texto deben obedecer a los siguientes criterios:

- a) Citas textuales que tengan hasta tres líneas se deben incorporar al párrafo, transcritas entre comillas y acompañadas de las siguientes informaciones entre paréntesis: apellido del autor de la cita, año de publicación y número de página;

- b) Citas textuales que tengan más de tres líneas deben estar en párrafo aislado, con margen izquierdo de 4 cm, letra tamaño 11 y sin comillas;

- c) Si no hay cita textual sino cita bibliográfica, el apellido del autor tiene que estar indicado entre paréntesis, con letras mayúsculas, junto al año de la publicación mencionada.

- Las referencias deben obedecer a la norma técnica NBR6023, de 30/08/2002, de la Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Solamente las obras mencionadas a lo largo del texto deben figurar en la bibliografía, que debe constar con el título de *Referencias*, al final del texto y en página separada.

Métodos y estadísticas

Cuando utilizados, los métodos estadísticos se tienen que describir con el detalle necesario para permitir el acceso a los datos originales y la comprobación de los resultados presentados por un lector versado en el asunto; por otro lado, se debe evitar un lenguaje excesivamente técnico y presentarlo con suficiente claridad de modo a favorecer la comprensión de un lector no especializado. Tal solicitud a los autores requiere providencias tales como: buscar, siempre que posible, cuantificar los resultados y presentarlos con los correspondientes indicadores de error de medición o de incertidumbre (por ejemplo, intervalos de confianza); evitar basarse solamente en tests de inferencia estadística, que no vehiculan información cuantitativa relevante; discutir la elegibilidad de las unidades de experimentación; proveer información pormenorizada sobre lo aleatorio y sobre las observaciones; discutir la razonabilidad de los resultados y dar a conocer posibles limitaciones del método utilizado; especificar los programas informáticos empleados; restringir cuadros y figuras a la cantidad necesaria para explicitar la fundamentación del artículo y su solidez; evitar cuadros con demasiados tópicos y duplicación de datos; definir términos estadísticos, abreviaturas y símbolos utilizados en el artículo.

Proceso de revisión por pares

Los artículos enviados para eventual publicación en la *Educação e Pesquisa* serán previamente evaluados por el Comité Editorial. Los que no estén de acuerdo con los criterios editoriales de la revista se devolverá a sus autores y los demás enviados para análisis de tres evaluadores, como máximo uno de ellos será miembro de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, a la que la revista está subordinada. Los evaluadores consultados pertenecen a instituciones científicas diversas y tendrán, como mínimo, el título de doctor. Los nombres de los autores, de los evaluadores y de las instituciones a que pertenecen permanecen anónimos durante todo el proceso. La revista publica a cada año los nombres de sus evaluadores *ad hoc*.

Los aspectos que orientan la evaluación de los originales enviados a los pares para el análisis son: contenido teórico y empírico, dominio de la literatura científica, actualidad del tema, contribución para el área de conocimiento específica, originalidad del abordaje, estructura del texto y calidad de redacción. Los evaluadores podrán recomendar la aceptación del texto en su íntegra, o su rechazo, o aun sugerir modificaciones para nueva evaluación. El Comité Editorial podrá someter las sugerencias de reformulación al autor y el artículo, ya reformulado, retornará a los mismos evaluadores para una evaluación final.

Autoría

Se entiende por autor todo el que haya participado efectivamente de la concepción del estudio, del desarrollo de la parte experimental, del análisis e interpretación de datos y de la redacción final. Se recomienda no exceder el número total de cuatro autores. En el caso de que la cantidad de autores exceda ese número, se debe informar al editor responsable el grado de participación de cada uno. Si hay alguna duda sobre la compatibilidad entre el número de autores y los resultados presentados, el Comité Editorial se reserva el derecho de cuestionar las participaciones y de rechazar la sumisión del artículo si lo juzga pertinente.

Al someter un artículo para publicación en *Educação e Pesquisa* el autor está de acuerdo con los siguientes términos:

1. El autor mantiene los derechos sobre el artículo, pero su publicación en la revista implica, automáticamente, la cesión total y exclusiva de los derechos de autor para la primera edición, sin pago.
2. Las ideas y opiniones expresadas en el artículo son de exclusiva responsabilidad del autor y no reflejan necesariamente las opiniones de la revista.
3. Después de la primera publicación, el autor tiene autorización para asumir contratos adicionales, independientes de la Revista, para la divulgación del trabajo por otros medios (ex.: publicar en repositorio institucional o como capítulo de libro), desde que hecha la cita completa de la misma autoría y de la publicación original.
4. El autor de un artículo ya publicado tiene permiso y es estimulado a distribuir su trabajo online, siempre con las debidas citas de la primera edición.

Conflictos de interés y ética de investigación

En el caso de que la investigación desarrollada o la publicación del artículo puedan generar dudas en cuanto a potenciales conflictos de interés, el autor debe declarar en nota final que no se han omitido cualesquiera relaciones con órganos de financiamiento ni tampoco con instituciones comerciales o políticas. De la misma manera, se debe mencionar la institución a la que el autor esté vinculado, o que haya colaborado en la ejecución del estudio, evidenciando que no hay cualquier tipo de conflictos de interés con el resultado que se presenta. También es necesario informar que las entrevistas y experimentos que impliquen a seres humanos obedezcan a los procedimientos éticos establecidos para la investigación científica.

Los nombres y las direcciones informados en esta revista serán utilizados exclusivamente para los servicios dados por la publicación, no estarán disponibles a otros propósitos o a terceros.

Correspondencia:

Faculdade de Educação - USP

Educação e Pesquisa

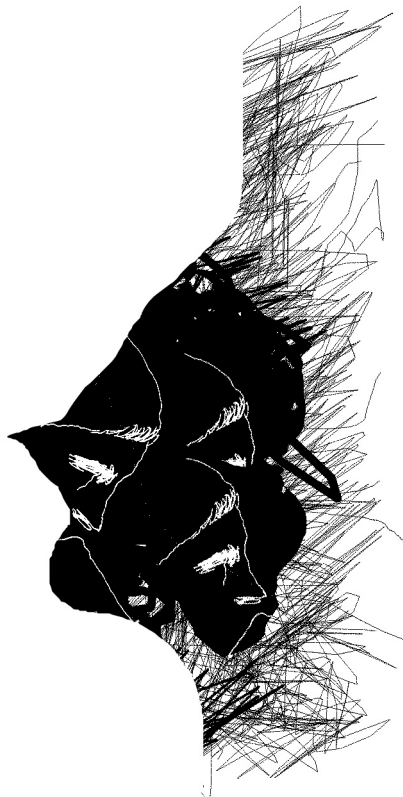
Av. da Universidade, 308 - 2º andar - Biblioteca

05508-040 - São Paulo/SP

Tel/Fax: (11) 3091-3520

E-mail: revedu@usp.br

Leia também / *See also*



Educação e Pesquisa

revista da faculdade de educação da usp

Sumários

Educação e Pesquisa
v. 40, n. 4, out./dez. 2014

Artigos

- ROMÁN, Marcela; MURILLO, F. Javier. Disponibilidad y uso de TIC en escuelas latinoamericanas: incidencia en el rendimiento escolar. 879-895.
- RICOY, María Carmen; COUTO, Maria João V. S. As boas práticas com TIC e a utilidade atribuída pelos alunos recém-integrados à universidade. p. 897-912.
- KRISCAUTZKY, Marina; FERREIRO, Emilia. La confiabilidad de la información en Internet: criterios declarados y utilizados por jóvenes estudiantes mexicanos. p. 913-934.
- BORGES, João Paulo Fonseca; COELHO JUNIOR, Francisco Antonio; FAIAD, Cristiane; FERREIRA, Natália. Diagnóstico de competências individuais de tutores que atuam na modalidade a distância. p.935-951.
- MORAIS, Carla; PAIVA, João. Olhares e reflexões contemporâneas sobre o triângulo sociedade-educação-tecnologias e suas influências no ensino das ciências. p. 953-964.
- QUINTRIQUEO, Segundo; QUILAQUEO, Daniel; TORRES, Héctor. Contribución para la enseñanza de las ciencias naturales: saber mapuche y escolar. p.965-982.
- CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências. p. 983-998.
- ALMEIDA, Sheila Alves de; GIORDAN, Marcelo. A revista Ciência Hoje das Crianças no letramento escolar: a reatualização de artigos de divulgação científica. p. 999-1014.
- ARAOS, Ximena Troncoso. Literatura y competencia comunicativa: ¿matrimonio mal avenido?. p. 1015-1028.
- CORAZZA, Sandra Mara; RODRIGUES, Carla Gonçalves; HEUSER, Ester Maria Dreher; MONTEIRO, Silas Borges. Escrituras: um modo de ler-escrever em meio à vida. p. 1029-1044.
- ABRANTES, Pedro; ROLDÃO, Cristina. Faces e metamorfoses do poder: uma sociografia dos ministros da educação no Portugal democrático. p.1045-1060.
- CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. p. 1061-1076.
- CUNHA, Marcela Brandão. Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva. p. 1077-1092.
- DAINÉZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. p.1093-1108.

Entrevista

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. p. 1109-1124.

Educação e Pesquisa
v. 40, n. 3, jul./set. 2014

Artigos

- MENDOZA, Miguel Ángel Gómez; PIEDRANHITA, María Victoria Alzate. La enseñanza y su relación con el saber en los estudiantes universitarios colombianos. p.599-616.
- BICALHO, Maria Gabriela Parenti; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes. Relação com o saber de estudantes universitários: aprendizagens e processos. p. 617-636.
- METZNER, Andreia Cristina. Proposta didática para o curso de licenciatura em educação física: aprendizagem baseada em casos. p. 637-650.
- HOFFMANN, Celina; ZANINI, Roselaine Ruviaro; CORRÊA, Ângela Cristina; SILUK, Julio Cezar Mairesse; SCHUCH JÚNIOR, Vitor Francisco; Ávila, Lucas Veiga. O desempenho das universidades brasileiras na perspectiva do Índice Geral de Cursos (IGC). p. 651-666.
- LIMA, Laisy de; ALVES, Simone Salviano; RAMALHO, Jaqueline Vilar; AQUINO, Fabiola de Sousa Braz. Contribuições da perspectiva crítica de base histórico-cultural para a produção científica em psicologia educacional. p. 667-682.
- FREITAS, Marcos Cezar de. Desempenho e adaptação da criança pobre à escola: o padrão de pesquisa do CRPE-SP. p. 683-698.
- LÓPEZ-VELARDE, Jaime Rogelio Calderón. La investigación sobre educación de personas jóvenes y adultas: las tesis de un concurso latinoamericano. p. 699-716.
- CARVALHO, Marília Pinto de; SENKEVICS, Adriano Souza; LOGES, Tatiana Ávila. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar? p. 717-734.
- PIRES, Carlos Manoel Pimenta. As mortificações da carne e o desejo exposto: controle sobre meninas em instituições católicas. p. 735-750.
- MELO, Victor Andrade de. Educação do corpo – bailes no Rio de Janeiro do século XIX: o olhar de Paranhos. p. 751-766.
- KANAMARU, Antonio Takao. Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional. p. 767-782.
- BRANCO, Maria Luisa Frazão Rodrigues. A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey. p. 783-798.
- DALBOSCO, Claudio Almir. Condição humana e formação virtuosa da vontade: profundezas do reconhecimento em Honneth e Rousseau. p. 799-812.
- PIRES, Eloiza Gurgel. Experiência e linguagem em Walter Benjamin. p. 813- 826.

Entrevista

STRECK, Danilo R. . Racionalidade ecológica e formação de cidadania: entrevista com Gerd Gigerenzer. p. 829-844.

Artigos

- PACKER, Abel Laerte. A eclosão dos periódicos do Brasil e cenários para o seu porvir, p. 301-323.
- REGO, Teresa Cristina. Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio, p. 325-346.
- BENCHIMOL, Jaime L.; CERQUEIRA, Roberta C.; PAPI, Camilo. Desafios aos editores da área de humanidades no periodismo científico e nas redes sociais: reflexões e experiências, p. 347-364.
- ALVES, Mariana Gaio; AZEVEDO, Nair Rios; GONÇALVES, Teresa N. R. Satisfação e situação profissional: um estudo com professores nos primeiros anos de carreira, p. 365-382.
- RAMOS, Madalena; PARENTE, Cristina; SANTOS, Mônica. Os licenciados em Portugal: uma tipificação de perfis de inserção profissional, p. 383-400.
- ABREU, Daniela Gonçalves de; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Construção de instrumentos teórico-metodológicos para captar a formação de professores, p. 401-414.
- FERNANDES, Priscila Correia; MUNFORD, Danusa; FERREIRA, Marcia Serra. Sentidos de prática pedagógica na produção brasileira sobre formação inicial de professores de ciências (2000-2010), p. 415-434.
- PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARÃES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas, p. 435-448.
- MONTEIRO, Sara Mourão; SOARES, Magda. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização, p. 449-466.
- MARCHIORI, Patricia Zeni; GREEF, Ana Carolina. Atividade de escrita colaborativa: percepção de alunos, princípio cooperativo de Grice e *social loafing*, p. 467-482.
- VALLERA, Tomás; PAZ, Ana Luisa. O sábio-aprendiz e o efêmero lugar da escrita: para uma ética da inventividade acadêmica, p. 483-498.
- CORRÊA, Humberto. Antecedentes do baixo nível de escolarização alcançado por uma coorte de jovens mães brasileiras, p. 499-516.
- FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis; SIMÕES, Fernanda Maurício. Apropriação de práticas de numeramento na EJA: valores e discursos em disputa, p. 517-532.
- TOMMASI, Livia De. Tubarões e peixinhos: histórias de jovens protagonistas, p. 533-548.

Entrevista

- SALVADORI, Maria Angela Borges; BICCAS, Maurilane de Souza. Comparar: verbo transitivo; uma conversa com Jürgen Schriewer, p. 549-564.

Artigos

- ROSISTOLATO, Rodrigo; VIANA, Guilherme. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar, p. 13-28.
- FREITAS, André Luís Policani; SILVA, Vinicius Barcelos da. Avaliação e classificação de instituições de ensino médio: um estudo exploratório, p. 29-47.
- OSTI, Andréia; MARTINELLI, Selma de Cássia. Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes, p. 49-59.
- BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Percurso da avaliação da educação superior nos governos Lula, p. 61-76.
- BROOKE, Nigel; FERNANDES, Neimar da Silva; MIRANDA, Isabela Pagani Heringer de; SOARES, Tufi Machado. Modelagem do crescimento da aprendizagem nos anos iniciais com dados longitudinais da pesquisa GERES, p. 77-94.
- MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; FREITAS, Ana Paula de. Processos de significação na elaboração de conhecimentos de alunos com necessidades educacionais especiais, p. 95-107.
- SOFIATO, Cássia Geciauskas; REILY, Lucia Helena. Dicionarização da língua brasileira de sinais: estudo comparativo iconográfico e lexical, p. 109-126.
- SILVEIRA, Kelly Ambrosio; ENUMO, Sônia R. Fiorim; POZZATTO, Renata N.; PAULA, Kely M. Pereira de. Indicadores de estresse e *coping* no contexto da educação inclusiva, p. 127-142.
- GOMES, Rosana Carvalho; NUNES, Débora R. P. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção, p. 143-161.
- BARBOSA, Heloiza H. Conceitos matemáticos iniciais e linguagem: um estudo comparativo entre crianças surdas e ouvintes, p. 163-179.
- FONSECA, Eduardo Nuno. Nos interstícios da cidadania: a inevitabilidade e urgência da dimensão da virtude cívica na educação, p. 181-196.
- CADAVID, Luz Elena Gallo. Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica, p. 197-214.
- ADADE, Mariana; MONTEIRO, Simone. Educação sobre drogas: uma proposta orientada pela redução de danos, p. 215-230.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação, p. 231-246.

Entrevista

- SOUZA, Denise Trento Rebello de; ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. Formação de professores e saberes docentes: trajetória e preocupações de uma pesquisadora da docência – uma entrevista com Ruth Mercado, p. 247-267.

FORMAS DE PAGAMENTO

Em cheque: Nominal à FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP

Depósito em Conta ou transferência em Conta:

Banco: BANCO DO BRASIL

Nº do Banco: 001

Agência: 7009-2

Conta: 13-0210-8

Nome/Instituição: _____

Endereço: _____

CNPJ: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____ País: _____

E-mail: _____ Tel.: () _____

Contato: _____ Data: ____/____/____

Estou enviando:

☐ comprovante de depósito bancário

☐ cheque nominal à Faculdade de Educação da USP, do banco _____,
nº do cheque: _____ valor: R\$ _____.

Referente a:

☐ assinatura de Educação e Pesquisa (especificar quantidades de assinaturas: ____)

☐ números avulsos: _____.

Números avulsos: R\$ 25,00

Assinatura:

Assinatura anual (4 exemplares): R\$ 100,00 / Pessoa Jurídica
R\$ 90,00 / Pessoa Física;

Assinatura bianual (8 exemplares): R\$ 190,00 / Pessoa Jurídica
R\$ 180,00 / Pessoa Física;

Todo o acervo de Educação e Pesquisa está disponível online gratuitamente em:
www.scielo.org ou <http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br>.



